

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

FABÍOLA BOROWSKY

**EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL:
CONTRADIÇÕES NAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO (2003-2014)**

PORTO ALEGRE

2016

FABÍOLA BOROWSKY

**EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL:
CONTRADIÇÕES NAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO (2003-2014)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRGS, como exigência parcial para a conclusão do Curso de Doutorado em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Vera Maria Vidal Peroni

Coorientadora: Profa. Dra. Rosalba Maria Cardoso Garcia

PORTO ALEGRE

2016

CIP - Catalogação na Publicação

BOROWSKY, FABIOLA

EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: CONTRADIÇÕES NAS
POLÍTICAS DE INCLUSÃO (2003-2014) / FABIOLA
BOROWSKY. -- 2016.

185 f.

Orientadora: Vera Maria Vidal Peroni.

Coorientadora: Rosalba Maria Cardoso Garcia.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2016.

1. Políticas Públicas de Educação. 2. Educação
Especial. 3. Inclusão. I. Vidal Peroni, Vera Maria,
orient. II. Cardoso Garcia, Rosalba Maria, coorient.
III. Título.

FABÍOLA BOROWSKY

**EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL:
CONTRADIÇÕES NAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO (2003-2014)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRGS, como exigência parcial para a conclusão do Curso de Doutorado em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas e Gestão de Processos Educacionais

Aprovada em 21 de dezembro de 2016

Vera Maria Vidal Peroni – Orientadora

Rosalba Maria Cardoso Garcia – Coorientadora

Alceu Ravanello Ferraro – UFRGS – Examinador

Alexandre José Rossi – Externo – Examinador

Monica de Carvalho Magalhães Kassar – UFMS – Examinadora

Silvia Marcia Ferreira Meletti – UEL - Examinadora

PORTO ALEGRE

2016

Dedico este estudo aos
trabalhadores em educação

AGRADECIMENTOS

À orientadora deste trabalho, Vera Peroni, por dividir comigo todo seu conhecimento e experiência, pela paciência e por acreditar na minha capacidade.

À coorientadora Rosalba Cardoso Garcia, por auxiliar, mesmo distante, na construção desta tese. Por me acolher, desde o mestrado, com compreensão e respeito.

À banca examinadora do projeto, Laura Fonseca, Mônica Kassar e Sílvia Meletti pelas contribuições desde a qualificação e pelas sugestões que me deram.

Aos professores Alceu Ferraro e Alexandre Rossi e pelo exame sério e afetuoso realizado na banca final.

Ao grupo de pesquisa coordenado pela professora Vera Peroni, por todos os diálogos que tivemos, pela construção coletiva que fizemos e conhecimentos que construímos.

Aos colegas da UFRGS, Liane Bernardi, Romir Rodrigues e Maurício Santos pelas leituras criteriosas do texto ao longo do Curso e por acolherem minhas angústias.

Aos colegas da EMEEF Luiz Francisco Lucena Borges, pelas aprendizagens que me proporcionam no cotidiano escolar, no trabalho compartilhado.

Aos alunos com os quais convivo na Escola, por me ensinarem dia a dia a acreditar na educação, no ser humano e na transformação social.

Aos trabalhadores da rede pública municipal de educação Porto Alegre, com quem convivo na militância política sindical, por me fortalecerem na luta pela emancipação da classe trabalhadora.

Ao Núcleo de Educação Popular 13 de Maio - SP, em especial a Luis Carlos Scapi, Samara Marino, Mauro Iasi e Sabrina Santa, pela formação que me deram, por darem outro sentido para a minha vida, o sentido coletivo, de classe. A todos que conheci através do NEP, que me mostram que não estamos sozinhos e me fazem sonhar com um futuro melhor.

Aos meus amigos, Lisi, Silvia, Lupy, Rejane, Janete, Mari, Endrigo, Tarcísio, Adri, Nádia, Dani, Deise, Lú, Naná, Lari, Maneco, Carla, Érico e Bia, por contribuírem ouvindo minhas dificuldades, me incentivando ou proporcionando momentos de descontração nesta caminhada.

Aos meus familiares, José Augusto, Rejane, Jeferson e Anderson Borowsky, por me apoiarem sempre, independente das minhas escolhas, por compreenderem minhas ausências e por estarem sempre me esperando, no meu retorno, de braços abertos.

Muito obrigada!

*A nossa tarefa educacional é, simultaneamente, a tarefa
de uma transformação social, ampla e emancipadora.*

(Mészáros, 2008)

RESUMO

Essa pesquisa objetivou analisar a trajetória das políticas públicas de Educação Especial, no Brasil, no período 2003-2014, verificando as contradições, limites e avanços, assim como as concepções de inclusão dos sujeitos que interagem na formulação dessas políticas. A abordagem de pesquisa adotada foi análise documental, na perspectiva do materialismo histórico dialético, de publicações feitas pelos sujeitos coletivos envolvidos na passagem das políticas de Educação Especial para o campo das políticas de inclusão. Verificamos que, no movimento em que as políticas de Educação Especial passam para o campo das políticas de inclusão, estavam envolvidos sujeitos coletivos (movimentos sociais protagonizados pelas pessoas com deficiência, organismos internacionais, governo federal e instituições privado-assistenciais) com diferentes concepções de inclusão. Nessa trajetória, evidenciaram-se três principais contradições, que compõem a atual política de Educação Especial Inclusiva: a ampliação do direito com a precarização do direito, ou seja, as pessoas com deficiência passaram a ter acesso à escola regular pública, mas com menos tempo de atendimento especializado e sem a modificação estrutural e pedagógica da escola para acolhê-las; ampliação das vagas às pessoas com deficiência em escolas públicas e, ao mesmo tempo, a ampliação do financiamento público a instituições privadas, através de convênios de prestação de serviço de atendimento educacional especializado ou da compra de vagas em escolas especiais exclusivas; a política garante a acessibilidade física e tecnológica através das salas de recursos multifuncionais, no entanto, não promove a garantia de currículo adaptado, capacitação de profissionais, nem a redução de alunos por turma do ensino regular com inclusão. A concepção de inclusão presente nas políticas públicas de Educação Especial é pouco profunda (não considera a gênese da exclusão), atrelada a matrícula, ao ingresso no ensino regular e à preocupação com a inserção no mercado de trabalho e no mercado consumidor. Essa concepção deriva da ideologia conservadora de que a maior participação na lógica da produção da sociedade capitalista permite o fim da exclusão ou da desigualdade. Evidenciamos em nossas análises que a desigualdade é inerente à sociedade capitalista, ou seja, o capitalismo a produz e precisa dela para se reproduzir. Assim, ampliar a participação nesta lógica contribui para a manutenção da ordem e não rompe com a produção das desigualdades. Da mesma forma, a inclusão escolar mantém a produção e reprodução da exclusão na educação e não rompe com a desigualdade presente historicamente na área.

Palavras-chave: Políticas Públicas de Educação. Educação Especial. Inclusão.

ABSTRACT

This study was aimed to analyze the trajectory of Special Education public policies in Brazil, from 2003-2014, verifying their contradiction, limitations and advances as well as the conceptions of inclusion of subjects that interact in the elaboration of these policies. The research approach was qualitative, performed through documentary analysis, in the perspective of dialectical historical materialism, of publications written by the collective subjects involved in the passage of Special Education policies to the field of inclusive policies. We verified that, in the movement in which Special Education policies transfer to the field of inclusive policies, collective subjects were involved (social movements protagonized by peoples with disabilities, international organisms, federal government and private-care institutions) with different concepts of inclusion. In this trajectory, it was evidenced three main contradictions that compose the current Inclusive Special Education policy: the magnification of the right with the precariousness of this right, which means that subjects with disabilities were granted access to the regular public school, but with less time of specialized care and without structural and pedagogical modifications on the school that received them; expansion of vacancies for people with disabilities in public schools and, at the same time, an increase in the public funding to private institutions through service provision agreements of specialized educational services or the purchase of vacancies in exclusive special schools; the policy allows physical and technological accessibility by means of multi-functional resources; nevertheless, it does not promote any guarantee of an adapted curriculum, training of professionals, or the reduction in the number of students by class in the inclusive regular education. The conception of inclusion present in the public policies of Special Education is shallow (it does not consider the genesis of exclusion), and is linked to the registration and admission in the regular education, and to the concern with the insertion on the labor market and consumer market. This conception comes from the conservative ideology that greater participation in the logic of production of the capitalist society allows the end of exclusion and inequality. Our analyses evidenced that the inequality is inherent in capitalist society, that is, capitalism produces it and needs it to reproduce. Therefore, expanding the participation in this logic contributes to the maintenance of order and it does not break with the production of inequalities. In the same way, scholar inclusion maintains the production and reproduction of exclusion in the education and does not break with the inequality historically observed in the field.

Keywords: Public Educational Policies; Special Education; Inclusion.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Taxas de pobreza nas grandes regiões do Brasil (em percentual)	21
Quadro 1 - Documentos analisados referentes à Educação Especial.....	27
Quadro 2 - Documentos analisados referentes ao plano de governo.	27
Quadro 3 - Documentos analisados referentes à Educação Especial anteriores à 2003.	27
Quadro 4 - Documentos internacionais analisados.	28
Quadro 5 - Organizações participantes do primeiro Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes.....	91
Quadro 6 - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.....	111
Figura 2 - Número de matrículas da Educação Especial no Ensino Fundamental..	114
Figura 3 - Matrículas de Educação Especial no ensino regular e especial.	114
Figura 4 - Matrículas de Educação Especial, no ensino especial.....	115
Figura 5 - Distribuição das matrículas de Educação Especial por dependência administrativa.	115

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - I Conferência Nacional dos Direitos das pessoas com deficiência	102
Tabela 2 - II Conferência Nacional dos Direitos das pessoas com deficiência	102
Tabela 3 - III Conferência Nacional dos Direitos das pessoas com deficiência	102
Tabela 4 - Matrículas na Educação Especial 2010-2014	116
Tabela 5 - Número de Escolas de Educação Especial.....	117
Tabela 6 - Matrículas na Educação Especial da rede pública e rede privada	117

LISTA DE SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado
ANC – Assembleia Nacional Constituinte
APAE – Associação de Pais e Amigos do Excepcionais
BM – Banco Mundial
BPC – Benefício de Prestação Continuada
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CONADE – Conselho Nacional das Pessoas com Deficiência
CONAE – Conferência Nacional de Educação
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
EE – Educação Especial
FACED – Faculdade de Educação
FCEE – Fundação Catarinense de Educação Especial
FENAPAES – Federação Nacional das Apaes
FT – Força de trabalho
FUNDEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
MEC – Ministério da Educação
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEA – Organização dos Estados Americanos
OM – Organismos Multilaterais
ONEDEF – Organização Nacional de Entidades de Pessoas com Deficiência Física
ONU – Organização das Nações Unidas
PAR – Plano de Ações Articuladas
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PDRE – Plano Diretor da Reforma do Estado
PEIDD – Programa Educação Inclusiva Direito à Diversidade
PNE – Plano Nacional de Educação
PPA – Plano Plurianual

PREAL – Programa de Promoção da Reforma Educativa da América Latina e Caribe
PR – Presidência da República
PRN – Partido da Renovação Nacional
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
PT – Partido dos Trabalhadores
RS – Rio Grande do Sul
SC – Santa Catarina
SDH – Secretaria de Direitos Humanos
SEESP – Secretaria de Educação Especial
SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SE – Secretaria da Educação
SNPD – Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência
SP – São Paulo
SRM – Sala de Recursos Multifuncionais.
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	CONSTRUINDO UM CAMINHO.....	14
1.1	Objetivos e justificativa	14
1.2	Metodologia	24
1.3	Aspectos de método	28
1.4	Levantamento da produção acadêmica sobre políticas de educação especial inclusivas	36
1.5	Organização da pesquisa	40
2	O OBJETO DE PESQUISA E A SOCIEDADE CAPITALISTA	42
2.1	Superpopulação relativa, pauperismo e Estado	42
2.2	Políticas sociais e papel do Estado atual	54
2.3	A concepção de inclusão na lógica capitalista	59
3	A INCLUSÃO NA PAUTA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS E PROJETOS DO GOVERNO FEDERAL	65
3.1	Organismos internacionais	65
3.2	Plano de Gestão do Governo de Luiz Inácio Lula da Silva	73
3.3	Plano Plurianual 2004-2007.....	75
3.4	Plano Plurianual 2008-2011	75
3.5	Balanço do Governo Luiz Inácio Lula da Silva.....	77
3.6	Plano Plurianual 2012-2015.....	85
4	POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL	87
4.1	Gênese dos movimentos políticos das pessoas com deficiência	87
4.2	A Educação Especial enquanto política pública	107
4.3	A atual configuração das políticas de Educação Especial	109
4.4	Documentos orientadores, normatizadores e programas	120
4.4.1	Mapeamento da ocorrência do termo “inclusão	120
4.4.2	Programa Educação Inclusiva Direito à Diversidade (PEIDD)	129
4.5	A relação entre a educação pública e a privada na Educação Especial	146
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	160
	REFERÊNCIAS.....	166
	APÊNDICES	175

1 CONSTRUINDO UM CAMINHO

1.1 Objetivos e justificativa

Esta tese trata da temática das políticas públicas de Educação Especial no Brasil, no período de 2003 a 2014. Tivemos como propósito pesquisar como essas tornaram-se políticas de inclusão, neste momento histórico. Nosso objetivo foi analisar a trajetória das políticas de Educação Especial, verificando as contradições, limites e avanços, assim como as concepções de inclusão dos sujeitos que interagem na formulação dessas políticas.

Nos propusemos a realizar um estudo teórico e uma pesquisa de análise documental, dos principais documentos de orientação e regulação da política nacional de Educação Especial (EE), bem como aqueles que explicitam a proposta do governo federal para este período. Assim, dialogamos com estes materiais, analisando onde convergem e onde divergem entre si, em relação a documentos internacionais e em relação ao referencial teórico que sustentou nossa investigação, afim de apreender as determinações¹ históricas, econômicas e políticas, bem como os sujeitos envolvidos na elaboração e regulação de tal política.

Investigar as concepções de inclusão que dão sustentação a este tipo de política pública foi também, e não menos importante, objetivo desta tese, pois consideramos o veículo da ideologia² como um legitimador das ideias dominantes. Analisamos, também, documentos que compõem os planos de governo no período e

¹ Entendemos como determinações deste momento histórico, as relações sociais de produção estabelecidas no capitalismo. Ao utilizar esta palavra, não estamos desconsiderando as relações entre sujeitos que se estabelecem de formas distintas ao longo da história e em diferentes locais, mas partimos do entendimento de que, nas palavras de Marx (1859), “na produção social da sua vida, os homens contraem determinadas relações necessárias e independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada fase de desenvolvimento das suas forças produtivas materiais. O conjunto dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta a superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral. Não é a consciência do homem que determina o seu ser, mas, pelo contrário, o seu ser social é que determina a sua consciência”.

² Entendemos ideologia conforme Marx e Engels (2002) e Mészáros (1993), conceito que será melhor debatido na continuidade deste texto.

que não são do campo da educação, a fim de entender em que medida a perspectiva de inclusão os perpassa.

Justificamos o período temporal estudado, por ser este o momento em que se intensifica o uso de termo inclusão nas propostas do governo federal e ganham força as políticas sociais inclusivas e as políticas educacionais inclusivas. Também neste período, assume o Estado brasileiro, o Partido dos Trabalhadores³ (PT), que não só dá continuidade às propostas de caráter inclusivo iniciadas em governo anterior pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), como também amplia esta estratégia através das políticas sociais.

A escolha do tema se deu, principalmente, por nossa trajetória profissional e acadêmica. Durante nossa formação inicial, no Curso de Graduação em Educação Especial⁴, observamos que o mesmo é bastante técnico e exige que o graduando domine instrumentos que possibilitem à pessoa com deficiência o acesso à escola. Entretanto, em nossa atuação como professora da rede pública de alguns municípios⁵, percebemos que o domínio dessas técnicas, por si só, não garante a escolarização da pessoa com deficiência, pois estas práticas estão subordinadas a determinações de ordem econômica, política e histórica.

Além disso, no período em que cursamos a graduação (2001-2005), as políticas de educação inclusiva estavam em destaque em âmbito nacional e nossa formação era voltada para a execução destas políticas. Não tivemos a oportunidade, durante este período, de desenvolver estudos que questionassem as políticas educacionais inclusivas, nem tampouco que discutissem seus determinantes socioeconômicos. Como o currículo do curso era de base instrumental, fomos formados com foco em como utilizar recursos de acessibilidade em favor da inclusão do aluno com deficiência na escola.

A responsabilização do professor de Educação Especial também era grande já que, nesta perspectiva, cabe a ele realizar a inclusão do aluno usando aqueles instrumentos. Conforme demonstrou Vaz (2013, p. 179), a política de EE na

³ O Partido dos Trabalhadores (PT) iniciou seu governo no ano de 2003, com Luiz Inácio Lula da Silva, que foi reeleito para o período 2007-2010. Após, assumiu a presidência, Dilma Rousseff (2011-2014)

⁴ Universidade Federal de Santa Maria – RS, entre os anos de 2001 e 2005.

⁵ Municípios de Mata, Restinga Seca e Vera Cruz – RS, entre os anos de 2005 e 2009.

perspectiva inclusiva “[...] coloca a responsabilidade pelo sucesso ou pelo fracasso da política de incluir todos os alunos na escola regular nas mãos dos professores”.

Ao concluir o Curso, fomos trabalhar em municípios da região, em escolas públicas. Ou seja, nossa experiência sempre foi com educação pública, aquela voltada para a classe trabalhadora. Estas experiências nos fizeram questionar nossa formação, quando percebemos que instrumentos técnicos e boa vontade do professor de Educação Especial (EE), não garantem a escolarização dos alunos com deficiência. Passamos então a questionar a inclusão enquanto matrícula na escola regular e vimos que há múltiplas contradições que influenciam no fazer da escola.

Além disso, os alunos com os quais trabalhamos, filhos da classe trabalhadora, eram, em sua maioria, privados de acesso à saúde, moradia, bens de consumo básico, cultura e lazer, o que tem implicações diretas em sua escolarização e sua vida. Observamos que a escola e a perspectiva de inclusão não dão conta de resolver os problemas destes sujeitos. Por esses fatores vivenciados, passamos a questionar a política e seus argumentos de sustentação e execução.

Por isso, optamos por continuar estudando e ingressamos no Curso de Mestrado em Educação⁶, onde podemos nos aproximar de estudos críticos, que ajudavam a refletir sobre nossos anseios. Em nossa pesquisa de mestrado⁷, realizamos um estudo teórico que nos auxiliou a compreender as implicações políticas da formação que hoje nos é proposta.

Observamos, em nossa pesquisa, que nos últimos anos vem ocorrendo uma redefinição da Educação Especial, denominada agora de “Inclusiva”. A Educação Especial⁸ foi resumida ao chamado Atendimento Educacional Especializado⁹,

⁶ Universidade Federal de Santa Catarina - SC (2008-2010).

⁷ BOROWSKY, Fabíola. Fundamentos teóricos do Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado (2007): novos referenciais? Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2010.

⁸ A Educação Especial atualmente é definida como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008). O público alvo da Educação Especial, segundo o principal documento orientador da área, são “alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2008, p. 08).

⁹ O atendimento educacional especializado é compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado de forma complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011).

realizado nas Salas de Recursos Multifuncionais¹⁰ dentro das escolas regulares. Vem ocorrendo uma nova caracterização do trabalho deste professor, que agora é visto como um técnico responsável pela implementação da política de perspectiva inclusiva (VAZ, 2013).

Nossa pesquisa também revelou que os fundamentos teóricos das políticas nacionais de formação dos professores da educação especial são baseados em antigas concepções médico-clínicas acerca da deficiência, fundadas em diagnósticos, o que implica em meios de intervenção balizados por uma perspectiva prática, instrumental e tecnicista. Meios estes que comprovamos, em nossa atuação profissional, não garantir a escolarização dos sujeitos com deficiência, mas sustentam a política de inclusão (BOROWSKY, 2010).

Durante o período de estudos de mestrado, trabalhamos como professora de uma escola pública municipal de Florianópolis – SC. Neste momento, ampliaram-se nossas contradições, já que o trabalho desenvolvido por nós em salas de recursos multifuncionais (SRM) de uma escola regular era todo elaborado e regulado por uma instituição privada que mantinha parceria com o Município. Isso nos fez questionar o papel da escola pública já que a determinação do trabalho era feita por uma instituição externa à escola e privada, como se esta fosse mais qualificada para orientar o trabalho. Estudos nos mostram que esta prática decorre da perspectiva da Terceira Via, para a qual a sociedade civil, através do terceiro setor (instituições privadas sem fins lucrativos), deve ser a executora das políticas sociais (PERONI, 2013).

Na Educação Especial isso fica mais forte porque antes da EE existir como política pública eram as instituições filantrópicas que realizavam a educação das pessoas com deficiência, seriam portanto detentoras de um saber e, como a relação público privada na área nunca se extinguiu, estas instituições fazem não só a escolarização substitutiva ao ensino regular (escolas especiais) como também o serviço de AEE para a escola pública e em alguns municípios como Florianópolis, fazem assessoria de inclusão¹¹.

¹⁰ As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado (BRASIL, 2011).

¹¹ Na época a Associação de Pais e Amigos de Excepcionais de Florianópolis e a Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) realizavam este serviço. Atualmente, encontrei informação apenas sobre a FCEE realizando o serviço para escolas do Governo do Estado de Santa Catarina, como pode ser visto em <http://www.fcee.sc.gov.br/index.php/institucional/assessorias> Acesso em 04/10/2016.

Após a conclusão do curso de mestrado, ingressamos no serviço público municipal de Porto Alegre – RS, como professora de uma escola especial. Esta atuação fez com que nos deparássemos com mais contradições na área, visto que a política de inclusão nacional prevê o fim das escolas especiais e o atendimento de todos na escola regular. A Capital gaúcha¹² possui cinco escolas especiais em sua rede, além de contar atualmente com Salas de Integração e Recursos¹³ em todas as escolas regulares e com uma rede de convênios¹⁴. Isto nos indica que em alguns locais, como o município de Porto Alegre, as escolares regulares não são suficientes para suprir as demandas de escolarização dos sujeitos com deficiência e que as parcerias público-privadas com instituições sem fins lucrativos continuam a existir e a se ampliar e atendendo alunos enquanto escolarização substitutiva ao ensino regular (escolas especiais).

Buscando estudos que pudessem sanar tais inquietações, ingressamos na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como aluna do Programa de Educação Continuada¹⁵ e, posteriormente, como integrante do Grupo de Pesquisa¹⁶ coordenado pela Professora Vera Maria Vidal Peroni. Neste, passamos a fazer parte da pesquisa “Parcerias entre sistemas públicos e instituições do terceiro setor: Brasil, Argentina, Portugal e Inglaterra e as implicações para a democratização da educação”, a qual nos ajudou a perceber as reconfigurações pelas quais tem passado o Estado brasileiro e as políticas educacionais, bem como a relação destas com as instituições privadas. Tais estudos contribuíram para nosso interesse em pesquisar o tema das políticas educacionais de inclusão e nos levaram ao ingresso como aluna regular do Curso de Doutorado em Educação desta Universidade.

Através desta trajetória, compreendemos que as políticas para a Educação Especial são a materialização do Estado e este é parte das relações sócio históricas

¹² A Rede Municipal de Ensino é formada por 98 escolas com cerca de 4 mil professores e 900 funcionários, atende mais de 50 mil alunos da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação Profissional de Nível Técnico, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial. Disponível em <http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smed/default.php?p_secao=242> Acesso em 26/09/2016.

¹³ Denominação dada para as Salas de Recursos Multifuncionais (descritas anteriormente), no município de Porto Alegre.

¹⁴ O Município oferece vagas na Escola de Educação Especial Nazareth (pertencente à APAE) e na Escola de Educação Especial Bárbara Sybille Fischinger (pertencente à Kinder), entre outras.

¹⁵ Programa que oferece vagas em Seminários de formação da Pós-Graduação, destinados a pessoas que não são alunas da Universidade.

¹⁶ Este coletivo está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e estuda o tema público-privado desde 2001.

deste período particular do capitalismo (PERONI, 2011). São também respostas às lutas sociais, em um processo histórico de correlação de forças.

Concomitante a esta trajetória pessoal, a conjuntura nacional no campo da EE também nos instiga a pesquisar, visto que dos anos 2000 em diante a política de inclusão resultou gradativamente no fechamento das escolas especiais públicas (BRASIL, 2017), por serem considerados espaços segregatórios, o que resultou na materialização do direito das pessoas com deficiência estarem em escolas regulares consideradas não excludentes, com atendimento especializado em tempo reduzido (AEE no contra turno uma vez na semana), mas ao mesmo tempo a manutenção de escolas especiais privadas conveniadas com o setor público, substituindo o ensino regular ou oferecendo o AEE em seus centros especializados. Ou seja, o Estado não mantém escolas especiais públicas em sua rede, mas mantém escolas especiais privadas, recebendo verba pública.

Outro aspecto a destacar diz respeito às políticas de formação que estão, hoje, centradas na formação continuada feita em serviço, o que dificulta o trabalho e estudo do professor, ocorrendo na modalidade à distância, garantindo assim custos menores ao Estado e de forma aligeirada. Com a política de inclusão, os cursos de EE de nível superior se extinguíram¹⁷, sendo substituídos por cursos de aperfeiçoamento em AEE.

Estes elementos, ao mesmo tempo em que precarizam as políticas, são estratégias de disseminação rápida do ideário da educação inclusiva. São mecanismos utilizados para atingir, em pouco tempo, milhares de professores no país, legitimando o discurso da inclusão sem alterar as condições que impedem a escolarização dos sujeitos com deficiência (BOROWSKY, 2010).

Modificações em relação à formação de professores ocorrem a partir da reforma do Estado, na década de 1990. Observamos que recomendações de organismos multilaterais (OMs), como Banco Mundial e Unesco, passaram a ter grande força sobre a educação nos países latino-americanos. Dentre as indicações de tais organismos, a educação adquire importância estratégica para a ordem capitalista mundial. Com o avanço do neoliberalismo, novas exigências são postas

¹⁷ Atualmente existem apenas dois cursos de nível superior em Educação Especial. Um na Universidade Federal de São Carlos (SP) e outro na Universidade Federal de Santa Maria (RS). Habilitações em Educação Especial que existiam dentro dos cursos de graduação em Pedagogia foram extintas.

aos trabalhadores em educação e estes passam a ter um protagonismo fundamental. São convocados a adquirir competências compatíveis com a lógica do capital. Sua formação passa a exigir essencialmente que “saiba fazer”, ou seja, que adquira competências (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007).

Desta forma, acreditamos que tais modificações se estendem também para a oferta de atendimento, pois a reforma do Estado, as recomendações de organismos multilaterais e o avanço do neoliberalismo implicam na gestão das políticas de Educação Especial. Os projetos do governo, iniciados no ano de 2003, também tem papel fundamental na elaboração de políticas educacionais e nos instigam a pesquisar como as políticas de Educação Especial, agora de perspectiva inclusiva, estão atualmente estruturadas.

É importante destacar que estamos tratando de políticas públicas de educação e, portanto, de pessoas com deficiência pertencentes à classe trabalhadora. Por isso, é necessário discutir o fenômeno da deficiência a partir da categoria classe social. Não vamos aqui nos deter na deficiência enquanto fenômeno biológico, que antecede o capitalismo, mas também não queremos nega-lo. Estamos pensando a deficiência no âmbito da sociedade de classes e acreditamos que isso tem implicações na forma como a sociedade se relaciona com ela.

Isto quer dizer que entendemos a condição de existência das pessoas com deficiência dentro da totalidade da classe trabalhadora, também por vezes à margem do acesso à educação, cultura, lazer, saúde, entre outros processos. Entendemos que a deficiência tem estreita relação com as condições materiais de existência das pessoas, como por exemplo: falta de acompanhamento médico pré-natal, partos realizados em condições precárias, falta de medicamentos, desnutrição infantil ou materna, violência e uso de drogas.

O Governo Federal divulgou, em 2010, dados do censo das pessoas com deficiência no Brasil (BRASIL, 2014). Nele, apesar de não encontrarmos dados que relacionam a deficiência e a condição econômica de vida dos sujeitos, nem dados sobre as causas destas deficiências, encontramos informações que mostram que as regiões mais pobres do Brasil são as que concentram maior números de pessoas com deficiência.

A Região Nordeste teve a maior taxa de prevalência de pessoas com pelo menos uma das deficiências, de 26,3%, tendência que foi mantida desde o

Censo de 2000, quando a taxa foi de 16,8% e a maior entre as regiões brasileiras. As menores incidências ocorreram nas regiões Sul e Centro Oeste, 22,5% e 22,51%, respectivamente. Esses dados corroboram a tese de que a deficiência tem forte ligação com a pobreza e que os programas de combate à pobreza também melhoram a vida das pessoas com deficiência. Entre os estados brasileiros, a maior incidência da deficiência ocorreu nos estados do Rio Grande do Norte e da Paraíba, com taxas de 27,76% e 27,58%, respectivamente, bem acima da média nacional de 23,9%. As mais baixas ocorreram no Distrito Federal e no Estado de São Paulo, com 22,3% e 22,6%, respectivamente (BRASIL, 2014).

Observamos que a região Nordeste, a mais pobre do Brasil segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2014), é a que concentra maior número de pessoas com deficiência.

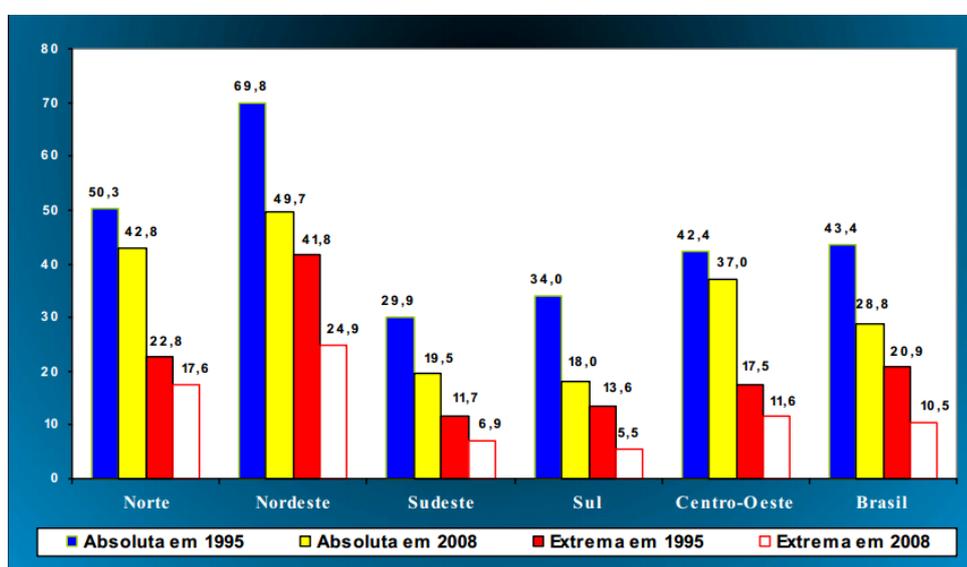


Figura 1 - Taxas de pobreza nas grandes regiões do Brasil (em percentual)
Fonte: o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2014).

Concordamos com essa tese de que existe estreita relação entre estes dados, em que a pobreza se concentra na região Nordeste e a deficiência também. Não é por acaso que a região mais pobre do País tenha o maior número de pessoas com deficiência.

As condições de extrema precariedade impostas à classe trabalhadora no capitalismo são agravadas pela deficiência, do mesmo modo que a deficiência é intensamente agravada por aquela precariedade.

Entre 2004 e 2013, os índices de pobreza caíram de 20% para 9% da população e de 7% para 4% no caso da pobreza extrema. No entanto, os principais

aspectos ou perfis da pobreza continuam os mesmos: ela está mais presente no meio rural e nas regiões Norte e Nordeste do Brasil, sendo a Nordeste a que concentra maior número de pessoas em situação de pobreza extrema (ONUBR, 2016).

Também partimos da ideia de que as discussões políticas que envolvem as pessoas com deficiência não são questões de minorias, como tratadas dentro das pautas do Estado, mas, sim, questões de uma grande maioria, denominada classe trabalhadora. Classe esta que se encontra privada das riquezas socialmente produzidas e necessárias à reprodução plena de sua vida.

Pensamos que o discurso produzido em torno de minorias enfraquece a luta unificada da classe trabalhadora, descaracterizando a própria luta de classes, tão presente nos dias de hoje. Tais discursos impossibilitam que os grupos fragmentados enxerguem aquilo que os une, que é o pertencimento a uma mesma classe. Concordamos com Garcia (2004, p. 04) quando afirma que “Não se trata aqui de negar características individuais, mas de necessariamente relaciona-las a todo um conjunto de condições que constituem a vida humana situada num momento histórico e num modelo de sociedade”.

Exemplo desta fragmentação das discussões sobre a deficiência é que, no próprio Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Especial (SEESP) deixou de existir no ano de 2012. As políticas de Educação Especial passaram ser consideradas “políticas de inclusão” e integram a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Na página virtual da SECADI, consta que a mesma “implementa políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais” (BRASIL, 2014b). Isto mostra que no planejamento das políticas públicas vem ocorrendo o fracionamento da classe trabalhadora em diferentes categorias, como se elas não tivessem nada em comum, nenhuma demanda que as una. O Estado capitalista destina este tratamento à educação especial, onde ao mesmo tempo esses temas ganham maior visibilidade nas pautas públicas, mas de forma descolada da educação.

As políticas de Educação Especial hoje são colocadas na perspectiva da inclusão (BRASIL, 2008). Houve, nos últimos anos, uma descaracterização da área,

decorrente de uma perspectiva teórico-ideológica que constrói discursos e proposições políticas com base em categorias individuais de raça, gênero ou orientação sexual, por exemplo. Podemos observar isso na passagem abaixo, da *web site* da referida Secretaria, que descreve a multiplicidade de pautas e grupos, denominadas minorias ou diversidade¹⁸:

[...] educação intercultural dos povos indígenas, o atendimento às especificidades das populações do campo, das comunidades remanescentes de quilombo e demais povos, para as relações étnico-raciais, a sustentabilidade socioambiental, a educação em direitos humanos, de gênero e diversidade sexual, a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, a alfabetização, a elevação de escolaridade, qualificação profissional e a participação cidadã, bem como a implementação de estratégias específicas para a juventude e as pessoas em privação de liberdade.

Entendemos que a pauta da EE é minimizada ao ser colocada neste montante dos pequenos grupos, como se não fosse parte da educação.

Por isso, acreditamos que a construção de um discurso e um projeto em prol da inclusão e a elaboração de políticas de inclusão tem uma função importante nos planos de governo, visto que tem uma abrangência que envolve outras áreas e não só a Educação Especial.

Desta forma, pelas razões supracitadas, justificamos a presente proposta de pesquisa, cujo problema delimitamos da seguinte forma: **quais as principais contradições das políticas de Educação Especial no Brasil (2003-2014) na perspectiva da inclusão?**

Nosso objetivo principal foi analisar a trajetória das políticas de Educação Especial, no Brasil, no período 2003-2014, verificando as contradições, limites e avanços, assim como as concepções de inclusão dos sujeitos que interagem na formulação das políticas.

Como objetivos específicos, elencamos:

1. Verificar quais as particularidades desse período do capitalismo que contribuem para a construção das políticas.

¹⁸ Sobre o conceito de diversidade, ver ROSSI (2016).

2. Entender a trajetória das políticas públicas de Educação Especial, no período 2003-2014.

1.2 Metodologia

Para atingir tais objetivos, desenvolvemos uma pesquisa de natureza teórica e utilizamos a metodologia da análise documental. Captar o que os textos políticos expressam e o que suas palavras escondem foi o objetivo desta pesquisa, já que são eles “[...] expressão e resultado de uma combinação particular de intencionalidades, valores e discursos” (CAMPOS; EVANGELISTA; SHIROMA, 2004, p. 02).

Para a análise documental, apoiamos-nos em estudos de Shiroma, Campos e Garcia (2005) e Campos, Evangelista e Shiroma (2004). Na perspectiva desses autores, os documentos de política educacional não podem ser considerados em si, como objeto final de explicação, mas como unidade de análise que nos permite ter acesso ao discurso para compreender a política. Assim, não tomamos o texto como ponto de partida absoluto, mas, sim, como objeto de interpretação.

A opção pela análise documental foi feita por nos possibilitar compreender os textos, ao mesmo tempo, como produto e produtores de orientações políticas no campo da educação e que sua difusão gera situações de mudanças no contexto das práticas educativas, pois não são simplesmente recebidos e implementados, mas, estão sujeitos à interpretação e recriação (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005).

Ou seja, entendemos que “É o discurso compreendido como prática social que nos possibilita apreender as dimensões políticas e ideológicas que também o constituem” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 440).

Nosso caminho metodológico se deu por um processo dialético de avanços e recuos em direção à realidade que queríamos conhecer. Buscamos compreender nosso objeto concreto à medida que fomos nos aproximando dele.

Entretanto, nosso estudo passou por algumas etapas da análise de conteúdo elaboradas por Campos, Evangelista e Shiroma (2004). A primeira delas foi a pré-análise, na qual selecionamos e definimos os documentos que foram objeto de análise. Após, realizamos a categorização, em que definimos que unidades de análise

deveriam ser privilegiadas. “Essas unidades podem ser uma palavra, um tema, um item, entre outros” (CAMPOS; EVANGELISTA; SHIROMA, 2004, p. 06).

A definição das unidades leva à definição das categorias que compõem cada unidade de análise. De acordo com Franco (1994) *apud* Campos, Evangelista e Shiroma (2004), essas categorias podem ser criadas “a posteriori, nesse caso, emergem das falas, dos textos, dos conteúdos, implicando um constante retorno ao material” (p. 06). A terceira etapa foi a codificação, onde verificamos a frequência de ocorrências das categorias e/ou unidades de análise em cada documento. Por fim, a interpretação dos resultados, que propiciou uma nova leitura dos textos, inferindo os sentidos do conteúdo do material analisado (CAMPOS; EVANGELISTA; SHIROMA, 2004).

Tudo isso se deu por meio da interrogação, análise e leitura sistemática dos documentos, dos quais poderiam emanar categorias subjacentes. Cabe destacar que não buscamos a mera quantificação de categorias mais citadas nos documentos ou nos temas evidenciados, pois pode-se “[...] optar por procedimentos de registros mais qualitativos, retendo-se, por exemplo, não somente as presenças, mas também as ausências de certas palavras, temas ou ideias, nos documentos analisados” (CAMPOS; EVANGELISTA; SHIROMA, 2004, p. 06).

Mediante o trânsito entre as fontes documentais e os textos críticos que auxiliam a discussão dessa política, visamos confrontar a empiria com a teoria e discutir questões relacionadas às políticas de Educação Especial e às políticas de inclusão, pois

[...] textos devem ser lidos com e contra outros, ou seja, compreendidos em sua articulação ou confronto com outros textos. Tal movimento, que fecunda o campo da educação com discursos produzidos em outros campos discursivos, demarca um novo terreno de análise – a intertextualidade como uma dimensão constituinte dos textos da reforma (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 432).

Sob esta metodologia, analisamos os documentos que compõem a política nacional de Educação Especial no Brasil, entre eles, documentos orientadores, normatizadores e legislação, enfocando, especialmente a passagem das políticas educacionais de educação especial para o campo da inclusão, dialogando com a bibliografia de base produzida na área.

Além disso, incluímos em nossa análise, documentos do governo federal que explicitam seus projetos e documentos de organismos internacionais que exercem influência e são, ao mesmo tempo, influenciados pelo Brasil, pois na década de 1990

tiveram marcada influência os organismos multilaterais como Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), entre outros, que por meio de seus documentos não apenas prescreviam as orientações a serem adotadas, mas também produziam o discurso “justificador” das reformas que, preparadas em outros contextos, necessitavam erigir consensos locais para sua implementação. Tais agências produziram a reforma e exportaram também a tecnologia de fazer reformas. De acordo com os próprios documentos, a década de 1990 foi a de formulação da primeira geração de reformas, agora é tempo de implementá-las (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 432).

A década de 1990 foi o período em que já vinham sendo semeadas as propostas de educação inclusiva, nos diferentes níveis de ensino. Entretanto, analisamos nesta pesquisa apenas aquelas voltadas ao ensino fundamental.

Assim, foram centrais para a construção desta pesquisa os seguintes documentos:

Documentos orientadores e normatizadores da Educação Especial elaborados a partir de 2003	
Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (2003)	Tem o objetivo de apoiar a formação de gestores e educadores, a fim de transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos.
Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004.	Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.
Decreto nº 6.571, de 2008	Dispõe sobre o atendimento educacional especializado – AEE
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)	Documento que orienta a política nacional de EE.
Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006)	Orienta políticas da Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH), em parceria com o Ministério da Educação (MEC).
Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (2007)	Plano executivo do conjunto de programas da educação.
Decreto nº 6.094, de 2007	Estabelece as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação
Decreto do FUNDEB, de 2007	Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.

Quadro 1 - Documentos analisados referentes à Educação Especial.

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Documentos orientadores e normatizadores da Educação Especial elaborados a partir de 2003	
Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.	Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.
Parecer 13 – Aprovado em 3 de junho de 2009.	Dispõe sobre as Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na educação Básica.
Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009.	Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica.
Programa de implantação de salas multifuncionais, de 2010	Dispõe sobre a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas.
Resolução CNE/CEB nº 4, de 2010.	Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais da Educação Básica.
Conferência Nacional de Educação, 2010	
Plano Nacional de Educação, 2014	
Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011	Dispõe sobre a Educação Especial o Atendimento Educacional Especializado.
Decreto Nº 7.612, 17 de novembro de 2011	O Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Viver sem Limite

Quadro 1 - Documentos analisados referentes à Educação Especial (CONTINUAÇÃO).

Fonte: Elaborado pela autora (2017)

Documentos referentes ao programa de governo iniciado em 2003	
Plano Plurianual 2000-2003	Relatório
Plano de gestão para o Governo Lula 2003	Gestão pública para um Brasil de todos
Plano plurianual 2004-2007	Um Brasil de todos: crescimento sustentável, emprego e inclusão social
Plano plurianual 2008-2011	Desenvolvimento com inclusão social e educação de qualidade
Plano Plurianual 2012-2015	Plano mais brasil: Mais desenvolvimento Mais igualdade Mais participação
BRASIL. Brasil 2003 a 2010. Secretaria de Comunicação da Presidência da República (Secom): Brasília, 2010.	Síntese do balanço do governo. Prestação de contas à sociedade pelo Governo Federal, servindo de referência dos resultados alcançados em decorrência das políticas públicas desenvolvidas no período.

Quadro 2 - Documentos analisados referentes ao plano de governo.

Fonte: Elaborado pela autora

Documentos que tratam da Educação Especial elaborados antes do ano de 2003	
Constituição Federal, 1988	
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996	
Decreto Nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.	Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.
Resolução nº 2 de 11 de setembro de 2001.	Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Quadro 3 - Documentos analisados referentes à Educação Especial anteriores à 2003.

Fonte: Elaborado pela autora

Documento internacionais	
Declaração de Salamanca, 1994	Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.
Convenção da Guatemala, 2001	Eliminação de todas as formas de discriminação contra pessoas portadoras de deficiência.
Decreto nº 6.949, de 2009	Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007
Banco Mundial, 2011	Aprendizagem para todos
Banco Mundial, 2012	Relatório Mundial sobre a deficiência
UNESCO, 2000	Declaração sobre Educação para todos: o compromisso de Dakar
UNESCO, 2004	Temario Abierto sobre Educación Inclusiva
UNESCO, 2009	Directrices sobre política de inclusión en la educación
UNESCO, 2011	La UNESCO y la Educación “Toda persona tiene derecho a la educación”
UNESCO, 2013	Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015

Quadro 4 - Documentos internacionais analisados.

Fonte: Elaborado pela autora

1.3 Aspectos de método

Realizamos uma investigação baseada nos princípios do materialismo histórico dialético, ou seja, “O método dialético de Marx – no qual a história, a sociedade e a economia são representadas como um processo unitário indissociável” (LUKÁCS, 1978, p. 94).

Consideramos nosso objeto de estudo, as políticas de educação especial, como concreto, ou seja, síntese de múltiplas determinações, isto é a unidade do múltiplo (LUKÁCS, 1978) e nos propomos a analisá-lo em sua totalidade e suas contradições. Entendemo-lo enquanto objeto inserto nas determinações da lógica do sistema capitalista e, conseqüentemente, permeado por implicações decorrentes da relação capital x trabalho. Relação esta de exploração e luta de classes.

A dialética materialista considera a perspectiva de universal, particular e singular, assim como definiu Lukács (1978, p. 88)

A ciência autêntica extrai da própria realidade as condições estruturais e as suas transformações históricas e, se formula leis, estas abraçam a universalidade do processo, mas de um modo tal que deste conjunto de leis pode-se sempre retornar – ainda que frequentemente através de muitas mediações – aos fatos singulares da vida. É precisamente esta a dialética concretamente realizada de universal, particular e singular.

Entendemos que não é possível pensar a Educação, ou qualquer objeto de estudo, sem considerá-lo em sua totalidade, indagando-a, frente a suas contradições e seus múltiplos determinantes (econômicos, históricos, políticos), pois “[...] as contradições concretas assim percebidas devem ser compreendidas, do ponto de vista lógico metodológico, como casos concretos e expressões de uma dialética de universal e particular” (LUKÁCS, 1978, p. 92).

No caso das políticas públicas de educação, não é diferente. Elas são parte do movimento do capitalismo e se configuram a partir do período histórico em que se encontram. São reflexo de um Estado, aqui entendido como não abstrato, mas concreto, de classe e histórico, resultado de correlação de forças entre sujeitos. Nas palavras de Engels *apud* Harvey (2005, p. 80), “esse poder, nascido da sociedade, mas se colocando acima dela e, progressivamente, alienando-se dela, é o Estado”.

Por isso, para compreendermos a lógica que atualmente permeia nosso objeto de estudo, qual seja as políticas de Educação Especial “A dialética concreta de universal e particular é [...] uma arma metodológica [...] e um instrumento para esclarecer as conexões reais” (LUKÁCS, 1978, 95).

Para explicitarmos nosso entendimento de Estado em geral¹⁹, recorreremos à Marx e Engels (2002), que explicam como surge o Estado, a partir de contradições nas relações sociais de produção da vida dos sujeitos.

E é precisamente esta contradição entre o interesse particular e o interesse coletivo que faz com que o interesse coletivo assuma, na forma de Estado, os interesses reais dos indivíduos e do todo e, ao mesmo tempo, como comunidade ilusória, mas sempre sobre a base real dos laços existentes em todos os conglomerados [...]. Daqui resulta que todas as lutas no seio do Estado, a luta entre a democracia, a aristocracia e a monarquia, a luta pelo direito de voto, etc., não são mais do que as formas ilusórias que encobrem as lutas reais das diferentes classes entre si (MARX; ENGELS, 2002, p. 42).

Ou seja, o Estado é aqui entendido como representação das lutas materiais ocorridas na base da sociedade. Entretanto, o embate entre interesses individuais e coletivos, torna o Estado uma abstração para os sujeitos.

Precisamente porque os indivíduos procuram apenas o seu interesse particular, que para eles não coincide com seu interesse coletivo, pois o geral

¹⁹ Apoiamo-nos nestas definições para entender o Estado em geral, em sua gênese. Porém, sabemos que ele se manifesta de diferentes formas, de acordo com a lógica do capital, com o momento histórico, os sujeitos envolvidos e com a localização geográfica na qual se insere. Sobre o Estado brasileiro atual, trataremos mais adiante.

é apenas uma forma ilusória da coletividade, esse interesse apresenta-se como um interesse que lhes é alheio e independente, e que ao mesmo tempo é um interesse universal especial e particular ou então eles se movem neste dualismo, como ocorre na democracia. Por outro lado, o combate prático destes interesses particulares, que se opõem constantemente aos interesses coletivos e aos interesses ilusoriamente coletivos, torna necessária a intervenção e o refreamento prático do interesse geral ilusório sob a forma de Estado (MARX; ENGELS, 2002, p. 42).

Os autores explicam que o Estado representa os interesses da classe dominante (interesses individuais). Porém, estes são colocados como se fossem interesses coletivos.

É que cada nova classe que alcança o poder é obrigada, apenas para realizar o seu propósito, a apresentar o seu interesse como sendo o interesse comum de todos os membros da sociedade, ou seja, a dar aos seus pensamentos a forma de universalidade, a apresentá-los como os únicos racionais e universalmente válidos (MARX; ENGELS, 2002, p. 65).

O Estado vai adquirindo diferentes formas no decorrer da história e, com o surgimento da propriedade privada, vai se complexificando, conforme vemos na passagem abaixo.

A esta propriedade privada moderna corresponde o Estado moderno, o qual, gradualmente, por meio dos impostos, foi adquirido pelos proprietários privados e, por meio das dívidas públicas, ficou completamente à mercê destes, e cuja existência, nas subidas e quedas dos valores do Estado na Bolsa, ficou totalmente dependente do crédito comercial que os proprietários privados, os burgueses, lhe concedem. Por ser uma classe, e não uma ordem social, a burguesia é obrigada a organizar-se nacionalmente, e não apenas num plano local, e a dar uma forma universal aos seus interesses comuns (MARX; ENGELS, 2002, p. 113-114).

Assim, o Estado toma, então, a função de garantir a manutenção da propriedade privada.

Pela emancipação da propriedade privada em relação à comunidade, o Estado adquiriu uma existência particular junto da sociedade civil e fora dela; mas ele nada mais é do que a forma de organização que os burgueses constituem pela necessidade de garantirem mutuamente a sua propriedade e seus interesses, tanto no exterior quanto no interior (MARX; ENGELS, 2002, p. 114).

Os autores apontam que a função original e principal do Estado é a garantia dos interesses da classe burguesa.

Como o Estado é a forma em que os indivíduos de uma classe dominante fazem valer os seus interesses comuns e na qual se resume toda a sociedade civil de uma época, conclui-se que todas as instituições comuns, que são mediadas pelo Estado, adquirem uma força política. Daí a ilusão de que a lei

repousa na vontade e, melhor ainda, na vontade livre, desligada de sua base real (MARX; ENGELS, 2002, p. 114).

Harvey (2005) atualiza os estudos de Marx e Engels e nos traz contribuições importantes acerca de como a classe dominante faz uso do Estado. Explica que ela, para usar o estado como instrumento de dominação, precisa afirmar que suas ações são para o bem de todos e isso se faz com base em duas estratégias: “expressar a vontade de domínio e as instituições pelas quais essa vontade se manifesta, deve parecer independente e autônoma em seu funcionamento” (HARVEY, 2005, p. 81).

A segunda estratégia “[...] se baseia na conexão entre ideologia e Estado. Especificamente, os interesses de classe são capazes de ser transformados num ‘interesse geral ilusório’, pois a classe dirigente pode, com sucesso, universalizar suas ideias como ‘ideias dominantes’” (HARVEY, 2005, p. 81).

Desta forma, entendemos que a ideologia é essencial para que a classe dominante consiga fazer com que o Estado esteja permanentemente a seu favor e, ao mesmo tempo, fazer com que a classe trabalhadora acredite ter seus interesses representados pelo Estado. É importante destacar que entendemos o Estado enquanto correlação de forças. Ou seja, sabemos que há sim alguns interesses da classe trabalhadora representados pelo Estado, mas em menor parte. Alguns desses interesses são atendidos pelo Estado, mas concomitante a isso, são estratégia para a manutenção dos interesses capitalistas, ou seja, da classe dominante (burguesa).

Ressaltamos, assim, concepções acerca da ideologia, fundamental para a manutenção do Estado. Encontramos em Marx e Engels (2002), alguns apontamentos esclarecedores.

Os autores afirmam que “Em todas as épocas, os pensamentos dominantes são os pensamentos da classe dominante, ou seja, a classe que é o poder material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, o seu poder espiritual dominante” (MARX; ENGELS, 2002, p. 63).

Por deter a propriedade sobre os meios de produção e reprodução da vida humana, a classe dominante adquire poder sobre a classe dominada. Esta dominação não se dá apenas materialmente, mas também no campo das ideias, pois “As ideias dominantes são apenas a expressão ideal das relações materiais dominantes, as

relações materiais dominantes concebidas como ideias” (MARX; ENGELS, 2002, p. 63)

Em outras palavras, as ideias hegemônicas de um período histórico estão associadas à classe que domina materialmente aquele período histórico.

Os indivíduos que formam a classe dominante também têm, entre outras coisas, consciência, e como consequência disto dominam como classe e determinam todo o conteúdo de uma época histórica. [...] dominam também como pensadores, como produtores de ideias, regulam a produção e a distribuição de ideias do seu tempo, portanto, as suas ideias são as ideias dominantes da sua época (MARX; ENGELS, 2002, p. 63).

Podemos entender, então, que na sociedade capitalista as ideias dominantes são as da burguesia ou da classe de capitalistas, permeadas por correlações de forças, resistências e lutas de classe.

Relacionando isso ao nosso objeto de pesquisa, compreendemos que o Estado ao estar representando os interesses da classe dominante e da classe trabalhadora em parte, se utiliza da ideologia para manter a sua dominação e as políticas de Educação Especial, elaboradas no seio do Estado, estão compostas também da ideologia capitalista. Entretanto, estas políticas são mediadas por relações contraditórias que se estabelecem entre as classes e pelas demandas da classe trabalhadora. Por isso, buscaremos estabelecer as conexões entre os discursos hegemônicos das políticas, como a perspectiva da “inclusão”, o projeto de governo que está sendo articulado no âmbito do Estado e documentos dos movimentos sociais das pessoas com deficiência.

Para dar mais atualidade aos estudos de Marx e Engels, buscamos contribuições sobre ideologia na obra do filósofo húngaro István Mészáros.

Em *Filosofia, ideologia e ciência social*, Mészáros nos explica que uma ideologia se refere e se vincula, sempre, necessariamente, à atividade prática, isto é, ela influencia as práticas sociais para a manutenção da ordem social ou para a sua superação. Explica que a ideologia da classe dominante, aquela que concorre para a manutenção da ordem social, é inerentemente mistificadora. Como podemos verificar pelas suas palavras (1993, 10):

o poder da ideologia dominante é indubitavelmente enorme, não só pelo esmagador poder material e por um equivalente arsenal político-cultural à disposição das classes dominantes, mas sim porque esse poder ideológico só pode prevalecer graças à posição de supremacia da mistificação, através

da qual os receptores potenciais podem ser induzidos a endossar, “consensualmente”, valores e diretrizes práticas que são, na realidade, totalmente adversos a seus interesses vitais.

A ideologia dominante, conservadora por excelência, presente em diversos lócus próprios à sociedade capitalista, inclusive nas políticas públicas, mistifica as relações de produção da vida estabelecidas, bem como as representações feitas sobre essas mesmas relações.

A ideologia é, portanto, um tipo específico de consciência social. Como tal, ela é inseparável das sociedades de classes. Nesse meio, se relaciona sempre com os processos da atividade produtiva humana.

A ideologia, como forma específica de consciência social, é inseparável das sociedades de classe. [...] Os interesses sociais, que se revelam ao longo da história e que se entrelaçam de modo conflituado, encontram suas manifestações no plano da consciência social na grande diversidade do discurso ideológico, relativamente autônomo (mas, de forma nenhuma, independente), com seu poderoso impacto mesmo sobre os processos materiais mais tangíveis do metabolismo social (MÉSZÁROS, 1993, p. 11-12).

Entendemos importante mostrar se há elementos ideológicos presentes nos documentos de políticas de inclusão, que acabam por mistificar este conceito.

Consideramos relevante, também, pensar nossa investigação através outras de categorias, como a já mencionada classe social. Thompson (1977) nos ajuda a pensar em classe enquanto relação.

A classe se delinea segundo o modo como homens e mulheres vivem suas relações de produção e segundo a experiência de suas situações determinadas, **no interior do “conjunto de suas relações sociais”**, com a cultura e as expectativas a elas transmitidas e com base no modo pelo qual se valeram dessas experiências em nível cultural (THOMPSON, 1977, s/p, grifo nosso).

Complementando, o autor afirma que as classes se originam nas relações materiais da base social, devido a interesses antagônicos.

As classes não existem como entidades separadas que olham ao redor, acham um inimigo de classe e partem para a batalha. Ao contrário, para mim, as pessoas se veem numa sociedade estruturada de um certo modo (por meio de relações de produção fundamentalmente), suportam a exploração (ou buscam manter poder sobre os explorados), identificam os nós dos interesses antagônicos, debatem-se em torno desses mesmos nós e, no curso de tal processo de luta, descobrem a si mesmas como uma classe, vindo, pois, a fazer a descoberta da sua consciência de classe. Classe e consciência de classe são sempre o último e não o primeiro degrau de um processo histórico real (THOMPSON, 1977, s/p).

Entender classe enquanto relação implica entendê-la em movimento, de acordo com as modificações nas relações sociais de produção e resistências, na história das lutas de classe e nos diferentes espaços geográficos.

Relação esta que se dá entre sujeitos, pois conforme Thompson (1981) a história não pode ser concebida sem sujeitos. E, segundo o autor, a ação de tais sujeitos não pode ser concebida como produto involuntário de vontades individuais contraditórias, mas deve ser entendida como ações “[...] com, sobre e contra as outras como “vontades” *agrupadas* – como famílias, comunidades, interesses e, acima de tudo, como classes” (THOMPSON, 1981, p. 101, grifo do autor).

Assim, consideramos importante utilizarmos a categoria da historicidade para desenvolvermos nossa pesquisa. Thompson (1981), define a lógica histórica como um

diálogo entre conceito e evidência, um diálogo conduzido por hipóteses sucessivas, de um lado, e a pesquisa empírica, do outro. O interrogador é a lógica histórica; o conteúdo da interrogação é uma hipótese; o interrogado é a evidência, com suas propriedades determinadas (THOMPSON, 1981, p. 49).

Com base nisso, é que pretendemos colocar em diálogo a teoria com a empiria. Partimos do objeto imediato do conhecimento histórico, que são os fatos ou evidências, para chegar ao conhecimento histórico, definido pelas perguntas feitas à evidência, considerando suas propriedades. A relação entre os dois será compreendida como um diálogo (THOMPSON, 1981).

Nosso objeto de estudo singular, as políticas de EE, no movimento histórico da luta de classes, composta por sujeitos em relação, é entendido como parte do universal da sociedade capitalista. Ou seja, o sistema capitalista (aqui entendido como universal) é composto por nosso objeto singular (as políticas de EE), assim como as políticas de EE contém elementos do sistema capitalista. Esta relação dialética do universal com o singular é mediada por particularidades (LUKÁCS, 1978). Entre os dois existem diferentes mediações. Assim, analisamos nosso objeto também à luz da categoria particular.

Destacamos ainda a categoria contradição, como fundamental para a compreensão de nosso objeto, já que ela nos permite compreender que a análise crítica que estamos fazendo deve considerar os limites impostos pela sociedade

capitalista às políticas educacionais e, ao mesmo tempo, os avanços que tais políticas podem significar na vida dos trabalhadores.

Entendemos que

[...] a superação destes limites só é possível através da categoria contradição, que nos permite compreender que o capitalismo traz inscrito em si, ao mesmo tempo, a semente de seu desenvolvimento e de sua destruição. Ou seja, é atravessado por positivities e negatividades, avanços e retrocessos, que ao mesmo tempo evitam e aceleram a sua superação (KUENZER, 2005, p. 91).

Pensar a sociedade e os sujeitos pela via da contradição é um dos fundamentos do materialismo histórico dialético, já que “[...] é necessário explicar esta consciência pelas contradições da vida material, pelo conflito existente entre as forças produtivas e as relações de produção” (MARX, 1859, s.p.). É neste conflito, nesta contradição permanente, que nascem dos sujeitos as condições para a transformação da sociedade. “Por isso, a humanidade se propõe sempre apenas os objetivos que pode alcançar, pois, bem vistas as coisas, vemos sempre, que esses objetivos só brotam quando já existem ou, pelo menos, estão em gestação as condições materiais para a sua realização” (MARX, 1859, s.p.).

Ou seja, Marx nos mostra que a sociedade opera em constante contradição entre as forças produtivas materiais e as relações sociais de produção. Temos que considerar este movimento para entender as políticas públicas, nas quais os sujeitos atuam modificando a sociedade, mas, ao mesmo tempo, limitados ao seu desenvolvimento.

Consideramos contradição na perspectiva de Marx, ou seja, enquanto contradição dialética, que constitui a própria essência da sociedade burguesa. Assim, “Sob este ponto de vista, segue-se que a realidade não é algo de positivo, mas sim negativo; que não é não-contraditória, mas sim minada pela contradição; segue-se, em síntese, que a sociedade burguesa é negativa ou *dialéctica*” (BEDESCHI, 1989, p. 25).

1.4 Levantamento da produção acadêmica sobre políticas de educação especial inclusivas

A fim de verificar como nosso tema de pesquisa vem sendo abordado em pesquisas no País, realizamos um balanço da produção acadêmica existente sobre o mesmo, através do banco de teses e dissertação da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)²⁰. A escolha deste portal de busca se deu por concentrar as pesquisas longas (em nível de pós-graduação) produzidas em Universidades reconhecidas. O período temporal²¹ foi definido por selecionar as pesquisas mais recentes, que apresentem dados sobre as últimas políticas.

Utilizando como descritores as palavras “políticas sociais inclusivas”, localizamos oitenta e oito pesquisas que apresentam estes termos em seus títulos, resumos ou palavras-chave. Destas, vinte e quatro não tratam de educação especial, mas sim de diferentes temas entendidos dentro do campo das políticas sociais inclusivas, entre eles: políticas para mulheres, negros, indígenas, de inclusão digital ou da área da saúde.

Sessenta e quatro delas são sobre educação especial, o que nos indica que esta não é considerada somente uma política educacional, mas também uma política social. Observamos que nem todas as pesquisas, apesar de conterem esses termos, compreendem a educação especial como política social inclusiva. Cinquenta e quatro tratam educação especial como sinônimo de educação inclusiva, não questionam o termo inclusão e consideram a inclusão como política, seja educacional ou social.

Apesar de não analisarmos a linha teórica que seguem, destacamos que apenas dez pesquisas indicam questionar o termo educação inclusiva, ou não fazem uso dele ou apontam questionar a própria política chamada inclusiva. Cinquenta e duas são dissertações de mestrado e doze são teses de doutorado, como podemos ver no “Apêndice A”, ao final do texto.

²⁰ Em julho de 2002, a Coordenação (CAPES) disponibilizou o Banco de Teses – BT com referências e resumos das teses/dissertações defendidas em programas de pós-graduação do país, com o objetivo de facilitar o acesso a estas informações. Disponível em <http://bancodeteses.capes.gov.br/>. Acesso em 23/07/2014.

²¹ No momento em que foram realizadas as buscas, o banco de teses e dissertações da CAPES estava armazenando apenas pesquisas de 2011 e 2012.

Já utilizando como descritores os termos “política” e “educação especial”, encontramos trezentos e sessenta e seis registros de pesquisas que possuem estas palavras em seus títulos, resumos ou palavras-chave. Através da leitura dos títulos e resumos das pesquisas, filtramos as que tratam de educação especial e fazem análise de políticas. Retirando as pesquisas que analisam práticas pedagógicas de educação especial locais, estudos de caso ou aquelas em que se avaliam a efetividade de políticas educacionais, encontramos vinte e um estudos (dezenove deles são dissertações de mestrado e duas são teses de doutorado). Destes, onze focam em políticas estaduais ou municipais. Dez pesquisas analisam políticas nacionais, ainda que comparadas às locais. Destas, todas são dissertações de mestrado, como verificamos no item “Apêndice B”, deste texto.

Observamos, com este balanço, que apesar de serem muitas as pesquisas que tratam dos temas “políticas educacionais inclusivas”, são escassas as que se propõem a analisar a política pública de Educação Especial enquanto proposição, em nível nacional. Poucas pesquisas abordam as políticas de Educação Especial relacionadas à política de governo (política econômica e social). A maioria dos estudos referem-se à educação especial de maneira isolada e tratam de avaliar a efetividade da política. Não a confrontam com aspectos de ordem política, econômica e histórica. Salienta-se assim, a relevância de nossa pesquisa quanto à contribuição para a área, pela abordagem crítica que apresenta em função do método adotado.

Para além da busca por teses e dissertações que discutissem nosso objeto de estudo, realizamos um levantamento na plataforma Scielo, sobre “inclusão” e “educação inclusiva” e selecionamos artigos recentes referentes ao tema, de intelectuais que foram fundamentais para a produção desta tese, por questionarem, de maneira crítica, as políticas de EE na perspectiva da inclusão.

Mônica Carvalho Magalhães Kassar contribuiu com os textos “Educação especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade” (2012) e “Percurso da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva” (2011).

No primeiro, a autora relaciona diversidade e desigualdade

Cabe lembrar que, ainda que a deficiência atinja todas as classes sociais, as consequências das políticas educacionais as impactam diferentemente, pois, enquanto os 20% mais ricos da população podem escolher usufruir ou não

das ações em implantação de educação inclusiva na escola pública, a maior parte da população não tem tantas escolhas (KASSAR, 2012, 845).

E aponta limites e avanços nas políticas públicas de EE na perspectiva da inclusão. Considera que

a legislação brasileira mudou radicalmente a abordagem do atendimento a essa população, inclusive tomando para si a responsabilidade de atendimento a esses alunos, pois a legislação atual privilegia o atendimento a alunos com deficiências nas escolas comuns públicas. Dessa forma, a incorporação e a efetivação dos direitos das pessoas com deficiências no país, seja por adesão a acordos internacionais, seja como decorrências de lutas internas de grupos organizados da sociedade civil brasileira, nos parecem um grande avanço. No entanto, esse avanço ainda encontra limites (KASSAR, 2012, 844).

Kassar (2012, p. 844-845) demarca também os limites desse processo

[...] serviços especializados são onerosos e, diante de restrições de investimento, são destinados à população brasileira programas de massa para uma escola com características precárias de funcionamento, onde condições de trabalho que resultem em aprendizado escolar pelos alunos nem sempre estão garantidas, apesar de cotidianos esforços de professores e alunos. Esse aspecto fica evidente na oferta de uma única forma de atendimento aos alunos com deficiências.

No segundo texto, a pesquisadora problematiza as divergências na área oriundas das propostas políticas

Desde 2003, documentos oriundos do Governo Federal passaram a anunciar a implantação do que se tem denominado de sistemas educacionais inclusivos. Refere-se a um sistema educacional formado de escolas que comportem toda e qualquer criança e que o atendimento educacional especializado seja apenas complementar ou suplementar à escolaridade comum. Diferentes programas foram lançados a partir dessa data, indicando a organização desse sistema inclusivo. A adoção dessas ações tem causado diferentes reações da sociedade civil. Por um lado, grupos que ganham apoio das instituições especializadas apontam a precariedade da implantação desse sistema inclusivo nesses termos. Como exemplo, há o movimento de alunos surdos [...] As instituições privadas de caráter assistencial também têm se mobilizado e externado preocupações com os atuais rumos da Educação Especial no país. Na página da Federação das APAES encontramos os dizeres: A Apae é a favor de um processo de inclusão escolar gradativo (processual) e responsável, com o qual as escolas comuns sejam devidamente preparadas para o recebimento dos estudantes, que necessitam não apenas de recursos para acessibilidade física, mas, sobretudo de treinamento de professores, preparação dos alunos, dentre outras ações. [...] Por outro lado, representantes do movimento Inclusão Já e da Rede Inclusiva – Direitos Humanos no Brasil [...] defendendo a política de educação inclusiva atualmente em implantação pelo Ministério da Educação (KASSAR, 2011, p. 53-54).

Kassar (2011, p. 54) destaca um aspecto importante para nossa pesquisa, o de que “[...] as relações das interferências não são unilaterais e tampouco mecânicas” e

salienta que com a existência de estruturação das instituições políticas do país, é possível construir diferentes rumos para a Educação brasileira.

A pesquisa “Indicadores Educacionais sobre Educação Especial no Brasil”, de Silvia Meletti (2014, p. 806) nos mostra que “a universalização do ensino não atingiu as pessoas com necessidades educacionais especiais, haja vista o baixo número de matrículas destas em relação às matrículas gerais da Educação Básica e ao número de pessoas que são alvo da educação especial”.

A autora destaca uma contradição, a de que “O aumento das matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular é indiscutível, mas não pode ser desconsiderada a incidência de matrículas nas escolas e classes especiais” (MELETTI, 2014, p. 806).

Rosângela Prieto e Claudia Vianna, no estudo, “Entre as propostas de inclusão e a persistência da desigualdade no campo da educação” (2015), nos mostram mais contradições na área

Mas o fato de a inclusão fazer parte do debate acadêmico e, de algum modo, da agenda política não assegura que tal temática seja de fato incorporada nos planos e programas educacionais ou nas avaliações das práticas docentes. A garantia de inclusão caminha na mesma direção do enfrentamento das desigualdades sociais, também chanceladas nas políticas educacionais e nas relações escolares. Mas, como bem lembra Miguel Arroyo (2010, p. 1412), uma das imprescindíveis lições para as análises de políticas é “pressionar os deveres do Estado, conscientes dos limites do Estado”. Assim, as questões[...] devem ser levadas em consideração quando refletimos sobre os ganhos e os limites das propostas de inclusão, diante da persistência da desigualdade na criação e aplicação de programas e políticas públicas que implicam mudanças educativas. Consideramos que o exame crítico dos avanços e retrocessos aqui apontados é fundamental para consolidarmos uma educação verdadeiramente inclusiva (PRIETO; VIANNA, 2015, p. 12-13).

Katia Caiado et al. (2014), também discute deficiência e desigualdade, em uma pesquisa que mostra as contradições da política.

Os estudos nos permitem afirmar que os resultados são promissores em relação às matrículas. Há ainda um exaustivo trabalho a ser realizado em prol da permanência desses alunos na escola e, acima de tudo, com a garantia da apropriação do conhecimento escolar. Nessa direção, a valorização do professor é questão fundamental. Formação inicial e continuada, salário digno e carreira docente são bases para oferecer melhores condições de trabalho aos profissionais da educação (CAIADO et al., 2014, p. 256).

A autora pauta também uma questão relevante para nossa pesquisa que é a de que projeto de sociedade se tem quando se trata dessas políticas públicas

Portanto, para além das necessárias ações imediatas, vemos a urgência de pautarmos a discussão sobre qual é o projeto de sociedade, de educação e de educação especial que deve direcionar a produção do conhecimento e a tomada de decisões em políticas públicas. Tudo indica nesse estudo que foram removidas as primeiras barreiras que impediam os beneficiários de chegarem à escola. Daqui até sua participação social plena há um longo caminho, com o qual pesquisadores da área da educação especial podem muito contribuir, ao conhecerem as reais tramas históricas, sociais, políticas, econômicas e culturais que têm produzido a condição da deficiência e, acima de tudo, das desigualdades sociais em nosso país (CAIADO et al., 2014, p. 256).

Garcia, na pesquisa “Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira” (2004) evidenciou que

A análise da proposição política de educação especial brasileira, em sua relação com as ideias de inclusão divulgadas em nível internacional, possibilitou discutir três pontos de tensão: gestão, formas organizativas do trabalho pedagógico e formação e trabalho docente. A identificação e análise desses eixos permitiu mostrar que as diretrizes políticas para a educação especial brasileira simultaneamente divulgam a existência de uma sociedade harmônica e coesa e apresentam estratégias para administrar, justificar e legitimar as desigualdades sociais e educacionais numa lógica de mercado.

Com essas produções, podemos mostrar, diferentemente da busca pelo banco de teses da Capes, que tivemos referências fundamentais semelhantes ao estudo que desenvolvemos e que foram base para nossa pesquisa.

1.5 Organização da pesquisa

Organizamos a presente tese em quatro capítulos. No primeiro, introduzimos o tema a ser pesquisado e apresentamos a justificativa, objetivos e questões de pesquisa, bem como a metodologia adotada para atingir tais objetivos e a produção acadêmica já existente sobre o tema.

O segundo capítulo intitula-se “O objeto de pesquisa e a sociedade capitalista” e é onde contextualizamos nosso objeto e desenvolvemos o primeiro objetivo específico, através da análise das particularidades do capitalismo que contribuem para a construção das políticas que estudamos.

No terceiro capítulo, buscamos entender qual a concepção de inclusão presente nas políticas de Educação Especial através da relação entre os documentos referentes aos organismos internacionais mais influentes na área e os projetos do governo federal, no que tange a educação.

No quarto capítulo, analisamos a trajetória das políticas de Educação Especial no Brasil e como se transformaram em políticas de inclusão, através do estudo de documentos orientadores, normatizadores e programas e a fim de atingir nosso segundo objetivo específico.

2 O OBJETO DE PESQUISA E A SOCIEDADE CAPITALISTA

Este capítulo tem como objetivo situar a questão da deficiência e da inclusão na sociedade capitalista, como um ponto de partida para mostrarmos que nosso objeto se insere em relações sociais de produção da vida dos sujeitos e que não pode ser entendido isoladamente.

2.1 Superpopulação relativa, pauperismo e Estado

A fim de nos aproximarmos de nosso objeto de pesquisa, qual seja as políticas educacionais de inclusão, é necessário que busquemos entender o contexto em que o mesmo nasce, ainda que com uma forma diferente da que assume nos dias de hoje.

Netto (2010) faz um resgate do termo “questão social” atualmente utilizado para designar diversos fenômenos sociais, como a desigualdade econômico-social, desemprego, fome, doenças, desproteção na velhice, desamparo frente a conjunturas econômicas adversas. Ou seja, este termo abarca o que também se tem chamado de “excluídos” de processos sociais, sejam eles educacionais ou não. Por isso, essa análise nos interessa, visto que as pessoas com deficiência são colocadas nesta perspectiva e dessa ideia de “exclusão” derivam medidas de “inclusão”.

O pesquisador nos mostra que a expressão é recente e “surge para dar conta do fenômeno mais evidente da história de uma Europa Ocidental que experimentava os impactos da primeira onda industrializante, iniciada na Inglaterra no último quartel do século XVIII: trata-se do fenômeno do *pauperismo*” (NETTO, 2010, p. 04).

O pauperismo foi tratado por Marx (1996) quando explicou a Lei Geral da Acumulação Capitalista ou a contradição fundamental da acumulação de capital. O estudo mostra que, a medida em que cresce a riqueza em poder da classe dominante, aumenta também a camada pobre (ou o pauperismo) da classe trabalhadora.

Ou seja, para que a reprodução do capital ocorra, esta é uma condição necessária. O sistema capitalista precisa do antagonismo de classe para se manter e se perpetuar. Marx argumenta que, à medida em que cresce a produtividade, decresce a força humana, ou que “[...] quanto mais elevada a força produtiva do

trabalho, tanto maior a pressão do trabalhador sobre seus meios de ocupação e tanto mais precária, portanto, sua condição de existência” (MARX, 1996, p. 274).

A classe dominante, para perpetuar a sua existência, precisa manter a classe dominada na condição de explorada. Aquela enriquecendo às custas da degradação desta, conforme observamos na passagem abaixo:

Ela ocasiona uma acumulação de miséria correspondente à acumulação de capital. A acumulação da riqueza num pólo é, portanto, ao mesmo tempo, a acumulação de miséria, tormento de trabalho, escravidão, ignorância, brutalização e degradação moral no pólo oposto, isto é, do lado da classe que produz seu próprio produto como capital (MARX, 1996, p. 275-275).

Esse antagonismo é a lei natural genérica da riqueza social. A pobreza é condição necessária da riqueza.

O que estamos querendo dizer é que o fenômeno empírico nomeado como “exclusão” corresponde ao pauperismo nomeado por Netto (2010) ou à pobreza originada da reprodução do sistema capitalista, que assume diferentes formas e denominações ao longo da história.

Acontece que, a partir da segunda metade do século XIX, a chamada “questão social” (leia-se pauperismo ou o que hoje se chama “exclusão”) vai sendo deslocada para o vocabulário próprio do pensamento conservador. A compreensão dessa condição da classe trabalhadora enquanto estrutural do sistema é crescentemente *naturalizada* no âmbito do pensamento conservador (NETTO, 2010).

Ela vai sendo naturalizada no pensamento conservador, mas não no da classe trabalhadora que, em determinados momentos históricos, tenta modificar esta situação. Assim, a classe trabalhadora é vista como ameaça à classe dominante, por isso, as questões sociais passam a ser objeto de intervenção política limitada, capaz de amenizá-las e reduzi-las através de um ideário *reformista* e é convertida em objeto de *ação moralizadora* (NETTO, 2010).

Com isso, o próprio capital cria formas de lidar com suas ameaças e proteger a propriedade privada dos meios fundamentais de produção. O trato das manifestações da “questão social” é desvinculado de qualquer medida que tenda a problematizar a ordem econômico-social estabelecida. Ou seja, “trata-se de combater as manifestações da “questão social” sem tocar nos fundamentos da sociedade

burguesa. Tem-se aqui, obviamente, um reformismo para conservar” (NETTO, 2010, p. 06).

Em outras palavras, o autor coloca que, sabendo que só a supressão da relação de exploração conduz a supressão das questões sociais vivenciadas pela classe trabalhadora, a classe burguesa busca conter a classe trabalhadora, e o Estado é um meio utilizado para isso.

Assim sendo, vemos que o fenômeno empírico hoje denominado “exclusão” “tem a ver, exclusivamente, com a sociabilidade erguida sob o comando do capital. Por isto mesmo, a análise teórica marxiana interdita qualquer ilusão acerca do alcance das reformas no interior do capitalismo” (NETTO, 2010, p. 07-08). Dito de outra forma: a “questão social” é constitutiva do capitalismo, está determinada pela relação capital/trabalho, ou seja, a exploração.

Buscando ainda entender nosso objeto de pesquisa, as políticas educacionais de inclusão, é preciso ir à origem do termo “excluídos”, utilizado para denominar o público alvo das políticas de inclusão, qual seja, as pessoas com deficiência. Nas políticas atuais, elas são consideradas pessoas “excluídas” de processos sociais e que, por isso, precisam de políticas que as “incluam” na escola, na cultura, no mercado de trabalho, no consumo, etc.

Retornando às análises feitas por Marx (1996), encontramos no conceito de superpopulação relativa, elementos que nos ajudam a compreender como estes grupos chamados “excluídos” foram se constituindo ao longo da história do capitalismo.

Marx (1996, p. 271) coloca que “A superpopulação relativa existe em todos os matizes possíveis. Todo o trabalhador faz parte dela durante o tempo em que está parcial ou inteiramente desocupado”. Consiste em uma massa da população temporariamente fora do emprego formal. No capitalismo, ela sempre existirá, pois cumpre um papel funcional à acumulação do capital.

Mas para entendermos o fenômeno empírico hoje denominado “exclusão”, não podemos pensar apenas na parcela da superpopulação relativa fora do emprego, mas sim na condição desumana gerada com ela, que mantém uma classe privada do acesso à saúde, educação, cultura, lazer, consumo. E que mesmo com políticas focalizadas que prometem modificar esta situação (no caso das pessoas com

deficiência, matriculados na escola) não têm garantidos a qualidade ou a escolarização, porque ao mesmo tempo não têm acesso à saúde, habitação, cultura ou meios básicos de subsistência.

No entanto, a acumulação capitalista produz constantemente [...] uma população trabalhadora adicional relativamente supérflua ou subsidiária, ao menos no concernente às necessidades de aproveitamento por parte do capital (MARX, 1996, p. 261).

A superpopulação relativa se movimenta de acordo com as demandas do capital: para substituição da força de trabalho, por tecnologia que a expulsa, por determinada formação que o capitalismo exige ou para que ocorram alterações nos salários, gerando competição entre os trabalhadores.

uma maior atração de trabalhadores pelo capital está ligada à maior repulsão dos mesmos, cresce a rapidez da mudança da composição orgânica do capital e de sua forma técnica e aumenta o âmbito das esferas da produção que são atingidas ora simultânea ora alternadamente por ela. Com a acumulação do capital produzida por ela mesma, a população trabalhadora produz, portanto, em volume crescente, os meios de sua própria redundância relativa (MARX, 1996, p. 262).

O autor nos mostra que parte desta superpopulação também denomina-se exército industrial de reserva, que são trabalhadores disponíveis a serem explorados a qualquer momento e que a condenação de uma parcela da classe trabalhadora à ociosidade forçada em virtude do sobretabalho da outra parte e vice-versa torna-se um meio de enriquecimento do capitalista.

E complementa que “A grande maioria dos trabalhadores ora “improdutivos” teria de ser transformada em “produtivos”” (MARX, 1996, p. 267). A relação que aqui estabelecemos é que – como veremos adiante na história da educação especial - as políticas de educação de pessoas com deficiência surgem quando da necessidade do capitalismo de torna-las produtivas ou liberar seus familiares para a produção (JANUZZI, 2006)²²

A superpopulação relativa, conforme Marx (1996) pode ser flutuante, latente ou estagnada. Vamos nos deter aqui apenas na estagnada, pois é aquela que diz respeito ao público alvo das políticas que estudamos em nossa pesquisa. Esta constitui parte

²² Demandas oriundas das pessoas com deficiência e/ou de seus familiares para serem incorporadas ao mercado de trabalho serão discutidas no quarto capítulo desta tese.

dos trabalhadores ativos, mas com ocupações irregulares. Destacamos a passagem abaixo, que a define:

Finalmente, o mais profundo sedimento da superpopulação relativa habita a esfera do pauperismo. Abstraindo vagabundos, delinqüentes, prostitutas, em suma, o lumpemproletariado propriamente dito, essa camada social consiste em três categorias. Primeiro, os aptos para o trabalho. [...] Segundo, órfãos e crianças indigentes. [...] Terceiro, degradados, maltrapilhos, incapacitados para o trabalho. São notadamente indivíduos que sucumbem devido a sua imobilidade, causada pela divisão do trabalho, aqueles que ultrapassam a idade normal de um trabalhador e finalmente as vítimas da indústria, cujo número cresce com a maquinaria perigosa, minas, fábricas químicas etc., isto é, aleijados, doentes, viúvas etc. O pauperismo constitui o asilo para inválidos do exército ativo de trabalhadores e o peso morto do exército industrial de reserva. Sua produção está incluída na produção da superpopulação relativa, sua necessidade na necessidade dela, e ambos constituem uma condição de existência da produção capitalista e do desenvolvimento da riqueza (MARX, 1996, p. 273).

Esta definição de Marx expressa que, sendo a superpopulação relativa funcional ao capital, o sistema produz o pauperismo, já que coloca indivíduos sobrantes à produção capitalista em condição degradante e permanente.

O público alvo das políticas inclusivas de Educação Especial são as pessoas com deficiência. Este grupo, no nosso entendimento, compõe a esfera estagnada da superpopulação relativa, que, em alguns momentos é colocada como apta ao trabalho, pois é incorporada ao mercado. Na medida em que apresentam habilidades que dispensam equipamentos, reduzindo o valor da força de trabalho algumas pessoas compõem um nicho de mercado abrangente ou, como ocorre atualmente, são contratadas para atender legislações que obrigam empresas a ter uma cota para pessoas com deficiência, em troca de isenção fiscal²³.

Marx explica a contradição fundamental da acumulação de capital. Mostra que, à medida em que cresce a riqueza em poder da classe dominante, aumenta também o exército industrial de reserva e a camada pobre da classe trabalhadora.

A força de trabalho disponível é desenvolvida pelas mesmas causas que a força expansiva do capital. A grandeza proporcional do exército industrial de reserva cresce, portanto, com as potências da riqueza. Mas quanto maior

²³ Não será possível desenvolvermos este tema em nossa tese. Apenas esclarecemos que a Lei de Cotas, define que todas as empresas privadas com mais de 100 funcionários devem preencher entre 2 e 5% de suas vagas com trabalhadores que tenham algum tipo de deficiência. As empresas que possuem de 100 a 200 funcionários devem reservar, obrigatoriamente, 2% de suas vagas para pessoas com deficiência; entre 201 e 500 funcionários, 3%; entre 501 e 1000 funcionários, 4%; empresas com mais de 1001 funcionários, 5% das suas vagas. Disponível em <http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2012/07/lei-que-regula-a-contratacao-de-pessoas-com-deficiencia-completa-21-anos>. Acesso em 20/09/2014.

esse exército de reserva em relação ao exército ativo de trabalhadores, tanto mais maciça a superpopulação consolidada, cuja miséria está em razão inversa do suplício de seu trabalho. Quanto maior, finalmente, a camada lazarenta da classe trabalhadora e o exército industrial de reserva, tanto maior o pauperismo oficial. Essa é a lei absoluta geral, da acumulação capitalista (MARX, 1996, p. 274).

O autor define esta contradição fundamental como lei da acumulação capitalista. Ou seja: para que a reprodução do capital ocorra, esta é uma condição necessária.

Isso é lei do capitalismo, ou seja, para que ele se mantenha nos dias de hoje, isso tem de ocorrer. Porém, em diferentes tempos históricos e espaços geográficos, manifesta-se de diferentes formas, cada vez mais complexas e com novas estratégias do capital para manter esta lei.

Assim, não estamos querendo transpor este conceito cruamente aos dias de hoje, pois sabemos que o capitalismo se complexificou muito de lá para cá e que, no Brasil, a conjuntura deve ser analisada de forma particular.

A escola, como um dos lugares onde se dá a expressão das contradições da sociedade, e a Educação Especial só podem ser entendidas no interior do movimento da escolarização geral, que por sua vez, está inserido em um contexto maior, ou seja, na relação do singular com o universal, este último representando a própria sociedade capitalista. Assim a escola, seja ela comum ou especial vem cumprindo a função de inclusão dentro da lógica capitalista, uma vez que os trabalhadores, tem no espaço escolar, mais uma, senão a única oportunidade de ocupação em momentos de crise da sociedade capitalista.

O que estamos querendo dizer é que há elementos que são estruturais do capital, que não há espaço para todos no mercado de trabalho, que acesso à riqueza produzida (saúde, educação, cultura) não é para todos, por exemplo. Portanto, o fenômeno empírico da “exclusão” precisa ser pensado em sua gênese e não apenas em sua manifestação imediata.

Estamos querendo situar as pessoas com deficiência da classe trabalhadora como a parte estagnada da superpopulação relativa, portanto constantemente dentro do que Marx chamou de pauperismo e que ora estará incluída no mercado de trabalho, ora será expulsa. Em momentos estará na escola como único espaço de ocupação ou *locus* de preparo para ser incluído no mercado. Esse é um movimento permanente

do capitalismo, mas que embora inclua o sujeito, nunca o retira da classe dominada, nunca modifica sua condição.

Desta lei da sociedade capitalista, irão decorrer diferentes formas de expressão e de enfrentamento dentro das lutas de classes ao longo da história. Há também diferentes manifestações do Estado no decorrer da história em lidar com os problemas do capitalismo, mas mantendo sua lógica, o que veremos mais adiante nesta pesquisa.

A mesma relação contraditória que ocorre entre as classes, como vimos na lei geral da acumulação capitalista, ocorre entre países. É necessário, para a reprodução do capital, que alguns países mantenham outros na condição de explorados.

A ideia moderna do desenvolvimento como progresso, com a ideologia da modernização, coloca países, como os da América Latina, na posição de “países subdesenvolvidos”. Esta concepção, em acordo com os ideais do capital, aponta que tais países precisam se desenvolver para alcançar o progresso.

Marini (1973), ao elaborar a Teoria Marxista da Dependência, refuta esta ideia e nos mostra que, na divisão internacional do trabalho, países como o Brasil fornecem matéria prima e mão de obra para países centrais do capitalismo e são consumidores de produtos industrializados importados.

Trazemos isso no intuito de mostrar que os governos de países dependentes lidam de forma diferente com a classe trabalhadora, pois esta é uma força de trabalho superexplorada, precarizada e isso recai sobre as políticas sociais implementadas por estes estados, tendo em vista que elas terão um caráter mais assistencialista.

O capitalismo dependente não é uma questão de passado e presente, nem de progresso ou desenvolvimento, mas de forças sociais. Não é apenas dominação externa de um país sobre outro, mas de alianças entre burguesias nacionais e internacionais a fim de manter a ordem capitalista.

Podemos relacionar esta discussão com nosso objetivo de identificar Organismos Internacionais participantes da elaboração das políticas educacionais em nosso país e o contrário, a participação de sujeitos individuais e coletivos nacionais, em acordos internacionais, considerando que esta não é apenas uma relação de influência externa, mas sim de colaboração, que tem a ver com a condição de dependência que ocupa o Brasil na economia mundial. Nas palavras de Leher (2010)

A agenda bancomundialista está sendo implementada pelas frações burguesas locais, que a opera ativamente. Não se trata de mera aplicação de um dado receituário, mas de uma ativa recontextualização da agenda, considerando aspectos históricos, conceituais e correlação de forças. Ignorar que o aprofundamento do capitalismo dependente somente é possível com o protagonismo das frações burguesas locais é um erro teórico que provoca pesadas consequências políticas e estratégicas como a circunscrição do campo de análise ao Estado-nação. Nesta chave, os problemas sempre são “externos”, e os governos podem ser acusados, no máximo, de omissos, ocultando que os mesmos são sujeitos relevantes dessas medidas (LEHER, 2010, p. 372).

Assim, o capital se expande e se fortalece em países anteriormente pobres, transformando-os em potências, mas mantendo-os na condição de dependentes e explorados pelo grande capital internacional.

Da dependência, decorre a superexploração da força de trabalho em países como o Brasil. Isso ocorre, principalmente pelo aumento da extração de mais valia absoluta, quando o capitalista amplia sua taxa de lucro estendendo a duração da jornada de trabalho, mantendo o salário constante e intensificando o ritmo de trabalho, através de uma série de controles impostos aos operários.

Na economia exportadora latino-americana, [...] a tendência natural do sistema será a de explorar ao máximo a força de trabalho do operário, sem se preocupar em criar as condições para que este a reponha, sempre e quando seja possível substituí-lo pela incorporação de novos braços ao processo produtivo. O dramático para a população trabalhadora da América Latina é que essa hipótese foi cumprida amplamente: a existência de reservas de mão de obra indígena (como no México), ou os fluxos migratórios derivados do deslocamento de mão de obra europeia, provocado pelo progresso tecnológico (como na América do Sul), permitiram aumentar constantemente a massa trabalhadora, até o início do século 20. Seu resultado tem sido o de abrir livre curso para a compressão do consumo individual do operário e, portanto, para a superexploração do trabalho (MARINI, 1973).

Sendo assim, a relação de dominação entre países reforça ainda mais o antagonismo de classe, aumentando diretamente a superexploração da classe trabalhadora.

A economia exportadora é, portanto, algo mais que o produto de uma economia internacional fundada na especialização produtiva: é uma formação social baseada no modo capitalista de produção, que acentua até o limite as contradições que lhe são próprias. Ao fazê-lo, configura de maneira específica as relações de exploração em que se baseia e cria um ciclo de capital que tende a reproduzir em escala ampliada a dependência em que se encontra frente à economia internacional (MARINI, 1973).

Essa degradação da força de trabalho faz com que o Estado atue em favor do capital, como garantidor de certas políticas mantenedoras da ordem para reprodução

desta força de trabalho. Ou seja, ele garante condições mínimas de manutenção daquela força de trabalho superexplorada através de políticas sociais.

A relação que estamos tentando estabelecer neste tópico é a de que o Brasil, juntamente com outros países da América Latina, ocupa uma posição de dependência em relação a países centrais do capitalismo. Esta posição é necessária à manutenção da ordem capitalista a nível mundial, pois a lei geral de acumulação se aplica também na relação entre países, onde há os explorados e os exploradores. Isso tem implicações diretas sobre os trabalhadores, já que na economia exportadora latino-americana, ocorre uma maior exploração da força de trabalho. Assim sendo, há, no Brasil, um modo particular de atuação do Estado frente às demandas desta força de trabalho superexplorada. Esta particularidade se expressa, entre outras formas, nas políticas sociais, criadas para atender as reivindicações da classe.

Ao nosso ver as pessoas com deficiência pertencentes à classe trabalhadora, fazem parte da camada estagnada da superpopulação relativa e estão, portanto, constantemente submetidas ao que Marx chamou de pauperismo. Ora estas pessoas podem estar incluídas no mercado de trabalho, ora excluídas.

A inserção de pessoas com deficiência na escola tem uma dupla serventia ao capital: preparação elementar para um trabalho mais elementar ainda e ocupação para liberação da família poder vender a sua força de trabalho. Contraditoriamente, esses dois fatores vão de encontro aos reclames das próprias pessoas com deficiência e suas famílias, de participação social. Estas, mergulhadas na ideologia dominante não questionam esta inserção no mercado. Não percebem, portanto, que esse movimento de entrada e saída ou inclusão e exclusão nunca irá tira-las da condição desigual na qual estão, ou seja, da condição de classe explorada.

A educação também reflete este processo, na medida em que políticas de educação inclusiva são ofertadas à essa camada da população, que é predominantemente dos trabalhadores que vivem abaixo da linha da pobreza, com medidas que buscam o “alívio a pobreza (na forma de magérrimas bolsas) e de melhor ação pedagógica (gestão pedagógica por resultados)” (LEHER, 2012, p.227).

Para Leher (2012) essa visão de inclusão configurada na sociedade capitalista, comporia uma “Inclusão não Idílica”, na qual não resulta do desejo do indivíduo de ingressar no mercado de trabalho e consumo, mas esse sujeito que está expropriado

do processo de produção passa a ser incluído no mercado de trabalho e compo um exército de reserva, tanto para controlar o capital como para mantê-lo.

Ocorre uma inclusão forçada, assim como no trabalho, como falamos anteriormente, o exército de reserva que está excluído às vezes é incorporado por necessidade do capital.

A dualidade “exclusão” versus “inclusão”, segundo Leher (2012) estaria servindo a sociedade capitalista como um meio de desfocar a atenção e contrapor-se a ideia de capital versus trabalho. A alternativa, conforme essa perspectiva seria adoção de políticas focalizadas que poderiam deslocá-los para o rol dos incluídos sociais, comprovando que o atual padrão de acumulação pode ser eternizado sem mudanças sistêmicas (LEHER, 2012).

E mesmo os que estão no sistema educacional, além da precariedade do mesmo, que horizonte podem vislumbrar com a ampliação (precária) de sua escolaridade? A inserção (hiper) precarizada no mundo do trabalho e a escolarização “classista” (pobre para os pobres) são duas faces da mesma moeda. (LEHER, 2012)

Sobre a superexploração da força de trabalho decorrente da dependência latino-americana em relação aos países centrais do capitalismo, Leher contribui quando mostra que

Os indicadores sobre renda, distribuição de empregos por setor (em que sobressaiu o setor terciário), e perfil do desemprego, em especial, dos jovens, bem como a persistência de elevada fração de trabalhadores sem carteira assinada indica que a qualidade geral do emprego segue muito precária, corroborando um dos traços mais marcantes do capitalismo dependente: a superexploração da força de trabalho (LEHER, 2010 p. 30).

E complementa trazendo elementos sobre qual escolaridade vai estar presente estes países:

A escolaridade formal muitas vezes é um requisito para garantir que o trabalhador tenha certas disposições disciplinares e determinada sociabilidade, mas não conhecimentos sobre os fundamentos do trabalho. A expropriação do conhecimento dos trabalhadores é vista, antes, como positividade, tendo em vista o grau de exploração do trabalho existente no país. No capitalismo dependente vale a fórmula: mais expropriação, mais exploração (LEHER, 2010, p. 31).

É a função que têm as políticas sociais e educacionais inclusivas no Brasil, no governo atual, que pretendemos abordar, posto que estamos investigando políticas públicas para pessoas com deficiência pertencentes à classe trabalhadora. Para isso,

precisamos aprofundar a discussão sobre o Estado, com suas lutas e contradições, o que será realizado na sequência deste texto.

Conforme mencionamos anteriormente, o Estado tem papel fundamental na reprodução do capital. Atua mediando a ordem capitalista através do controle, da reprodução e qualificação da força de trabalho. Assim sendo, na América Latina, as políticas sociais estatais tem grande importância para a classe trabalhadora e foram alvo de análise em nossa pesquisa.

Schmidt (2013) nos ajudar a compreender as mediações entre Estado e capital e entre Estado e classe trabalhadora.

o Estado não é um ente abstrato com interesses próprios, embora tenha autonomia relativa em relação às classes sociais no poder. Seus recursos vão ser direcionados prioritariamente para atender os interesses dos capitalistas e, dentre estes, das frações hegemônicas do capital. Por outro lado, tem que responder de alguma maneira às demandas populares de forma a garantir sua legitimidade. Portanto a luta de classes estará presente na disputa (e constituição) dos recursos do Estado (SCHMIDT, 2013, p. 02).

Compreendemos que o Estado está permeado por relações de classe, tendo em vista que a classe trabalhadora vai recorrer a ele, em primeira instância, para reivindicar os meios básicos necessários a sua reprodução. Esta forma de atuação do Estado fica mais clara nos detalhes da passagem que segue:

O Estado capta a parte da mais-valia sob a forma de impostos, que usa para manter seu aparato, e também transfere de forma direta ou indireta recursos para a reprodução do capital, através da construção de infraestrutura, subsídios, pagamento de juros, ou para a reprodução da FT, através da seguridade social, saúde, educação, etc. (SCHMIDT, 2013, p. 08-09).

Além de funções econômicas, o Estado, cumpre também funções políticas, na medida em que contribui para a hegemonia ideológica do capital.

O Estado intervencionista atua diretamente lá onde os investimentos de longa maturação não interessam ao capital; garante infraestrutura, força de trabalho qualificada e pratica o planejamento indicativo, o que, associado a políticas contracíclicas, garante a estabilidade do crescimento econômico. Este combinado amplia o espaço do gasto público no Welfare State e garante a legitimidade do Estado e a consequente estabilidade política nos países desenvolvidos (SCHMIDT, 2013, p. 04).

Com isso, indagamos se as propostas inclusivas, que vêm sendo construídas através das políticas públicas, não estariam contribuindo para a garantia de estabilidade política ao Estado e, conseqüentemente, aos interesses que defende.

Parece-nos que esta é necessária para produzir consensos, ou seja, para o capital se afirmar através do discurso de que todos estão incluídos e que todos têm lugar nesta sociedade. Da mesma forma, o sistema cria assim meios de lidar com as ameaças que podem surgir dos movimentos sociais, ou seja, ele responde a demandas oriundas da classe trabalhadora.

A oferta de matrículas em escolas regulares à população com deficiência, com a promessa do fim da exclusão, pode significar um instrumento de legitimação do Estado e de seus interesses, à medida que vincula esta oferta com o Benefício de Prestação Continuada (BPC)²⁴. O mesmo acontece em outras áreas da educação em que bolsas de auxílio financeiro são condicionadas às matrículas na escola, como é o caso do bolsa-família²⁵.

O benefício de prestação continuada condicionado à matrícula do aluno na escola regular tem duplo e contraditório sentido, pois cria consenso e estabilidade política ao Estado e é ao mesmo tempo importante auxílio as famílias, enquanto distribuição de renda²⁶.

Esta lógica de funcionamento do Estado tem implicações para as lutas da classe trabalhadora frente à exploração capitalista. A forma mais imediata de luta se dá frente às unidades de produção, onde a luta é por salário ou condições de trabalho, isto é, buscando aumentar o valor da força de trabalho, diminuindo, portanto, a mais-valia. Isso é reforçado, como vimos, nos países dependentes, pois o capital, para

²⁴ O BPC é um benefício individual, não vitalício e intransferível, que assegura a transferência mensal de 1 (um) salário mínimo ao idoso, com 65 (sessenta e cinco) anos ou mais, e à pessoa com deficiência, de qualquer idade, com impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. Em ambos os casos, devem comprovar não possuir meios de garantir o próprio sustento, nem tê-lo provido por sua família. A renda mensal familiar per capita deve ser inferior a ¼ (um quarto) do salário mínimo vigente. Disponível em <http://www.mds.gov.br/assistenciasocial/beneficiosassistenciais/bpc> Acesso em 20/09/2014. O BPC na Escola é um programa que tem por objetivo realizar o acompanhamento e monitoramento do acesso e da permanência na escola das pessoas com deficiência, beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada, até 18 anos. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12291:programa-de-acompanhamento-e-monitoramento-do-acesso-dos-beneficiarios-do-beneficio-de-prestacao-continuada-da-assistencia-social-bpc-na-escola&catid=262:programa-de-acompanhament. Acesso em 20/09/2014.

²⁵ O Bolsa Família é um programa de transferência direta de renda que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o país. O Bolsa Família integra o Plano Brasil Sem Miséria, que tem como foco de atuação os milhões de brasileiros com renda familiar per capita inferior a R\$ 77 mensais. Disponível em <<http://www.mds.gov.br/bolsafamilia>> Acesso em 20/09/2014. Os condicionantes para seu recebimento, podem ser verificados no DECRETO Nº 7.332, DE 19 DE OUTUBRO DE 2010. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7332.htm#art2. Acesso em 20/09/2014.

²⁶ Não poderemos aprofundar o tema nesta tese.

compensar as transferências de valor para os países industrializados, superexplora os trabalhadores (SCHMIDT, 2013).

Entretanto, as demandas da classe trabalhadora frente ao Estado também se evidenciam através de reivindicações de melhores condições de saúde e educação. Isso se justifica porque estes dois serviços são fundamentais para garantir a sobrevivência do trabalhador, mas também são eles que garantem a reprodução da força de trabalho. Assim sendo, o Estado é o provedor destes dois serviços, tanto no financiamento quanto na regulação e é onde visualizamos nosso objeto de pesquisa, as políticas educacionais de inclusão.

Schmidt (2013) avalia que a posição dos movimentos sociais de referenciar os gastos ao Produto Interno Bruto, por exemplo, é correta pois representa a parte da riqueza criada pelos trabalhadores que a sociedade deseja consagrar para os elementos de reprodução da força de trabalho. São as condições de educação e saúde que vão possibilitar a efetiva capacidade produtiva dos trabalhadores, mas mais importante que isto, são essenciais para o bem-estar da população.

Porém, é importante que a classe organizada não perca de vista o seu real inimigo: o capital que a explora. Pois “[...] o Estado também tem a função de legitimação da ordem capitalista e como tal tem que fazer concessões às chamadas classes populares” (SCHMIDT, 2013, p.14).

As políticas sociais de inclusão, em geral, cumprem o papel de submeter todos à lógica capitalista, através da oferta de crédito, através da participação no consumo e no emprego, por exemplo. Assim, pensamos que poderia a concepção de Inclusão ter um caráter ideológico muito forte, contribuindo para apaziguar luta de classes, através da ideia de harmonia do sistema. Ao mesmo tempo, entendemos que houveram movimentos sociais reivindicando políticas de inclusão. Para aprofundarmos melhor a contradição que envolve a função das políticas sociais, vamos discuti-las no próximo item deste estudo.

2.2 Políticas sociais e papel do Estado atual

Nosso entendimento de políticas sociais é que elas não só são fruto dos reclames da classe trabalhadora que reivindica serviços públicos para a reprodução

de sua força de trabalho, mas ao mesmo tempo e contraditoriamente, fruto de estratégias do Estado para manter a classe trabalhadora dominada.

De acordo com Vieira (2007, p. 140)

A política social aparece no capitalismo construída a partir das mobilizações operárias sucedidas ao longo das primeiras revoluções industriais. A política social, compreendida como estratégia governamental de intervenção nas relações sociais, unicamente pôde existir com o surgimento dos movimentos populares do século XIX.

Com base nestes movimentos é que se dá a criação de políticas sociais, que Vieira (2007, p. 142) coloca como “estratégia de governo que normalmente se compõe de planos, de projetos, de programas e de documentos variados. Neles se acham as diretrizes relativas a cada área”.

O autor alerta para a não dissociação entre política econômica e social, pois é impossível analisar uma sem levar em consideração a outra.

Constituindo uma unidade, tanto a política econômica quanto a política social podem expressar mudanças nas relações entre as classes sociais ou nas relações entre distintos grupos sociais existentes no interior de uma só classe. Através destas políticas, é possível evidenciar-se a ação do Estado no sentido de incentivar e ampliar o capitalismo em determinado país. Formando um todo, a política econômica e a política social apenas formalmente se distinguem e, às vezes, dão a enganosa impressão de que tratam de coisas muito diferentes. Não se pode analisar a política social sem se remeter à questão do desenvolvimento econômico, ou seja, à transformação quantitativa e qualitativa das relações econômicas, decorrente de processo de acumulação particular de capital. O contrário também precisa ser observado: não se pode examinar a política econômica sem se deter na política social (VIEIRA, 2007, p. 142).

Assim, estamos de acordo com Vieira quando afirma que “a política social é uma maneira de expressar as relações sociais, cujas raízes se localizam no mundo da produção” (VIEIRA, 2007, p. 142).

Por isso, ao longo de nossa pesquisa, é necessário que nos mantenhamos atentos à análise da totalidade das relações que formam as políticas sociais, não só as que aparecem enquanto manifestação política, mas também nos remetendo constantemente à história e à economia.

Não tem havido, pois, política social desligada dos reclamos populares. Em geral, o Estado acaba assumindo alguns destes reclamos, ao longo de sua existência histórica. Os direitos sociais significam, antes de mais nada, a consagração jurídica de reivindicações dos trabalhadores. Não significam a consagração de todas as reivindicações populares, e sim a consagração daquilo que é aceitável para o grupo dirigente no momento. Adotar bandeiras

pertencentes à classe operária, mesmo quando isto configure melhoria nas condições humanas, patenteia também a necessidade de manter a dominação política. Tem-se assistido na evolução do capitalismo ao predomínio da política econômica sobre a política social. A prioridade ficará toda com a política econômica e o restante, principalmente no Brasil, torna-se resto mesmo (VIEIRA, 2007, p. 144).

Vieira (2007) também ressalta a relevância do método a ser adotado na análise de políticas sociais, visto que este pode levar a divergentes compreensões. Coloca que um exame fundamentado no método materialista histórico e dialético

pode revelar a política social como parte da estratégia da classe dominante, mais adequadamente da burguesia. [...] Pode dar a conhecer a política social como estratégia capaz de conservar a desigualdade social, colaborando no funcionamento do capitalismo. [...] elas (as proposições relativas à política social) precisam proceder de apreciação consequente e apoiada no materialismo histórico e dialético, atendendo a determinado Estado, a determinada classe social, a determinada ação política, a alternativas históricas sem equivalência (VIEIRA, 2007, p. 150-151).

Tratando da manifestação das políticas sociais em nossos tempos, o pesquisador nos traz importantes contribuições acerca do pensamento liberal²⁷ e do Estado democrático²⁸, caracterizando a democracia liberal, que ocorre atualmente no Brasil e que aqui trazemos por fazer parte da conformação do nosso objeto de pesquisa.

Na democracia liberal, portanto, a política social toma como alvo a igualdade de cidadania para homens pertencentes à sociedade orientada pelo mercado e caracterizada pela desigualdade econômica. Por isto, a política econômica está atrelada à política social, mas se colocando normalmente acima desta. Os direitos sociais integrantes da cidadania podem mitigar a desigualdade dos homens e até contribuir à mudança nas condições de produção não abolindo a situação desproporcional estabelecida entre os poucos possuidores de capital e os muitos vendedores de força de trabalho (VIEIRA, 2007, p. 214).

²⁷ O pensamento liberal é produção ideológica que reflete os interesses e as pretensões da sociedade burguesa aparecida com a Revolução Industrial na Inglaterra, sobretudo a partir de meados do século XVIII. Expressão do industrialismo, o pensamento liberal consagra as liberdades individuais, a liberdade de empresa, a liberdade de contrato, sob a égide do racionalismo, do individualismo e do não-intervencionismo estatal na esfera econômica e social. Consagra além disto a liberdade de mercado, fazendo-o reinar soberanamente, elevado a um dom da natureza, responsável pela lei da oferta e da procura (VIEIRA, 2007, p. 186).

²⁸ A noção de democracia, que constitui a base da democracia liberal, se vincula à igualdade de oportunidades segundo a capacidade de cada indivíduo, e não à igualdade real na sociedade. Reconhecer a igualdade de oportunidades significa admitir como certo o direito de todas as pessoas participarem da competição, visando a retirar dela o maior benefício possível. [...] Como o liberalismo, a democracia liberal está alicerçada no capitalismo, agora na modalidade monopolista, acompanhando as vicissitudes e seguindo o destino da economia de mercado (VIEIRA, 2007, p. 189).

Na democracia liberal, a política social, assume uma forma particular, na qual obedece à ordem jurídica e irrompe quase sempre por indignação contra a desigualdade, pelas críticas a esta. Porém, circunscreve dentro da lei e conserva a desigualdade, ainda que sem aprovar as condições desiguais das pessoas (VIEIRA, 2007).

Ou seja, a política social manifesta-se de forma contraditória, pois ao mesmo tempo em que contém interesses da classe trabalhadora, conquistados em lutas políticas e revestidos na forma de direitos, ela também está subsumida à força do capitalismo, que a determina, limitando-a.

Isto poder ser sintetizado nas palavras de Vieira (2007, p. 215):

a política social expressa e carrega encargos do Estado, materializados em serviços e em atividades de natureza pública e geral, encargos estes também voltados à reprodução da força de trabalho de que o capitalismo não pode prescindir. Se assim é, no regime liberal-democrático a política social não deixa de germinar nos interesses e nos embates políticos, de nutrir-se deles. E, no caso, ela acaba por revestir-se de forma legal, prevalecendo em muitas ocasiões às injunções do mercado capitalista.

Se as políticas sociais assumem formas particulares em diferentes tempos históricos e espaços geográficos, é importante entendermos como vem sendo modificado o papel do Estado atual, para com estas políticas, especialmente no caso brasileiro.

De acordo com Peroni (2013), o Estado e a sociedade civil são perpassados por correlações de forças de classes sociais e projetos societários distintos. O Estado vem passando por redefinições em seu papel, “que ocorrem como consequências da profunda crise atual” (PERONI, 2013, p. 10).

A pesquisadora (PERONI, 2013) nos mostra que o Estado foi historicamente chamado a tentar controlar e regular as contradições do capital e a relação capital/trabalho e que atualmente, no período de crise²⁹, apesar do anunciado Estado mínimo, ele é chamado a “socorrer” o capital produtivo e financeiro nos momentos de maior crise, sendo que essa tendência permanece e se acentua.

²⁹ “Partimos da tese já desenvolvida em trabalhos anteriores, segundo a qual existe uma crise estrutural do capital. E, nesse sentido, o neoliberalismo, a globalização, a reestruturação produtiva e a Terceira Via são estratégias do capital para tentar minimizar a queda na taxa de lucros. São essas estratégias que redefinem o papel do Estado” (PERONI, 2013, p. 10).

Entretanto, é importante pensarmos no Brasil, como vem ocorrendo o papel desempenhado pelo Estado, posto que nosso País apresenta uma história particular.

No Brasil, além das características históricas de pouca cultura democrática, o país viveu várias ditaduras, sendo que a última foi um golpe militar iniciado em 1964, que perdurou até 1985. Os anos 1980 foram marcados por um processo de abertura política, com grande participação popular e de organização da sociedade na luta pelos seus direitos. Mas a construção da democracia no país viveu um processo de abertura pactuado com as forças da ditadura. E, quando estava avançando alguns passos na participação popular e na luta por direitos sociais, sofreu o impacto das estratégias do capital para superação de sua crise, que já estava em curso no resto do mundo e vinha em sentido contrário a esse movimento em um processo de minimização de direitos conquistados (PERONI, 2013, p. 18-19).

Esta particularidade brasileira tem, sem dúvida, reflexo nas políticas sociais ofertadas pelo Estado, que, por um lado, nunca haviam recebido tanto acolhimento por parte de uma Constituição no Brasil, como ocorreu na de 1988 e, por outro, esses direitos em parte foram minimizados ou nem chegaram a se concretizar. (PERONI, 2013)

No decorrer do processo histórico pós-ditadura brasileira, houve um movimento de minimização do papel do Estado para com as políticas sociais e um forte avanço da privatização do público, especialmente no Governo de Fernando Collor de Mello (Partido da Renovação Nacional). Com os mandatos de Fernando Henrique Cardoso (Partido da Social Democracia Brasileira) e o Plano Diretor de Reforma do Estado (PDRE), essa situação avança, influenciada pelo neoliberalismo e ganha acento a terceirização dos serviços públicos, a Terceira Via³⁰ e as parcerias com organizações do terceiro setor.

“No governo atual, as parceiras foram intensificadas, assim como o processo de gestão gerencial proposto no Plano” (PERONI, 2013, p. 21). Desta forma, avança a relação entre poder público e terceiro setor no Brasil, que estabelecem laços cada vez mais próximos, implicando assim, nas políticas públicas.

Sendo as políticas públicas a materialização das contradições que compõem o sistema capitalista e o Estado, “As políticas sociais e, em particular, as políticas educacionais materializam esses processos de redefinição do papel do Estado,

³⁰ A Terceira Via é a ideologia resultante da reformulação da social-democracia. Seria uma tentativa de reconciliação entre direita e esquerda, pois defende uma política econômica conservadora associada a uma política social progressista (GIDDENS, 2007).

reorientando a relação entre público e privado”. (PERONI, 2013, p. 21) O setor privado atua no público e nos seus serviços oferecidos em políticas sociais e acabam por interferir também no conteúdo das políticas públicas de educação.

Segundo Peroni (2015, p. 28), “o processo de privatização do público ocorre tanto através da direção, como da execução ou de ambas”. No caso da EE, o processo ocorre através da direção, financiamento público. Veremos isso mais adiante, no capítulo quarto.

As políticas de EE são parte desse processo e estão em constante movimento. Manifestam-se contendo elementos desta totalidade, porém expressando-se de forma singular. Uma singularidade que marca o conjunto das políticas de EE é a sua conformação com uma perspectiva inclusiva. Por isso, consideramos relevante abordar o termo “inclusão”, já que o mesmo perpassa os documentos que expressam esta política.

2.3 A concepção de inclusão na lógica capitalista

Com o debate acima colocado, entendemos crucial discutir o termo “inclusão” com maior profundidade para captarmos as formas como vem sendo amplamente utilizado em documentos oficiais para justificar as políticas sociais e educacionais.

Se, como podemos ver anteriormente, a exclusão faz parte da lógica do capital ou da Lei Geral da Acumulação Capitalista e é produzida por ela, o seu oposto, a inclusão merece algumas análises mais aprofundadas.

Oliveira (2004, p. 145) nos fornece elementos para pensar sobre isto, quando afirma que

sem afrontar a lógica do sistema do capital, só temos conseguido operar com o conceito *exclusão* colocando como horizonte a *inclusão*. Mas isto não é mais do que *negação imediata*, que apenas reafirma a afirmação pois, em termos práticos, a inclusão do excluído é sua integração à lógica do princípio sintético, à lógica do capital.

Ou seja, estamos entendendo que operar no limite da inclusão é aceitar ser incluído no sistema que produz a exclusão, ou em outras palavras, é um retorno à lógica excludente originária.

O autor aponta que em todos os âmbitos de relações que os homens estabelecem na sociedade capitalista, ocorrem múltiplas situações de opressões, sujeitamentos, estigmatizações, expurgos de determinados contextos etc., os quais passaram a ser reunidos sob a rubrica da exclusão. (OLIVEIRA, 2004)

Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008, p. 01) consta que “A educação inclusiva constitui um paradigma educacional”. Oliveira (2004) mostra em seu estudo que o conceito de exclusão não é capaz de consubstanciar um novo paradigma social, pois se trata da forma de aparecimento contemporânea da lógica interna do sistema do capital.

O conceito cumpre diferentes papéis teóricos, em diferentes condições:

o nível da descrição das formas de aparecimento imediato da lógica interna do sistema do capital é onde o conceito de exclusão encontra seu emprego mais adequado. No âmbito econômico-produtivo, o estágio mais evoluído das forças produtivas, aliado a modelos mais sofisticados de gerenciamento da produção, gera novas formas de desemprego, mais massivos e de longa duração, que podem ser descritas como formas peculiares de exclusão do mercado de trabalho. [...] Na esfera das relações político-sociais, todas as modalidades de não acesso aos serviços de saúde, educação, previdência, habitação, amparo legal, etc. podem ser descritas como aspectos, singulares ou acumulados, de exclusão dos direitos de cidadania. Por fim, no universo das representações simbólico-culturais, todos os fenômenos que envolvem discriminações, afastamento do convívio social, estigmatizações, bem como todos os modos de negação do acesso à cultura e ao saber sistematizado, podem, também, ser descritos como exclusões de determinados contextos de valoração e conhecimento (OLIVEIRA, 2004. p. 153-54).

Assim sendo, reafirmamos que as situações acima descritas são formas imediatas de aparecimento, que precisam ser compreendidas como manifestação invertida da lógica imanente do sistema do capital que é de inclusão subordinada (OLIVEIRA, 2004).

O conceito de exclusão tem sido muito utilizado para interpretar a realidade. Mas se, como vimos, ele é manifestação fenomênica da realidade, ele por si só não explica esta realidade. Sem estar vinculada a uma teoria social abrangente, a exclusão não deve ser generalizada como categoria de interpretação da realidade social em geral (OLIVEIRA, 2004).

Nas políticas sociais que utilizam a exclusão para explicar a realidade, imediatamente, aplica-se uma medida de inclusão para resolver o problema. É o que Oliveira (2004) chama do uso da exclusão como conceito operativo, de legitimação e justificação das políticas inclusivas.

Este é um dos contextos em que mais frequentemente se encontram suas aplicações. [...] O campo das políticas sociais compensatórias é o terreno do planejamento e execução das ações públicas de combate à exclusão. Neste sentido, seu par de oposição é, invariavelmente, a inclusão. Em alguns casos, como projeto intencionalmente deliberado, noutros, por insuficiência teórica, é sempre a própria lógica do sistema que é resposta (OLIVEIRA, 2004, p. 155).

Neste sentido, entendemos que tais políticas não modificam estruturalmente a origem da exclusão, pois

as formas imediatas de exclusão são compreendidas como quadros patológicos de disfuncionalidade. É esta a perspectiva da maioria das políticas de institucionalização da sociedade civil, dos apelos à cidadania, das políticas inclusivas, da educação inclusiva etc. No nível da conceituação operativa, é preciso superar dialeticamente as antinomias – in/out, establishment/outsidere, exclusão/inclusão – e instaurar práxis histórico-sociais de negação da negação (OLIVEIRA, 2004, p. 156).

Vemos que a superação da exclusão só poderá ser dada através da superação da lógica da sociedade capitalista que a origina, ou seja, a lógica da exploração, não só das pessoas com deficiência, mas de toda a classe trabalhadora.

Ribeiro (2006) também traz contribuições importantes sobre este debate.

O contrário da exclusão é a inclusão, o estar dentro, o reingresso à condição da qual foi excluído(a). Da mesma forma, há sujeitos sociais com o poder de incluir e há os que são considerados objetos e, portanto, que são incluídos ou que, numa perspectiva assistencialista e de manutenção do status quo, são colocados para “dentro” novamente. Se considerarmos que os processos de exclusão social são inerentes à lógica do modo de produção capitalista, veremos que as políticas de inclusão e/ou inserção social são estratégias para integrar os objetos – os excluídos – ao sistema social que os exclui e, ao mesmo tempo, de manter sob controle as tensões sociais que decorrem do desemprego e da exploração do trabalho, móveis da exclusão social (RIBEIRO, 2006, p. 159).

Desta forma é que questionamos as propostas das políticas de educação inclusivas, as quais afirmam que “a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão” (BRASIL, 2008, p. 01). Acreditamos que a superação da exclusão estrutural do capitalismo não se dá por meios de políticas de educação inclusiva.

Esse, portanto, é o limite do conceito “exclusão”. Ele oculta a postura autoritária da classe que opta por acomodar os conflitos, armar-se contra a violência, porque não pretende atravessar a superfície do fenômeno para ir ao fundo, ou à sua essência (RIBEIRO, 2006, p. 159-160).

Assim, podemos levantar novamente o questionamento sobre qual função assumem as políticas de educação inclusiva, dentro da proposta de governo. Seriam elas uma forma de manter sob controle as lutas de classe, ou as “tensões sociais”?

Nas políticas de EE entendemos que esta ideia não pode ser aplicada cegamente, pois como veremos posteriormente, houve todo um movimento das próprias pessoas com deficiência para ser incluídas nas escolas regulares. Entretanto, estudos de Freitas (2002) e Kuenzer (2005) nos ajudam a pensar.

Freitas (2002) desenvolveu a tese de que

Quanto mais se falou em inclusão mais se legitimou a exclusão social prévia à escolarização, por um mecanismo dissimulatório de inclusão formal na escola que transmutou a exclusão escolar objetiva (repetência, evasão) em exclusão escolar subjetiva (auto-exclusão entre ciclos, “opções” por trilhas de progressão menos privilegiadas, trânsito formal sem domínio real), a partir dos horizontes e das possibilidades de classe previamente interiorizados pelas condições objetivas de cada classe na sociedade (FREITAS, 2002, p. 310).

Ou seja, segundo ele a exclusão se transferiu para dentro da escola, em um processo que denominou “internalização da exclusão”. E complementa

Trata-se de mostrar que este processo apenas mudou sua forma de operar, a partir de sua internalização, motivada pela inclusão formal de 95% das crianças na escola. Tal processo de inclusão dá-se como resposta às próprias lutas das classes populares que exigem mais escolarização e por necessidades intrínsecas ao próprio processo de reestruturação produtiva que visa a estabelecer um novo padrão de exploração para a classe trabalhadora, incluída aí a necessidade de submeter um contingente cada vez maior de jovens às regras dominantes em uma escola cada vez mais controlada em seu conteúdo e método. O Estado procura atuar criando políticas públicas que viabilizem estas pressões (FREITAS, 2002, p. 310-311).

O autor coloca que, neste caso, a exclusão DA escola passa a ser uma exclusão NA escola. As pessoas com deficiência estiveram historicamente fora da escola regular. Com movimentos próprios e da sociedade, lutaram pelo direito de acesso à escola e o conquistaram. Porém, esta conquista esbarra em barreiras decorrentes da não modificação da estrutura escolar e social que os mantém excluídos dentro da escola, o que acaba legitimando a exclusão.

Alunos com deficiência recebem um atendimento (AEE) em sala de recursos (SRMF) no contra turno e com poucas horas. Ou seja, o acesso foi garantido, mas em uma lógica que os mantém à margem do processo de escolarização que continua

sendo de massa e padronizado. Isso acaba por reforçar a lógica excludente da sociedade agora dentro da escola.

Kuenzer (2005) denomina esse processo de inclusão excludente no qual

[...] as estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondam os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo (KUENZER, 2005, p. 92).

Em outras palavras, a inclusão ocorre na entrada à escola, mas a exclusão não desaparece, é realocada para dentro da escola.

Segundo a autora ocorre “[...] uma distorcida apropriação de processos desenvolvidos pelo campo da esquerda com intuito de minimizar os efeitos da precarização cultural decorrente da precarização econômica, com a única preocupação de melhorar as estatísticas educacionais” (KUENZER, 2005, p. 93).

Ou seja, é a inclusão sendo utilizada para maquiagem a exclusão intrínseca da sociedade capitalista.

Assim, a exclusão não é superada, mesmo no caso das pessoas com deficiência que estão frequentando a escola regular e aparentemente incluídas, pois não fazem parte do processo de escolarização já que estruturalmente este modelo é padronizado e de massas, restando a elas contentar-se com atendimento curto, precarizado e instrumentalista. Ocorre a inclusão na lógica da sociedade excludente, mantida na escola.

Não estamos aqui querendo dizer que as pessoas com deficiência deveriam permanecer fora da escola. Estamos querendo debater que escola é essa e em que condições estas pessoas são colocadas numa estrutura que não está apta a recebê-las. Com a promessa de acabar com a exclusão, o Estado não está contribuindo para romper com a origem da exclusão social.

Ferraro (1999) aponta para o conceito exclusão escolar em sua dupla dimensão. De um lado a exclusão da escola, que se refere tanto ao não acesso quanto ao que habitualmente se denomina evasão da escola. De outro lado, a exclusão na escola, que remete à exclusão operada dentro do processo escolar. O pesquisador salienta

a importância de se distinguir e ao mesmo tempo de se analisar conjuntamente a dupla dimensão do fenômeno da exclusão escolar: a que se refere ao não-acesso à escola, que denomino exclusão da escola, e a que se refere ao processo escolar e que é praticada dentro da escola, que denomino exclusão na escola (FERRARO, 1999, p. 46).

Esta dupla dimensão do conceito de inclusão contribui para pensarmos as políticas de EE, já que, da forma como estão propostas, elas podem acabar mantendo a lógica excludente que acompanhou as pessoas com deficiência, mas que agora tem lócus dentro da escola.

Podemos complementar nossa análise, mais à frente, quando veremos como estas políticas públicas com base na perspectiva de inclusão se expressam nos documentos que orientam e regulamentam as políticas educacionais.

3 A INCLUSÃO NA PAUTA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS E PROJETOS DO GOVERNO FEDERAL

O presente capítulo teve o objetivo de conhecer as propostas dos organismos internacionais para a educação no Brasil, especialmente no que se refere à inclusão, bem como as propostas do governo federal que não dizem respeito diretamente à educação, mas que compõem as políticas educacionais, tendo em vista a impossibilidade de separar os aspectos econômicos dos políticos.

3.1 Organismos internacionais

Para entender como o debate internacional da educação inclusiva entra no Brasil, apoiamo-nos nas contribuições de Kassar (2011, p. 47)

A disseminação das ideias acerca da Educação Inclusiva pode ser atribuída, ao menos, a três aspectos. O primeiro refere-se a mudanças importantes ocorridas pelo mundo, relativas ao atendimento das pessoas com deficiências. No final da II Guerra Mundial, houve uma preocupação com as pessoas que adquiriram deficiências em decorrência dos conflitos bélicos, de modo que a Organização Internacional do Trabalho (OIT) apresentou, nesse período, entre suas preocupações a garantia de emprego para os mutilados de guerra e indenizações. O segundo aspecto refere-se ao movimento de pessoas com deficiências ou de pais e profissionais ligados a elas que, principalmente a partir da década de 1950, organizam-se em associações em defesa de seus direitos (JANNUZZI, 2004). Essas instituições passaram a se internacionalizar, articulando-se através de redes de informação e de colaboração, com a formação de ligas, congressos, associações, entre outros. O terceiro aspecto refere-se às convenções internacionais que são aceitas e ratificadas pelo Brasil. A relação entre a política pública brasileira (e não apenas a política educacional) e esses acordos, especialmente após a reorganização por que passou o país nos anos 90 do século XX (Reforma de Estado), diz respeito ao processo de internacionalização da economia, que conta com a participação direta de proposições estabelecidas com instituições financeiras internacionais.

A autora aponta que nesse processo, os países vão tendo suas ações reguladas, em certa medida, pelas agências multilaterais. Desde o início da década de 1990, agências, como o Banco Mundial, além de estarem presentes no direcionamento de políticas econômicas, também marcam forte presença nos debates sociais, devido estes serem considerados fundamentais para o desenvolvimento econômico (KASSAR, 2011).

A pesquisa salienta que a atenção do Banco Mundial à área social responde, de certa forma, a questões sociais demandadas por organizações da sociedade civil. Na disseminação da Educação Inclusiva no Brasil, a experiência de diferentes países, movimento da sociedade civil e acordos internacionais, se entrelaçam. Ao mesmo tempo, os países vão sendo modificados em suas proposições internas. As Nações Unidas adotaram uma agenda de tratamento das questões globais em foros multilaterais (KASSAR, 2011).

No Brasil, o período em que se inicia a disseminação do discurso sobre Educação Inclusiva é o mesmo em que o país adota uma política de universalização de escolaridade do Ensino Fundamental. Também é o mesmo período em que as agências internacionais difundem as mudanças relativas às matrículas de alunos com deficiências nas escolas comuns ocorridas nos diferentes países nos anos anteriores. Aos poucos a pauta aparece nos governos brasileiros.

Um documento elaborado em 1994 no Governo de Itamar Franco, denominado “Tendências e Desafios da Educação Especial”, ao relatar um projeto de capacitação de educadores, afirmava a importância da inclusão de alunos com deficiências na Escola Regular, da compreensão do conceito de inclusão, das oportunidades de aprendizagem na sala de aula regular e da necessidade de envolvimento dos pais (KASSAR, 2011, p. 51).

No governo de Fernando Henrique Cardoso, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi aprovada em 1996, trazendo orientações importantes para a matrícula de alunos com deficiências nas escolas do país. Neste período

Acordos foram assinados e muitos se transformam em leis no país, como é o caso da aprovação do Decreto nº 3.956/01, promulgando a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de discriminação contra as pessoas com deficiência. No mesmo ano, a Resolução 02/2001 aprovou as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (KASSAR, 2011, p. 51).

O Governo de Luiz Inácio Lula da Silva continuou a difusão dos princípios de inclusão, inclusive adotando o termo em seus Planos Plurianuais (como veremos neste capítulo). Apresentada como prioridade nacional, a educação deveria promover a equidade, valorizar a diversidade e proporcionar a inclusão social, discurso coerente ao propagado pela Organização das Nações Unidas (KASSAR, 2011).

Trazidas as considerações que mostram como a pauta internacional de Educação Inclusiva chega nos governos brasileiros, passaremos à análise dos

documentos, iniciando pela UNESCO, passando pelo Banco Mundial e chegando ao Governo Federal.

Como estamos vendo, um dos sujeitos mais importantes na composição das políticas de Educação Especial e de inclusão no Brasil é a Unesco³¹. Em sua página na internet, consta que

A Representação da UNESCO no Brasil é um escritório nacional da região da América Latina. Seu principal objetivo é auxiliar a formulação e operacionalização de políticas públicas que estejam em sintonia com as estratégias acordadas entre os Estados Membros da UNESCO. A atuação da UNESCO ocorre prioritariamente por intermédio de projetos governamentais de cooperação técnica, mas ocorre também em parceria com outros setores da sociedade civil, na medida em que seus propósitos venham a contribuir para as políticas públicas de desenvolvimento humano (UNESCO, 2017).

Sobre suas estratégias para o Brasil, é colocado que

A estratégia no Brasil é alinhada à Estratégia a Médio Prazo da UNESCO para 2014-2021 e ao Programa e Orçamento para 2014-2017. Ambos representam o pilar programático da Organização. A estratégia de médio prazo e os programas bienais permitem traçar a evolução da cooperação prestada pela UNESCO no Brasil. As prioridades programáticas da UNESCO no país se definem pela identificação dos desafios conjunturais brasileiros, no quais a Organização fundamenta seus objetivos estratégicos para cada uma de suas áreas temáticas: educação, ciências naturais, ciências humanas e sociais, cultura, comunicação e informação (UNESCO, 2017).

Em sua pesquisa de doutorado, Rossi (2016) verificou que, em relação a políticas chamadas de/para a diversidade, a Unesco foi o organismo que mais influenciou na elaboração destas políticas no Brasil. Por isso, consideramos fundamental verificar qual a proposição deste organismo internacional para as políticas de inclusão e/ou de Educação Especial.

Em 2004, a Unesco publicou o Temario Abierto sobre Educación Inclusiva. Neste documento consta que a política educacional deve ter compromisso com o princípio da educação inclusiva.

En algunos casos será un compromiso claro de parte del gobierno nacional, el que ya podría estar plasmado en declaraciones formales de política

³¹ A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) foi criada em 16 de novembro de 1945, logo após a Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os Estados-Membros – hoje são 193 países – na busca de soluções para os problemas que desafiam nossas sociedades. É a agência das Nações Unidas que atua nas seguintes áreas de mandato: Educação, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Sociais, Cultura e Comunicação e Informação. Disponível em <https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/>

educativa o incluso en legislación. En otros casos, el compromiso será menos formal, o existirá en los niveles locales o en comunidades específicas, o vendría en primera instancia de las ONG, más que del Estado. Cualquiera sea la fuente o el grado de compromiso, el Temario Abierto orienta acerca de cómo éste puede nutrirse y desarrollarse, de manera que, con el tiempo, se convierta en un sistema inclusivo totalmente funcional (UNESCO, 2004, p. 11).

Com a ideia de um sistema educacional inclusivo, elenca alguns elementos chaves para o desenvolvimento desse sistema:

ASPECTOS CLAVES

La educación inclusiva surge del convencimiento de que el derecho a la educación es un derecho humano básico que está en la base de una sociedad más justa.

Para lograr este derecho, el movimiento de Educación para Todos está trabajando a fin de que haya una educación básica de calidad para todos.

La educación inclusiva supone un impulso a la agenda de la Educación para Todos, desarrollando formas de habilitar a las escuelas para que atiendan a todos los niños y niñas de su comunidad, como parte de un sistema inclusivo.

La educación inclusiva se centra en todos los alumnos, prestando especial atención a aquellos que tradicionalmente han sido excluidos de las oportunidades educativas, tales como los alumnos con necesidades especiales y discapacidades, niños pertenecientes a minorías étnicas y lingüísticas, y otros (UNESCO, 2004, p. 15).

Nessa perspectiva de sistema educacional inclusivo, o conceito abrange não só pessoas com deficiência, mas também grupos considerados minorias. Esta concepção, como vimos anteriormente, também é percebida na forma como a SECADI coloca a questão no Brasil, ou seja, operando a partir da fragmentação de pequenos grupos.

Em 2009 a Unesco publicou o documento Directrices sobre política de inclusión en la educación. Este aponta que a educação inclusiva pode ser entendida como “una reforma que apoya y acepta de buen grado la diversidad de todos los educandos” (p. 04).

A educação inclusiva, segundo a Unesco, é

un proceso que comporta la transformación de las escuelas y de otros centros de aprendizaje para atender a todos los niños –esto es, los niños y las niñas, los alumnos que pertenecen a grupos étnicos y lingüísticos minoritarios o a poblaciones rurales, aquellos afectados por el VIH y el SIDA o con discapacidad y difi cultades de aprendizaje–, y para brindar también oportunidades de aprendizaje a todos los jóvenes y adultos (UNESCO, 2009, p. 04).

Neste documento, destacamos a ideia de que a inclusão possa se dar por uma “reforma” e que ocorra simplesmente pela via da “aceitação da diversidade”.

O objetivo da educação inclusiva, para este Organismo, é “[...] acabar con la exclusión que es consecuencia de actitudes negativas y de una falta de atención a la diversidad en materia de raza, situación económica, clase social, origen étnico, idioma, religión, sexo, orientación sexual y aptitudes” (UNESCO, 2009, p. 04). Esta passagem vai de encontro a um dos pontos que estamos querendo discutir nesta tese, que é a viabilidade de acabar com a exclusão através da educação inclusiva.

A organização considera a exclusão como fruto da mera falta de atenção à diversidade, ou seja, não questiona a gênese da exclusão. Isso nos remete a refletir se a ênfase na diversidade e na busca de equidade não acabam por esconder o abandono ou a negação do princípio da igualdade.

A instituição aponta que a educação inclusiva é capaz de promover a equidade social: “La educación inclusiva es fundamental para lograr la equidad social y es un elemento constitutivo del aprendizaje a lo largo de toda la vida” (UNESCO, 2009). Novamente questionamos a promessa de que apenas através da educação será possível conseguir justiça social.

É apontada a necessidade de mudar a maneira do sistema agir frente a exclusão: “En lo tocante a políticas, la educación inclusiva significa adoptar un planteamiento integral de la reforma de la educación y, con ello, cambiar la manera en que el sistema educativo hace frente a la exclusión” (UNESCO, 2009, p. 04). Observamos que não se discute a gênese da exclusão e se coloca a “reforma” como capaz de promover uma educação que rompa com a ela. A inclusão é pensada na lógica da própria sociedade que exclui.

Como medidas para colocar a inclusão em prática, a Unesco aponta:

- Llevar a cabo análisis de las situaciones locales respecto del alcance de la cuestión y los recursos disponibles y su utilización en apoyo de la inclusión y la educación inclusiva.
- Movilizar a la opinión pública en lo tocante al derecho de todos a la educación.
- Forjar un consenso en torno a los conceptos de educación inclusiva y de calidad.
- Reformar la legislación con miras a apoyar la educación inclusiva de conformidad con las convenciones, declaraciones y recomendaciones internacionales.
- Apoyar la creación de capacidad local para promover el progreso hacia la educación inclusiva.
- Concebir maneras de medir el efecto de la educación inclusiva y de calidad.
- Crear mecanismos escolares y comunitarios que permitan descubrir cuáles son los niños que no están escolarizados y establecer la forma de ayudarlos a incorporarse a la escuela y permanecer escolarizados.

□ Ayudar a los profesores a entender su función en el marco de la educación y que la inclusión de la diversidad em el aula es una oportunidad y no un problema (UNESCO, 2009, p.14).

São considerados fundamentais para que a inclusão ocorra, ter recursos disponíveis, formar opinião e consenso sobre ela, criar leis que a garantam, realizar um diagnóstico da situação e uma avaliação, fazer os professores entenderem que a inclusão não é um problema.

Acrescenta que a inclusão implica em “pasar de ver al niño como el problema a considerar que el sistema educativo es el problema que puede solucionarse mediante planteamientos inclusivos” (UNESCO, 2009, p. 16).

Em 2011 foi publicado pela Unesco o documento La UNESCO y la Educacion “Toda persona tiene derecho a la educación”. Este traz como objetivos:

- ▶ apoyar la consecución de la Educación para Todos (EPT)
- ▶ aportar un liderazgo regional e internacional em materia de educación
- ▶ construir sistemas educativos e_ caces en el mundo entero, que abarquen desde la primera infancia hasta la edad adulta
- ▶ responder por medio de la educación a los problemas mundiales de nuestra época (UNESCO, 2011, p. 07).

A educação é colocada como central para solucionar os problemas sociais. Sobre a abrangência e o foco da Unesco, o documento mostra que

Su labor comprende el desarrollo educativo empezando por el nivel preescolar y siguiendo luego por la enseñanza primaria, secundaria y superior, incluidas la educación técnica, la formación profesional y la educación no formal y el aprendizaje de adultos. La Organización centra su atención en aumentar la igualdad y el acceso, mejorar la calidad y velar por que la educación genere conocimientos y competencias en ámbitos tales como el desarrollo sostenible, el VIH y el SIDA, los derechos humanos y la igualdad entre hombres y mujeres (UNESCO, 2009, p. 07).

O sistema educacional inclusivo é descrito com a amplitude que vimos na passagem acima.

Em 2013, temos a publicação Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015. Segundo ela:

Esta publicación tiene el propósito de poner en valor el progreso alcanzado y reconocer los esfuerzos realizados. También pretende develar los desafíos emergentes para la agenda educativa post 2015 que deberá generar sin duda una nueva visión de la educación en la región. Y es que una educación de calidad para todos a lo largo de la vida, en tanto derecho fundamental de todas las personas, se enfrenta a un contexto de cambio profundo al

comenzar el siglo XXI. Es preciso entenderlo y construir un nuevo paradigma acorde a los tiempos (UNESCO, 2013, p. 07-08).

A educação inclusiva é colocada como um novo paradigma social. Conforme apontamos no capítulo 2 deste estudo, o documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008, p. 01) também aponta que “A educação inclusiva constitui um paradigma educacional”. Concordamos com Oliveira (2004) que afirma que o conceito de exclusão não é capaz de consubstanciar um novo paradigma social, pois se trata da forma de aparecimento contemporânea da lógica interna do sistema do capital, ou seja uma manifestação aparente de contradições imanentes do capital.

Sendo o Banco Mundial³² um sujeito internacional que influencia as políticas públicas brasileiras, consideramos importante buscar em seus documentos as propostas para a educação, bem como a inclusão.

Em sua página na internet, consta que na área da Inclusão Social

Os projetos financiados pelo Banco incluem apoio a iniciativas como o Programa Bolsa Família, um programa de transferência condicionada de renda altamente eficaz com cobertura de 12,7 milhões de famílias (cerca de 50 milhões de pessoas). Além de ser um dos programas de proteção social mais eficazes do mundo, o Bolsa Família também contribui para a redução da pobreza extrema (BANCO MUNDIAL, 2012).

Analisando o documento Aprendizagem para todos: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento (BANCO MUNDIAL, 2011), observamos que o mesmo aponta para a construção de um sistema educacional inclusivo. Como sistema educacional, o mesmo define:

O termo “sistema educacional” refere-se tipicamente às escolas públicas, universidades e programas de formação que fornecem serviços de educação. Nesta estratégia, “sistema educacional” inclui a gama completa de oportunidades de aprendizagem que existem num país, quer sejam fornecidas ou financiadas pelo sector público quer privado (incluindo organizações religiosas, organizações sem fins lucrativos ou com fins de lucro). Inclui programas formais ou não formais, para além de toda a gama

³² O Grupo Banco Mundial, uma agência especializada independente do Sistema das Nações Unidas, é a maior fonte global de assistência para o desenvolvimento, proporcionando cerca de US\$ 60 bilhões anuais em empréstimos e doações aos 187 países-membros, mediante condições pré-estabelecidas. O Banco (Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD) atua como uma cooperativa de países, que disponibiliza seus recursos financeiros, o seu pessoal altamente treinado e a sua ampla base de conhecimentos para apoiar os esforços das nações em desenvolvimento para atingir um crescimento duradouro, sustentável e equitativo. O objetivo principal é a redução da pobreza e das desigualdades. Disponível em <https://nacoesunidas.org/agencia/banco-mundial/>.

de beneficiários e interessados nestes programas: professores, formadores, administradores, funcionários, estudantes e as suas famílias e empregadores. Inclui também as regras, políticas e mecanismos de responsabilização que aglutinam um sistema de educação, bem como os recursos e mecanismos de financiamento que o sustentam (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 05).

A concepção de sistema educacional abarca uma gama grande de possibilidades, dando espaço para o setor privado, instituições filantrópicas e religiosas.

“Este conceito mais inclusivo do sistema educacional permite ao Grupo do Banco e aos países parceiros aproveitar as oportunidades e eliminar as barreiras que se situam fora dos limites do sistema tal como ele é tradicionalmente definido”. (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 05). Ou seja, o conceito de inclusão trazido pelo Banco diz respeito justamente a esta abertura ao setor privado, seja ele mercantil ou sem fins lucrativos.

Garcia e Michels (2014, p. 164) nos auxiliam na análise

Em primeiro lugar, os “sistemas educacionais” caracterizam-se por uma malha de instituições públicas. O “sistema educacional inclusivo” amplia a malha institucional para o setor privado. Em segundo lugar, os “sistemas educacionais”, via de regra, funcionam mediante a oferta de programas formais de educação. O “sistema educacional inclusivo” expande para programas não formais. Compreende-se que, na perspectiva defendida pelo Banco Mundial, o “sistema educacional”, tal como é “tradicionalmente definido”, limita a oferta, agora ampliada por um “conceito mais inclusivo”. Podemos perceber no excerto destacado a defesa da educação como um negócio, um componente fundamental do mercado e regido por suas regras, concebida como uma “oportunidade” à medida que as “barreiras” do sistema público são “eliminadas”. Podemos concluir que o discurso que defende a transformação do sistema educacional em “sistema educacional inclusivo” refere-se menos a democratizar o acesso à educação e muito mais a aprofundar a presença de uma lógica privatista na educação.

Observamos, nesta análise, que no momento em que o Banco Mundial faz a proposição da criação de um sistema educacional inclusivo, amplia-se o debate sobre a concepção de inclusão. Ela passa a ter uma abrangência que não só diz respeito à Educação Especial e aos grupos considerados segregados, mas implica uma abertura também de ordem econômica para instituições privadas e religiosas.

Não estamos afirmando que estas instituições não estavam presentes no Estado, mas elas passam a ter um respaldo maior, na medida em que são legitimadas por um organismo que financia projetos no Brasil e, assim direciona políticas públicas.

Divulgado em 2012, o Relatório Mundial sobre a Deficiência coloca, no tópico que aborda educação, que “A educação inclusiva é, portanto, essencial para promover sociedades inclusivas e equitativas”. (BANCO MUNDIAL, 2012, p. 214)

A indicação de que a inclusão é mais barata para o Estado, a qual abordamos no item 4.5 do capítulo 4 desta tese, está explícita também no relatório do BM, conforme vemos:

A Organização Educacional Científica e Cultural das Nações Unidas (UNESCO) levantou as seguintes razões para desenvolver um sistema educacional mais inclusivo.

- Educacional. O requisito para as escolas inclusivas educarem todas as crianças juntas é que as escolas desenvolvam métodos de ensino que respondam às diferenças individuais, para o benefício de todas as crianças.
- Social. Escolas inclusivas podem mudar as atitudes daqueles que são, de certa forma “diferentes”, educando todas as crianças juntas. Isto ajudará a criar uma sociedade justa sem discriminação.
- Econômica. Estabelecer e manter escolas para educar todas as crianças juntas é mais barato do que criar um sistema complexo de diferentes tipos de escolas especializadas para diferentes grupos de crianças (BANCO MUNDIAL, 2012, p. 218).

Consideramos esse um dado relevante, pois esta recomendação está coerente com um dos resultados das políticas de educação inclusiva no Brasil, que foi a precarização do atendimento, decorrente da redução de investimentos por parte do Estado, discussão que está posta no capítulo 4 desta tese.

Passamos agora a analisar os Planos de governo do período delimitado para nosso estudo, a fim de observar de que forma a concepção de inclusão os perpassa.

3.2 Plano de Gestão do Governo de Luiz Inácio Lula da Silva

Realizamos, aqui, um mapeamento do termo “inclusão”, procurando identificar onde e de que forma ele aparece nos planos de governo.

Iniciamos nosso estudo pelo Plano de Gestão do Governo de Luiz Inácio Lula da Silva, intitulado “Gestão pública para um Brasil de todos” (BRASIL, 2003). O termo “inclusão” aparece quatro vezes neste documento, em todas elas junto da expressão “desenvolvimento com inclusão social”.

Logo na introdução do documento, onde o mesmo é exposto, a palavra inclusão aparece na seguinte frase: “O Presidente Luiz Inácio Lula da Silva se comprometeu a implementar um modelo de desenvolvimento equitativo e com inclusão social; Este

compromisso se materializa no Plano Plurianual – PPA 2004-2007”. (BRASIL, 2003, p.08). A expressão tem lugar de destaque na definição do documento e aparece associada à palavra “social”.

No primeiro item, denominado “1-Gestão Pública para o Desenvolvimento com Inclusão Social”, o documento traz que a exclusão tem origem no Estado: “A incapacidade do Estado em assegurar os direitos civis e sociais básicos tem, como consequência, a marcante e crescente desigualdade social, a exclusão e a insegurança que assolam a sociedade brasileira” (BRASIL, 2003, p. 09).

Por isso, “Pretende-se a migração de um Estado meramente regulador para um Estado promotor do desenvolvimento com inclusão social, o que demanda políticas ativas de modernização institucional” (BRASIL, 2003, p. 11). A expressão, onde está colocada, remete a ideia de um projeto de sociedade.

No segundo tópico do Plano, 2-Uma Nova Geração de Transformações da Gestão Pública, destacamos a passagem que diz que a construção de um modelo de gestão pública voltado ao desenvolvimento com inclusão social deve pautar-se por princípios, entre os quais o Estado é parte essencial da solução, voltado à redução das desigualdades e à promoção do desenvolvimento. Esta afirmação coloca o Estado e, em nosso entendimento, as políticas públicas, como solução para a desigualdade social, onde o instrumento a ser utilizado é a “inclusão”.

No terceiro tópico “3 Uma Agenda Positiva”, destacamos que “O Plano de Gestão Pública para um Brasil de Todos é uma agenda positiva de transformações da gestão pública que visa a fortalecer o Estado para o exercício de um papel mais ativo da geração de desenvolvimento com inclusão social” (BRASIL, 2003, p. 14). O conceito de desenvolvimento, da forma como é colocado nos remete ao desenvolvimento econômico como garantia de redução das desigualdades. A expressão “Desenvolvimento econômico com inclusão social” nos leva a entender que a inclusão na economia, através do consumo, estaria entre as principais estratégias do Plano.

Isso traz, sem dúvidas, implicações para as políticas educacionais que vão ser estruturadas no governo Lula, com base neste Plano.

3.3 Plano Plurianual 2004-2007

Analisamos o Plano Plurianual 2004-2007, intitulado “Orientação Estratégica de Governo Um Brasil para Todos: crescimento sustentável, emprego e inclusão social. Mapeamos onde o documento trata de educação. Esta palavra aparece seis vezes num documento de 20 páginas que prevê ações para 4 anos.

Quando trata das políticas sociais, cita a educação como uma delas, e que tem como objetivo criar emprego e renda, como vemos na passagem abaixo

e) programas de acesso à moradia e à infra-estrutura e serviços sociais, como saneamento, transporte coletivo, educação e saúde, são clássicos criadores de emprego, e ampliam a renda familiar ao reduzir gastos como os de aluguel, remédio e escola (BRASIL, 2004, p. 17).

Em relação à concepção de inclusão, este plano tem a expressão inclusão social no seu título. O termo inclusão perpassa todo o documento, sendo a grande proposta do governo, conforme destaque: “O PPA 2004-2007 terá como objetivo inaugurar a seguinte estratégia de longo prazo: inclusão social e desconcentração da renda com crescimento do produto e do emprego” (BRASIL, 2004, p. 05).

A inclusão aparece como estratégia para ampliar o desenvolvimento econômico capitalista, conforme passagem abaixo

O social é o eixo do projeto de desenvolvimento. Os programas dirigidos à inclusão social e à redistribuição da renda são uma absoluta prioridade do governo federal, por três razões: primeiro, e fundamentalmente, porque promovem justiça social e ampliam o atendimento aos direitos fundamentais da cidadania; segundo, porque aumentam a eficiência da força de trabalho; e terceiro, porque fortalecem o aumento de produtividade e competitividade por meio do modelo de consumo de massa (BRASIL, 2004, p. 19).

A concepção de inclusão presente é a do emprego, ou seja, da venda da força de trabalho da classe, pois “Um crescimento vigoroso é um elemento central para a inclusão social e a redistribuição de renda, na medida em que cria emprego - que é a via básica de inclusão” (BRASIL, 2004, p. 19). Observa-se que, neste plano, o emprego é considerado o principal meio de inclusão.

3.4 Plano Plurianual 2008-2011

Sob o título “Desenvolvimento com inclusão social e educação de qualidade” (BRASIL, 2007), este plano tem 124 páginas e a inclusão continua perpassando-o

enquanto estratégia de desenvolvimento. Diferentemente do plano anterior, neste a educação é central e é priorizada “a elevação da qualidade da educação” (p. 13).

O documento coloca como compromisso que “a educação de crianças, jovens e adultos, a promoção da inclusão social e a redução da desigualdade estejam no topo das prioridades nacionais” (BRASIL, 2007, p. 13)

Como estratégia para isso, aponta

Para impulsionar a estratégia de desenvolvimento escolhida, o Governo Lula reforça o conjunto dos programas finalísticos do PPA 2008-2011 e destaca três agendas prioritárias:

- a) Agenda Social;
- b) Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE);
- c) Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) (BRASIL, 2007, p. 15).

Na área da educação, cita o PDE, o Todos Pela Educação e o FUNDEB. Destacamos a parte específica sobre a educação básica:

1. Educação Básica – tendo como objetivo prioritário a melhoria da qualidade da educação básica pública medida pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), enfrentando os problemas de rendimento, frequência e permanência do aluno na escola, a partir da mobilização social em torno do Programa Compromisso Todos pela Educação. Inclui ações visando à melhoria da gestão escolar, da qualidade do ensino e do fluxo escolar, valorização e qualificação de professores e profissionais da educação, inclusão digital e apoio ao aluno e à escola (BRASIL, 2007, p. 19).

Sobre a concepção de inclusão, esta é tida como o meio para acabar com as desigualdades

1) Promover a inclusão social e a redução das desigualdades
O Brasil historicamente figurou como um dos países de maior concentração de renda e, por decorrência, um dos que apresentam os maiores índices de desigualdade social do mundo, não obstante possuir uma das maiores economias do planeta. Nesse sentido, o Presidente Lula elegeu, dentre as prioridades de seu governo, a promoção da inclusão social e a redução das desigualdades, a partir da consolidação de ações dirigidas à conquista de direitos básicos de cidadania pela população mais vulnerável e excluída socialmente (BRASIL, 2007, p. 64).

Sobre as pessoas com deficiência, quando trata da educação, o Plano considera inclusão a matrícula e a acessibilidade, conforme vemos na passagem abaixo:

Na área de educação, os últimos Censos Escolares vêm registrando aumentos significativos no número de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais. Entre 1998 e 2006, houve crescimento de 107,6% no total das matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais, passando de 337 mil alunos para 700 mil. No atendimento inclusivo

- realizado em classes comuns de escolas comuns - houve crescimento de 640% das matrículas, passando de cerca de 44 mil, em 1998, para 325 mil alunos, em 2006 (BRASIL, 2007, p. 89).

O documento dá destaque para um Programa de Acessibilidade, mostrando este como um dos seus principais projetos de sucesso:

O Programa Nacional de Acessibilidade visa a garantir: o direito de ir e vir de todos os brasileiros; seu acesso à informação, à comunicação e aos equipamentos, além de ajudas técnicas, que lhes assegurem autonomia, segurança e qualidade de vida. Assim, o maior desafio das políticas públicas voltadas para as pessoas com deficiência consiste na ampliação e consolidação dos direitos da pessoa com deficiência, sempre em parceria com a sociedade, que tem papel fundamental na promoção de medidas inclusivas (BRASIL, 2007, p. 89).

Observa-se que neste Plano, no segundo mandato do Governo Lula, a educação ganha destaque e é considerada uma medida central para a redução das desigualdades sociais. A concepção de inclusão apresentada está atrelada ao aumento no número de matrículas de pessoas com deficiência em escolas regulares e à implementação de medidas de acessibilidade.

3.5 Balanço do Governo Luiz Inácio Lula da Silva

Realizamos uma análise do documento *Brasil 2003-2010*, elaborado pelo Governo Federal, com a relação de todas as ações empreendidas pelo mesmo, no período de 2003 a 2010. Segundo o documento, esta é uma síntese do balanço do governo e faz parte da prestação de contas à sociedade pelo Governo Federal, servindo de referência dos resultados alcançados em decorrência das políticas públicas desenvolvidas no período.

A síntese está organizada em seis eixos: 1) Desenvolvimento sustentável com redução de desigualdades, que articula a política econômica com a dimensão produtiva e a sustentabilidade; 2) Cidadania e inclusão social, que abrange as políticas sociais; 3) Infraestrutura; 4) Inserção no cenário mundial e soberania; 5) Democracia e diálogo e 6) Gestão do Estado e combate à corrupção.

O eixo de número dois é o que nos propomos a analisar, já que traz em seu título o termo “inclusão social” e agrega as ações em educação.

Na introdução do item sobre educação, o documento traz que

A Constituição de 1988 consolidou a educação como um direito universal de todos os brasileiros. Na década seguinte, o País começou a superar a histórica exclusão de uma grande parcela da população do sistema educacional. O Ensino Fundamental caminhou para a universalização e o Ensino Médio iniciou uma ampla expansão. Entretanto, o contexto em 2003 ainda era de exclusão e incapacidade de atender a demanda por mais vagas e por qualidade na educação (BRASIL, 2010b, p. 131).

Nesta passagem, observamos o termo “exclusão” sendo utilizado para definir aqueles que se encontram fora do sistema educacional e aponta que a demanda dos “excluídos” é por mais vagas nas escolas e qualidade na educação.

Em seguida, o documento aponta o meio encontrado para superar a exclusão: “O Governo Federal, nos últimos oito anos, confrontou as causas estruturais da exclusão por meio de políticas redistributivas e afirmativas, tendo como alvo prioritário os grupos sociais mais vulneráveis” (BRASIL, 2010b, 131). As políticas redistributivas e afirmativas, com foco nos grupos considerados vulneráveis, foram o caminho encontrado.

Dentre estas políticas, a educação é então responsabilizada a combater a desigualdade e consolidar o desenvolvimento econômico e social do país, conforme vemos na seguinte passagem: “Considerou-se a educação, a partir de então, instrumento de promoção da cidadania, fundamental para reduzir desigualdades e consolidar o desenvolvimento social e econômico do País”. (BRASIL, 2010b, 131)

Para se alcançar isso, são elaborados os planos: Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, de 2007, Plano de Ações Articuladas (PAR).

A fim de democratizar o acesso e garantir o desenvolvimento e permanência das crianças e adolescentes nas escolas, as ações desenvolvidas pelo Governo Federal buscaram fortalecer um sistema educacional articulado, integrado e gerido em colaboração entre União, estados e municípios, com recursos progressivos e que conferiu prioridade a todas as etapas da educação – da Creche à Pós-Graduação. Para promover a viabilidade e a sustentabilidade deste compromisso, foi elaborado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), cujo objetivo foi responder ao desafio de reduzir desigualdades sociais e regionais na educação, buscando o aprimoramento do regime de colaboração federativa e a efetiva participação da sociedade brasileira como coautora no processo de educação. O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, de 2007, estabeleceu 28 diretrizes e um conjunto de metas a serem atingidas por cada escola, cada município e cada estado, pautadas em resultados de avaliação de qualidade e de rendimento dos estudantes. É a conjugação dos esforços da União, estados, Distrito Federal e municípios, em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da Educação Básica. Todos os entes federados aderiram ao Plano de Metas. A partir da adesão do ente federado ao Plano de Metas, os convênios

unidimensionais e efêmeros dão lugar aos Planos de Ações Articuladas (PAR), de caráter plurianual. As transferências voluntárias e assistência técnica aos entes federados estão vinculadas à adesão ao Plano de Metas e à elaboração do PAR” (BRASIL, 2010b, 131).

Fica claro então, no documento, que os planos foram firmados com a finalidade de que a educação acabe com a desigualdade e consolide o desenvolvimento econômico e social do país. O desenvolvimento econômico é colocado como prioritário, assim como o fim da desigualdade social e regional na educação.

Outro item analisado no Balanço é o chamado “Inclusão da Diversidade” que, logo em seu início, traz que

A atuação governamental no enfrentamento das desigualdades educacionais especialmente deu-se por intermédio de duas estratégias. A primeira abrangeu o atendimento de públicos específicos – jovens e adultos; povos indígenas; populações do campo; quilombolas; e pessoas com deficiência – contemplados em suas particularidades na formulação e implantação dos programas. A segunda buscou garantir a inserção dos temas da diversidade (direitos humanos, relações étnico-raciais, sustentabilidade, diversidade de gênero e orientação sexual). Destacam-se ações efetivas de expansão do quadro de professores, formação profissional adequada e formação continuada, considerando os projetos pedagógicos específicos de estímulo à permanência de profissionais qualificados em sala de aula nessas comunidades (BRASIL, 2010b, p. 139).

Vemos que, como desigualdades educacionais, são consideradas questões de idade, raça, localização geográfica e deficiência. Logo, uma das estratégias encontradas para superar estas “desigualdades” foi a abordagem do tema “diversidade” nas escolas e, além dela, a responsabilização do professor, que, segundo o documento, precisa de formação.

O item que trata da educação especial, logo em seu início, coloca a ideia de consolidar um “sistema educacional inclusivo” no Brasil, como vemos na seguinte passagem: “Diante do desafio de construir um sistema educacional inclusivo no país, foram implantadas ações voltadas à inclusão escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2010b, p. 139). O termo inclusão ganha, aqui, mais força, já que define um projeto educação que abrange todo o sistema.

O documento também apresenta as ações que foram feitas para realizar a “inclusão” escolar. Parece-nos que, para as pessoas com deficiência, a “inclusão” é considerada presença na escola.

Esse processo começou em 2003, com o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, que abriu amplo debate para a elaboração de uma nova política de Educação Especial. Em 2008, foi lançada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Por meio do Decreto 6.571/2008, foi instituído, no âmbito do Fundeb, o financiamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) (BRASIL, 2010b, p. 139).

O financiamento do AEE é apontado, no documento, como a principal forma de atuação da política nas escolas.

Dentre as diversas ações empreendidas para fortalecer a Educação Especial Inclusiva, destaca-se o programa Escola Acessível e o Salas de Recursos Multifuncionais, que promoveram a adaptação e adequação de prédios e salas escolares para atender pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, além de disponibilizar um conjunto de mobiliário adequado aos alunos público-alvo da Educação Especial no ensino regular (BRASIL, 2010b, p. 139).

Em seguida, o documento apresenta dados das aquisições dos programas, evidenciando o financiamento de recursos como a ação central do governo na “inclusão”.

Entre 2008 e 2009, 11.205 escolas implementaram ações de acessibilidade. Até o final de 2010, mais 3.845 escolas serão atendidas. No período de 2005 a 2010, foram disponibilizadas 24.301 salas de recursos multifuncionais. O Programa do Livro Didático e das Bibliotecas Escolares estendeu-se para a Educação Especial, contemplando alunos com deficiência com livros acessíveis em Braille e digitais em Libras (BRASIL, 2010b, p. 139).

O aumento de matrículas no ensino regular é colocado como a principal expressão do sucesso da política

A evolução da política de inclusão nas classes comuns do ensino regular pode ser representada pela taxa de matrícula de alunos especiais em classes comuns. Em 2002, 24,6% das matrículas de alunos especiais ocorriam em escolas comuns, contra 75,4% em escolas especializadas e classes especiais. A partir de 2008, registrou-se uma inversão no quadro. Em 2009, a taxa de matrícula de alunos especiais em classes comuns representava 60,5% do total, com 387.031 matrículas. O contexto da inclusão favorece o acesso dos alunos às escolas da sua comunidade. Em 2003, havia 19.540 escolas comuns de Educação Básica da rede pública com matrícula. Em 2009, esse número subiu para 59.816 escolas (BRASIL, 2010b, p. 140).

Com isso, observamos que o destaque do balanço está nos dados quantitativos da educação. Além disso, o documento menciona o acesso à escola e não a permanência dos sujeitos nela. O conceito de desigualdade não está ligado às condições materiais de vida dos sujeitos, mas sim às diferenças individuais entre eles.

Vamos focar nossa análise no eixo número dois, porém, consideramos relevante mapear onde o termo “inclusão” aparece no eixo da Política Econômica e quais sentidos ele carrega.

Quase todos os eixos do governo apresentados no balanço (em trinta e um tópicos, do total de trinta e quatro), têm como objetivo a “inclusão social”. No item 1. *Política econômica*, já podemos observar isso.

Durante seus dois mandatos, de 2003-2010, o país deu um salto no enfrentamento da pobreza e da desigualdade, definido como eixo estratégico primordial. Dele decorreu a opção por uma inflexão na política econômica, que fortaleceu de maneira inédita as políticas de distribuição de renda e de inclusão social. Elas se somaram ao compromisso com a estabilidade, o crescimento e a expansão do emprego e estabeleceram as bases de um novo ciclo de desenvolvimento de longo prazo, fundado em um modelo de produção e consumo de massa (BRASIL, 2010b, p. 11).

O documento mostra que a política econômica do governo caminha para promover a inclusão. Inclusão no emprego, na produção e consumo de massa. Ou seja, na ordem do sistema capitalista.

“Produziu-se um círculo virtuoso entre a melhoria na distribuição de renda e a redução da exclusão social e da pobreza, em um polo, impulsionando a competitividade econômica e a geração de emprego, renda e riqueza no outro, e assim sucessivamente” (BRASIL, 2010b, p. 11-12). Nesta passagem, observamos que a redução da “exclusão” social tem a função de gerar emprego, renda e riqueza e sabemos que, na sociedade capitalista, esta riqueza é para poucos.

No subitem *Economia solidária*, o objetivo também engloba inclusão social

Em novembro de 2002, por sugestão do 3º Fórum Social Mundial, foi realizada uma reunião nacional, que decidiu sugerir ao então presidente eleito, Luiz Inácio Lula da Silva, a criação de uma Secretaria Nacional de Economia Solidária, o que foi realizado em junho do ano seguinte, com o objetivo de fortalecer e divulgar a economia solidária por meio de políticas integradas, que visassem a geração de trabalho e renda, inclusão social e a promoção do desenvolvimento justo e solidário (BRASIL, 2010b, p. 32).

Novamente o termo “inclusão” parece estar fortemente associado à geração de emprego e renda.

O item 3. *Inclusão bancária e microcrédito* mostra que as ações nessa área estão “favorecendo a inclusão social” (BRASIL, 2010b, p. 34), o que nos remete novamente à inclusão no sistema do capital, através de créditos em bancos.

No subitem *Novo ambiente de negócios*, um dos desafios é “[...] o fortalecimento das micro e pequenas empresas, para acelerar o crescimento do emprego e a inclusão social no País” (BRASIL, 2010b, p. 38). Ou seja, trata-se da inserção das pessoas no mundo do capital, transformando-as em micro empresárias, sem tampouco comprometer o grande capital.

No item 5. *Pesquisa e desenvolvimento tecnológico*, um dos objetivos é usar a ciência como instrumento de inclusão social (BRASIL, 2010b, p. 48). Neste mesmo tópico, o subitem “Inovação para o desenvolvimento social” traz o objetivo de usar “a produção e a difusão de tecnologias e inovações para a inclusão social” (BRASIL, 2010b, p. 56) e dentre as ações está a inclusão digital³³. Ou seja, o acesso à tecnologia serve também para propiciar a “inclusão” na lógica do sistema capitalista.

No eixo 2, chamado Cidadania e Inclusão Social, o primeiro item chama-se *Combate à exclusão, pobreza e desigualdade* e mostra que “O desafio de construir outro modelo de desenvolvimento, a partir de políticas públicas de inclusão social, deu origem à Política Nacional de Assistência Social” (BRASIL, 2010b, p.116) Ou seja, as políticas de “inclusão” estão servindo para construir outro modelo de desenvolvimento. Questionamos que modelo seria esse.

Ainda nesse item

Outras iniciativas importantes neste âmbito foram: articulação com o setor público e a iniciativa privada para gerenciar as ofertas e demandas sociais; parcerias com a sociedade civil e o setor empresarial; implantação de ações de geração de trabalho e renda para o público beneficiário dos programas sociais e para comunidades tradicionais e específicas; articulação para inclusão produtiva implementada no âmbito do Compromisso Nacional pelo Desenvolvimento Social; geração de renda com sustentabilidade e aperfeiçoamento e o uso compartilhado pelas três esferas de governo do Cadastro Único para Programas Sociais (BRASIL, 2010b, p. 117).

A iniciativa privada/empresarial aparece com ênfase neste item, como “parceira” na geração de emprego e renda, novamente.

³³ O documento lembra que há no Ministério da Ciência e Tecnologia, a Secretaria de Ciência e Tecnologia para Inclusão Social, fato que consideramos importante destacar, apesar de não termos condições de aprofundar.

Ainda nesse item, sobre o PPA³⁴

O Plano Plurianual (PPA) 2004-2007 definia iniciativas integradas visando à inclusão social e à redução da desigualdade, ao crescimento ambientalmente sustentável, redutor das desigualdades regionais, com geração de emprego e renda, à promoção e expansão da cidadania e ao fortalecimento da democracia (BRASIL, 2010b, p. 117).

O principal plano do governo, acima citado, visa a “inclusão”. A geração de emprego e renda novamente aparece atrelada ao termo “inclusão”.

Quando o documento apresenta o *Sistema Único de Assistência Social*, aponta que o mesmo foi criado para a “construção de uma nova geração de políticas públicas de inclusão social” (BRASIL, 2010b, p.122), ou seja, parece-nos que todas as medidas do governo são criadas visando a “inclusão”.

No subitem *Geração de oportunidades aos mais pobres*, consta que “Ao retomar a iniciativa desenvolvimentista, com investimento e financiamento de bancos públicos e projetos privados, o governo abriu novas possibilidades para a inclusão produtiva” (BRASIL, 2010b, p. 128). Observamos que a “inclusão também aparece associada ao setor produtivo, ou seja, “incluir” a todos na produção de capital.

O ensino superior também é colocado em uma perspectiva de servir à “inclusão” produtiva: “As instituições de ensino, especialmente as Universidades Federais e os Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets), passaram a apoiar a implementação de estratégias de inclusão socioproductiva do público-alvo das políticas sociais” (BRASIL, 2010b, p. 130).

Quando o documento menciona os grupos de catadores, também a estes são colocados o objetivo de promover a sua “inclusão” socioeconômica (BRASIL, 2010b, p. 130). Isto é, a “Inclusão” deve ser feita não só no âmbito social, mas também econômico.

No Item 2 *Educação* (do segundo eixo) o termo muda e o financiamento tem destaque enquanto estratégia para promover a inclusão socieducacional (BRASIL, 2010b, p. 132), a inclusão da diversidade e dos alunos com deficiência. Não

³⁴ É importante lembrar que “O PPA é um instrumento previsto no art. 165 da Constituição Federal destinado a organizar e viabilizar a ação pública, com vistas a cumprir os fundamentos e os objetivos da República. Por meio dele, é declarado o conjunto das políticas públicas do governo para um período de 4 anos e os caminhos trilhados para viabilizar as metas previstas”. Disponível em <<http://www.planejamento.gov.br/incluides/faq/faq.asp?sub=7>> Acesso em 20/09/2013.

simplesmente na escola, mas “nas classes comuns do ensino regular” (BRASIL, 2010b, p.140), pois consta que “O contexto da inclusão favorece o acesso dos alunos às escolas da sua comunidade” (BRASIL, 2010b, p.140). Isso indica-nos que o termo se refere a matrícula em escolas regulares de pessoas com deficiência, ou seja, fala-se em acesso e não em como se dá a permanência.

A educação superior também é colocada com a função de promover “inclusão”: “O papel decisivo da Educação Superior para a inclusão social, geração de trabalho e renda, diminuição das desigualdades sociais e regionais e para o desenvolvimento científico e tecnológico levou o governo a implementar programas de ampliação da oferta de vagas e que viabilizassem a permanência dos estudantes” (BRASIL, 2010b, p.143). Observa-se no recorte acima, a “inclusão” sendo denominada como geração de trabalho e renda, diminuição das desigualdades sociais.

O item 3 do segundo eixo é a *Saúde*. Parece-nos que a saúde também é definida como necessária para promover a “inclusão”, como destacamos na frase que segue: “A reabilitação deve promover o máximo de independência e participação e inclusão social das pessoas com deficiência” (BRASIL, 2010b, p. 151).

O item 5, denominado *Cidadania e direitos humanos*, é interessante pela passagem que traz um novo paradigma que vai acabar com a “exclusão”: “O Governo Federal inaugurou, a partir de 2003, um novo paradigma na condução das políticas públicas, que demonstrou-se capaz de aperfeiçoar, integrar e ampliar o atendimento aos diferentes segmentos de brasileiros historicamente excluídos do pleno acesso ao exercício da cidadania” (BRASIL, 2010b, p. 169).

Quando o documento aborda *Políticas para a juventude*, traz a afirmação de que “A inclusão é, sem dúvida, a mais complexa dimensão da política juvenil” (BRASIL, 2010b, p. 174). O texto mostra que as políticas para este público envolver capacitação para que ingressem cada vez mais cedo no mercado de trabalho.

No momento em que trata da cultura, o documento também argumenta que ela serve para promover a “inclusão”, assim como o esporte. Neste item, em alguns momentos a “inclusão” é colocada como sinônimo de emprego.

Enfim, o que estamos tentando mostrar nesta parte de nossa tese é como a inclusão e a educação foram importantes nos Planos deste governo. Observamos que todas as ações promovidas têm como objetivo promover a “inclusão”. Consideramos

este um dado relevante para a construção de nossa tese, visto que está sendo constituída, no âmbito do Estado uma perspectiva inclusiva, vinculada a um projeto societário.

3.6 Plano Plurianual 2012-2015

Neste plano, intitulado Plano Mais Brasil, a educação aparece como uma das estratégias de desenvolvimento da dimensão econômica do Plano, da seguinte forma:

promover avanços substanciais nos terrenos da educação, ciência, tecnologia e inovação, construindo uma “sociedade de conhecimento”, até o ponto em que o processo de inovação possa tornar-se uma quarta frente de expansão da economia (BRASIL, 2013, p. 11).

A proposta deste Plano é realizar o que foi denominado de “desenvolvimento inclusivo” (BRASIL, 2013, p. 10).

Os planos para a educação estão colocados em um dos onze macrodesafios apontados, intitulado “Conhecimento, educação e cultura”.

A inclusão aparece como umas das estratégias de desenvolvimento nacional, na dimensão social, conforme segue: “Em sua dimensão social, a estratégia é: universalização e institucionalização dos direitos da cidadania; inclusão social das parcelas mais vulneráveis da população; e melhoria na distribuição de renda” (BRASIL, 2013, p. 11).

Dentre os temas transversais do Plano, está o denominado “Pessoas com Deficiência”, que apresenta ações desenvolvidas nas áreas da saúde, cultura, educação entre outras. Com relação à educação, consta que

O acesso à **educação** é uma dimensão fundamental para que as pessoas com deficiência consigam desfrutar de uma cidadania cada vez mais completa. Primeiramente, porque a educação é um direito de todos e, portanto, um dever do Estado de garantir uma educação acessível. Segundo, porque a educação é um direito que expande as oportunidades, contribuindo para o processo de individuação e para o aumento das capacidades das pessoas (BRASIL, 2013, p. 77).

O Plano traz relatos das ações já realizadas pelo governo para com o público das “Agendas”, que são aqueles chamados de minorias: “Igualdade Racial, Comunidades Quilombolas e Povos e Comunidades Tradicionais; Povos Indígenas; Políticas para as Mulheres; Criança e Adolescente; Juventude; Pessoa Idosa; Pessoa

com Deficiência; População em Situação de Rua; e População LGBT” (BRASIL, 2013, p. 15).

Destaca os avanços principalmente no campo das políticas sociais inclusivas:

Os resultados relatados para cada uma das Agendas refletem os resultados mais gerais da estratégia e os esforços para que a ação de governo alcance os públicos das Agendas. O atendimento a esses públicos deve, assim, ser analisado no contexto da forte ampliação e aperfeiçoamento das políticas sociais. Esse movimento é caracterizado pela institucionalização de novos direitos, políticas e programas de governo; pela expansão dos recursos aplicados em políticas sociais; e pela introdução de arranjos de gestão que enfatizam a criação de condições para a efetivação das políticas sociais, sobretudo o alcance de públicos e territórios mais vulneráveis (BRASIL, 2013, p. 14).

Verificamos, na análise deste último plano e dos relatórios que ele contém, avanços nos investimentos em políticas públicas, na criação de conselhos participativos para o acompanhamento destas políticas, de secretarias e de documentos, como estatutos e decretos. Ao mesmo tempo, observamos que este Plano contém elementos dos outros Planos que colocam como finalidade destas ações, o desenvolvimento econômico do país.

Tais avanços resultam da vitalidade da sociedade brasileira e da estratégia de desenvolvimento em curso, enunciada nos últimos três Planos Plurianuais. Essa estratégia faz da justiça social uma das alavancas primordiais para o desenvolvimento, conjugando crescimento econômico com redução das desigualdades sociais e regionais (BRASIL, 2013, p. 09).

O documento coloca como conjugado o crescimento econômico e a redução das desigualdades sociais. Pensamos que é importante retomarmos nossas análises sobre o funcionamento da sociedade capitalista, que, como nos apontou Marx, à medida em que se desenvolve, amplia as desigualdades entre as classes. A condição para que a sociedade capitalista se reproduza é a manutenção da desigualdade de uma classe sobre a outra. Portanto, questionamos esta promessa dos Planos em análise. Será que é possível, sem romper com a sociedade capitalista, alcançar igualdade entre todos?

Passamos agora para a análise da Educação Especial e buscaremos ver onde esses elementos apresentados nos planos de governo aparecem na área.

4 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Este capítulo tem como objetivo verificar como estão estruturadas as políticas públicas de EE na perspectiva da inclusão. Como se construíram, que concepções de inclusão contém e quais as contradições que carregam.

4.1 Gênese dos movimentos políticos das pessoas com deficiência

A publicação “História do movimento político das pessoas com deficiência”, da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, em parceria com a Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (2010) foi um de nossos suportes neste momento da pesquisa. Embora a publicação não seja específica do campo educacional, mas tenha seu enfoque nos direitos humanos, ela nos ajuda a pensar a trajetória das pessoas com deficiência no país, na luta por direito à saúde, cultura ou educação perante o Estado. Os estudos de Jannuzzi (2006) também compuseram nossa análise.

O Estado brasileiro foi pioneiro na América Latina no atendimento às pessoas com deficiência, ao criar, em 1854, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant - IBC), e, em 1856, o Imperial Instituto dos Surdos Mudos (hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES) (JANNUZZI, 2006).

Estes institutos encontravam-se, na estrutura administrativa do Império, alocados na área de instrução pública. Eram, portanto, classificados como instituições de ensino. A cegueira e a surdez foram, no Brasil do século XIX, as únicas deficiências reconhecidas pelo Estado como passíveis de uma abordagem que visava superar as dificuldades que ambas as deficiências traziam, sobretudo na educação e no trabalho.

Com o advento da República, em 1889, a ação do Estado em relação às pessoas com deficiência modificou-se, ainda que timidamente. No contexto histórico de industrialização e urbanização brasileiras, processo iniciado na década de 1920 e aprofundado nas décadas de 1940 e 1950, surgiram, por iniciativa da sociedade civil, novas organizações voltadas para as pessoas com deficiência. Essas se destinavam a outros tipos de deficiência e com formas de trabalho diferenciadas, por não se restringirem à educação e atuarem também na saúde (LANNA JUNIOR, 2010, p. 25).

As principais iniciativas para atender a deficiência intelectual desse período (décadas de 40 e 50) foram dos movimentos pestalozziano e apaeano. Até a metade do século XIX, a deficiência Intelectual era considerada uma forma de loucura e era tratada em hospícios.

De acordo com Lanna Junior (2010), no Brasil, inspirado pelo pedagogo suíço Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), foi criado, em 1926, o Instituto Pestalozzi de Canoas, no Rio Grande do Sul. Até 1970, data da fundação da Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi (Fenasp)³⁵, o movimento pestalozziano contava com oito organizações em todo o País. A criação da federação fomentou o surgimento de várias sociedades Pestalozzi pelo Brasil. Atualmente, são cerca de 150 sociedades Pestalozzi filiadas à Fenasp.

Em 1954, foi fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), no Rio de Janeiro, por iniciativa da americana Beatrice Bemis, mãe de uma criança com deficiência intelectual. A Federação Nacional das Apaes (fenapaes) foi oficialmente fundada em 10 de novembro de 1962. Atualmente, a Fenapaes reúne 23 federações estaduais e mais de duas mil APAEs distribuídas por todo o País. Essas organizações constituem uma rede de atendimento à pessoa com deficiência de expressiva capilaridade na sociedade, que presta serviços de educação, saúde e assistência social. O atendimento é voltado para as pessoas com deficiência intelectual e múltipla (LANNA JUNIOR, 2010).

Depois disso, outros institutos de reabilitação na área da saúde foram criados. Tanto os institutos do Império, voltados para a educação de cegos e surdos, quanto as organizações surgidas na República, direcionadas às pessoas com deficiência intelectual e à reabilitação, embora não tivessem nenhum cunho político claramente definido, propiciaram, mesmo que para poucos, espaços de convívio com seus pares e discussão de questões comuns. Nesse sentido, contribuíram para forjar uma identidade das pessoas com deficiência. Foram precursoras, naquele momento, da formulação do ser cego, surdo, deficiente intelectual e deficiente físico não apenas na denominação, mas em sua identificação como grupo social.

³⁵ A Federação congrega os Institutos Pestalozzi do todo o Brasil. Estas são instituições filantrópicas que atuam na assistência a pessoas com deficiência em diversas áreas: saúde, educação, etc.

Todas as iniciativas, desde o Império até a década de 1970, são parte de uma história na qual as pessoas com deficiência ainda não tinham autonomia para decidir o que fazer da própria vida. Todavia, entre as pessoas com deficiência, esse foi um período de gestação da necessidade de organização de movimentos afirmativos dispostos a lutar por seus direitos humanos e autonomia, dentre os quais se destaca a capacidade de decidirem sobre a própria vida (LANNA JUNIOR, 2010, p. 30).

Já partir de meados do século XX, segundo Lanna Junior (2010), é possível observar o surgimento de organizações criadas e geridas pelas próprias pessoas com deficiência, em outras palavras um associativismo. A motivação inicial é a solidariedade entre pares nos seguintes grupos de deficiência: cegos, surdos e deficientes físicos que, mesmo antes da década de 1970, já estavam reunidos em organizações locais – com abrangência que raramente ultrapassava o bairro ou o município–, em geral, sem sede própria, estatuto ou qualquer outro elemento formal. Eram iniciativas que visavam ao auxílio mútuo e à sobrevivência, sem objetivo político prioritariamente definido. Essas organizações, no entanto, constituíram o embrião das iniciativas de cunho político que surgiram no Brasil, sobretudo durante a década de 1970.

Esse associativismo foi uma etapa no caminho de organização das pessoas com deficiência, antes restritas à caridade e a políticas de assistência, em direção às conquistas no universo da política e da luta por seus direitos. Esse processo de associações criou o ambiente para a formalização da consciência que resultaria no movimento político das pessoas com deficiência na década de 1970. Nessa época, surgiram as primeiras organizações compostas e dirigidas por pessoas com deficiência contrapondo-se às instituições que prestavam serviços a este público (LANNA JUNIOR, 2010). Esta dicotomia, que mais adiante será aprofundada neste capítulo, permanece até os dias atuais.

Um processo da ação política em prol de seus direitos humanos foi desencadeado e, no final dos anos 1970, o movimento ganhou visibilidade, tornando as pessoas com deficiência ativos agentes políticos na busca por transformação da sociedade. O desejo de serem protagonistas políticos motivou uma mobilização nacional, alimentada pela conjuntura da época: o regime militar, o processo de redemocratização brasileira (abertura política) e a promulgação, pela ONU, em 1981, do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD) (LANNA JUNIOR, 2010).

A criação da Coalizão Pró-Federação Nacional foi a materialização do esforço unificador, consubstanciado por três encontros nacionais, realizados entre 1980 e 1983, buscando elaborar uma agenda única de reivindicações e estratégias de luta, bem como fundar a Federação Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes. O amadurecimento das discussões resultou em um rearranjo político no qual a federação única foi substituída por federações nacionais por tipo de deficiência (LANNA JUNIOR, 2010, p. 36-37).

A Coalizão Pró-Federação Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes foi criada em 1979, quando, pela primeira vez, organizações de diferentes Estados e tipos de deficiência se reuniram para traçar estratégias de luta por direitos.

O eixo principal das novas formas de organização e ações das pessoas com deficiência, surgidas no final da década de 1970 e início da década de 1980, era politicamente contrário ao caráter de caridade que marcou historicamente as ações voltadas para esse público. Estava em jogo a necessidade, por muito tempo reprimida, de as pessoas com deficiência serem protagonistas na condução das próprias vidas (LANNA JUNIOR, 2010, p. 37).

Para exemplificar Lanna Junior (2010, p. 38) traz que “Cândido Pinto de Melo, bioengenheiro e militante em São Paulo, expressou com clareza e propriedade o que eles desejavam naquele momento: tornarem-se agentes da própria história e poderem falar eles mesmos de seus problemas sem intermediários, nem tutelas”.

A 1ª reunião da coalizão ocorreu em 1979. Participaram dessa reunião os representantes de Brasília e de nove Estados brasileiros: Amazonas, Bahia, Mato Grosso do Sul, Paraná, Pernambuco, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Santa Catarina e São Paulo. Dois assuntos dominaram a pauta: a formação da federação e os preparativos para o 1º Encontro Nacional, previsto para o mês de outubro, em Brasília. A ideia era preparar propostas que deveriam ser submetidas ao plenário durante o encontro. Nesse sentido, foi formada uma comissão para centralizar o encaminhamento das propostas (LANNA JUNIOR, 2010, 2010).

Posteriormente, ocorreram Congressos e atos públicos. O tema era recorrente e alimentava o movimento político que vivia momento positivo para despontar na história. As pessoas com deficiência, munidas da experiência de vida e conhecedoras de suas necessidades, começaram a agir politicamente contra a tutela e em busca de

serem protagonistas. O que essas pessoas buscavam era se colocar à frente das decisões, sem que se interpusessem mediadores. É nesse momento que se evidencia a necessidade de criação de uma identidade própria para esse grupo social.

O quadro abaixo ilustra a quantidade de organizações participantes do primeiro encontro nacional de entidade, em Brasília, de 22 a 25 de outubro de 1980. Foram quarenta e quatro ao todo.

ORGANIZAÇÃO	UF	Responsável
Fraternidade Cristã de Doentes e Deficientes Físicos (FCD)	AL	Laura G. Nogueira
Associação dos Deficientes Físicos do Amazonas (ADEFA)	AM	Manoel Marçal de Araújo
Associação Baiana de Deficientes Físicos (Abadef)	BA	Crésio A. D. Alves
Associação dos Deficientes Motores do Ceará (ADM)	CE	João A. Furtado
Associação dos Deficientes Físicos de Brasília (ADFB)	DF	Benício Tavares Cunha
Grupo Capixaba de Pessoas com Deficiência (GCPD)	ES	Daniel F. Matos
União dos Paraplégicos de Belo Horizonte (Unipabe)	MG	Gilberto T. Silva
Associação Mineira de Paraplégicos (AMP)	MG	Jurandir S. e Silva
Associação dos Surdos de Minas Gerais (ASMG)	MG	Antônio Campos de
Federação Brasileira dos Surdos (FBS)	MG	Padre Vicente Burnier
Associação dos Cegos de Uberlândia (ACU)	MG	Lázado O. Silva
Associação dos Paraplégicos de Uberlândia (APARU)	MG	Arnaldo S. Carvalho
Associação dos Deficientes Físicos do Mato Grosso do Sul	MS	Paulo M. Metelloi
Fraternidade Cristã de Doentes e Deficientes Físicos (FCD)	PB	Antônio M. Limeira
Fraternidade Cristã de Doentes e Deficientes Físicos (FCD)	PE	Messias Tavares de
Associação dos Deficientes Motores de Pernambuco (ADM)	PE	Édinaldo F. Batista
Centro de Recuperação Humana (CRH)	PE	Jeferson A. Tenório
União Auxiliadora de Cegos de Recife (UACR)	PE	Gilberto M. de Souza
Instituto Paranaense dos Cegos (IPC)	PR	Almeri Siqueira
Associação dos Deficientes Físicos do Paraná (ADFP)	PR	Roberto Madlener
Associação dos Deficientes Físicos do Estado do Rio de	RJ	Flávio Wolff
Centro de Recuperação Humana (CRH)	PE	Jeferson A. Tenório
União Auxiliadora de Cegos de Recife (UACR)	PE	Gilberto M. de Souza
Instituto Paranaense dos Cegos (IPC)	PR	Almeri Siqueira
Associação dos Deficientes Físicos do Paraná (ADFP)	PR	Roberto Madlener
Associação dos Deficientes Físicos do Estado do Rio de	RJ	Flávio Wolff
Sociedade Amigos dos Deficientes Físicos (SADEF)	RJ	Maruf Aride
Clube dos Amigos da Associação Brasileira Beneficente de	RJ	Jefferson Caputo
Clube dos Paraplégicos do Rio de Janeiro (CPRJ)	RJ	Roberto S. Ramos
Fraternidade Cristã de Doentes e Deficientes Físicos (FCD)	RJ	Nice Mello
Sociedade dos Deficientes Visuais no Brasil (SODEVIBRA)	RJ	Benedito de Paula Silva
Associação Riograndense de Paraplégicos e Amputados	RS	Carlos Burle Cardoso
Organização Nacional de Reabilitação e Assistência ao	RS	Manoelito Florentino
Sociedade Esportiva Louis Braille (SELB)	RS	Wenceslau A. Padilha
Fraternidade Cristã de Doentes e Deficientes Físicos (FCD)	RS	Altair G. Fernandes
Fraternidade Cristã de Doentes e Deficientes Físicos (FCD)	SC	Arnoldo C. Rodrigues
Associação Brasileira dos Deficientes Físicos e Sensoriais	SC	Aldo Linhares Sobrinho
Sociedade dos Deficientes de Bauru (SDB)	SP	Shiro Tokuno
Associação de Integração de Deficientes Físicos (AIDE)	SP	Leila B. Jorge
Associação Brasileira de Deficientes Físicos (Abradef)	SP	David P. Bastos
Núcleo de Integração de Deficientes (NID)	SP	Ana Maria Morales
União Nacional de Deficientes Físicos (Unadef)	SP	Adir R. do Amaral
Fraternidade Cristã de Doentes e Deficientes Físicos (FCD)	SP	Maria de Lourdes Guarda
Associação de Assistência ao Deficiente Físico (AADF)	SP	Fábio C. de Oliveira

Quadro 5 - Organizações participantes do primeiro Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes.

Fonte: Lanna Junior (2010, p. 41)

São organizações que tem as pessoas com deficiência como protagonistas, representando diferentes locais do País. A representação maior é dos estados de Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro.

O documento final do primeiro encontro continha vinte proposições divididas em cinco áreas: a) trabalho – benefícios; b) transporte – acesso; c) assistência médico-hospitalar – reabilitação e aparelhos de reabilitação; e d) legislação. Além das vinte proposições, o texto final ainda apresentava reivindicações específicas das pessoas cegas, das surdas e dos hansenianos. Como podemos perceber, a educação não estava entre essas áreas (LANNA JUNIOR, 2010).

Em 1981 aconteceu o Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD). O início de todo o processo se deu em 1976, quando a ONU o proclamou, durante a 31ª sessão da Assembleia Geral, sob o tema “Participação Plena”. À época, a ONU já havia tomado uma série de decisões em prol das pessoas com deficiência, com a Declaração sobre os Direitos das Pessoas com Retardo Mental, de 1971, e a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, de 1975 (LANNA JUNIOR, 2010, 43).

O Ano Internacional foi de extrema importância na medida em que serviu como um grande megafone. O movimento das pessoas com deficiência foi às ruas em passeatas e manifestações públicas. Cada nova mobilização agregava forças e aumentava o volume das ações.

O movimento realizou o 2º Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, em outubro de 1981. O 3º Encontro Nacional estava previsto para acontecer em 1982, no entanto, durante o 1º Encontro de Delegados de Pessoas Deficientes, realizado em Vitória, em julho de 1982, decidiu-se pelo adiamento do evento para julho de 1983.

A partir de 1984, portanto, foi configurado, no Brasil, um movimento organizado, estruturado, separado por áreas de deficiências e que tentou se articular num Conselho Brasileiro de Pessoas Portadoras de Deficiência, unindo todas essas representações. O mesmo processo que aconteceu no Brasil ocorreu no mundo todo, a partir do Ano Internacional. As entidades começaram a surgir, entidades internacionais de cegos, de deficientes físicos, de surdos, assim como as políticas internacionais para cada área. Isto teve reflexos distintos em cada país, como no

Brasil, por exemplo, onde não se conseguiu criar um Conselho forte (LANNA JUNIOR, 2010, p. 56).

A Coalizão desapareceu e surgiram as organizações por área de deficiência. Cada um dos grupos presentes na Coalizão, as pessoas com deficiência física, os cegos e os surdos, fundaram e passaram a gerir as próprias federações nacionais, entre 1984-87.

Após a ditadura militar, inicia o movimento das pessoas com deficiência na Assembleia Nacional Constituinte. A ditadura militar no Brasil teve início em 1964 e terminou em 1985, período em que o exercício da cidadania foi limitada em todas as suas dimensões: direitos civis e políticos eram cerceados e os direitos sociais, embora existissem legalmente, não eram desfrutados. Prevalencia a censura e a falta de liberdade. Com o processo de enfraquecimento e declínio do regime militar, a partir de meados da década de 1970, iniciou-se um processo de abertura política. A redemocratização desenrolou-se em contexto especialmente fértil, em termos de demandas sociais, com uma participação política ampla. Esse período foi marcado pela ativa participação da sociedade civil, que resultou no fortalecimento dos sindicatos, na reorganização de movimentos sociais e na emergência das demandas populares em geral. O Brasil estava voltando à democracia e os movimentos sociais ressurgiram como forças políticas. Vários setores da sociedade têm participação: negros, mulheres, índios, trabalhadores, sem-teto, sem-terra e, também, **as pessoas com deficiência**.

Esse processo se reflete na Constituição Federal, promulgada em 1988. A Assembleia Nacional Constituinte (1987-1988), criada no bojo dos novos movimentos sociais, foi a mais democrática da história do Brasil, com canais abertos e legítimos de participação popular. Os novos movimentos sociais, dentre os quais o movimento político das pessoas com deficiência, saíram do anonimato e, na esteira da abertura política, uniram esforços, formaram novas organizações, articularam-se nacionalmente, criaram estratégias de luta para reivindicar igualdade de oportunidades e garantias de direitos.

Vieira (2015, p. 399) explica esse momento da Constituinte: “Em novembro de 1985, a Assembleia Nacional Constituinte livre e soberana foi aprovada mediante emenda constitucional, convocando sua instalação para o dia 1º de fevereiro de 1987, na sede do Congresso Nacional”. Os anos 1980 retrataram os melhores e mais

contagiantes momentos da luta popular pela conquista de uma sociedade livre no Brasil e de um Estado capaz de submeter-se ao controle social da administração pública, mediante, é claro, muita luta e sofrimento para que isso ocorresse. O ponto culminante dessa luta popular foi representado pela campanha das “Diretas-Já!”, busca imediata da eleição direta para os cargos de presidente e vice-presidente da República (VIEIRA, 2015).

Com a construção da Constituição Federal de 1988, muito se avançou na conquista de direitos no País.

[...] a Constituição de 1988 trouxe indiscutível impulso para os direitos sociais e as políticas sociais, ainda que em muitas oportunidades tenham sido negados pelos governos posteriores a ela e sob a sua égide. Nunca antes os direitos sociais e a política social encontraram tamanho acolhimento em Constituição brasileira, como aconteceu na Constituição de 1988 [...] O Capítulo I do Título II (Dos Direitos e Garantias Fundamentais) designou os direitos sociais pertencentes à Constituição Federal de 1988. Porém, poucos desses direitos estão sendo praticados ou ao menos regulamentados, quando exigem regulamentação (VIEIRA, 2015, p. 405).

A Assembleia Nacional Constituinte (ANC) foi um importante acontecimento para o movimento das pessoas com deficiência, em decorrência da comoção e da mobilização social diante da expectativa de uma nova Constituição. O movimento das pessoas com deficiência participou desse processo, na busca pela inserção de suas demandas no texto constitucional.

Até esse momento da história, em termos constitucionais, a única referência aos direitos das pessoas com deficiência era a Emenda nº 12, de 1978, conhecida como “Emenda Thales Ramalho”, que no seu artigo único define: “É assegurado aos deficientes a melhoria de sua condição social e econômica especialmente mediante: I. educação especial e gratuita; II. assistência, reabilitação e reinserção na vida econômica e social do país; III. proibição de discriminação, inclusive quanto a admissão ao trabalho ou ao serviço público e a salários; IV. possibilidade de acesso a edifícios e logradouros públicos” (BRASIL, 1978).

As pessoas com deficiência participaram ativamente das discussões da ANC. Assuntos relacionados a esse grupo foram tratados na Subcomissão dos Negros, Populações Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias, subordinada à Comissão Temática da Ordem Social, que realizou oito audiências públicas, sendo três destinadas a discutir questões pertinentes às pessoas com deficiência: a audiência do

dia 27 de abril, “Deficientes Mentais; Alcoólatras; Deficientes Auditivos”; a do dia 30 de abril, “Deficientes Físicos; Ostomizados; Hansenianos; Talassêmicos” e a do dia 4 de maio, “Deficientes Visuais; Hemofílicos”. A articulação do movimento das pessoas com deficiência para participar da ANC ocorreu de duas maneiras: em 1986, por meio do ciclo de encontros “A Constituinte e os Portadores de Deficiência”, realizado em várias capitais brasileiras pelo Ministério da Cultura entre 1986 e 1987 (LANNA JUNIOR, 2010, p. 65).

Os debates no âmbito nacional sobre a nova Constituição tiveram início já em 1986, mesmo antes da instalação da ANC. Um importante fator que fomentou essas discussões foi a presença de Paulo Roberto Guimarães, militante do movimento das pessoas com deficiência desde o final da década de 1970 e membro da Comissão Organizadora do 1º Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes, realizado em 1980, no Ministério da Cultura. Em 1986, Paulo Roberto era responsável pelo “Programa de Cultura e Portadores de Deficiência” e organizou um ciclo de encontros, durante o segundo semestre de 1986, em 11 capitais brasileiras. Paulo Roberto Guimarães foi o cidadão “não parlamentar” que mais pronunciamentos fez durante as audiências públicas na Assembleia Nacional Constituinte (LANNA JUNIOR, 2010, p. 65-66).

Uma das principais reivindicações das pessoas com deficiência discutida nos encontros era que o texto constitucional não consolidasse a tutela, e, sim, a autonomia.

A segunda etapa de discussões do movimento ocorreu entre o final de 1986 e 1987, nos encontros de conselhos, assessorias e coordenadorias de pessoas com deficiência de todo o Brasil. Durante a 3ª Reunião de Conselhos e Coordenadorias Estaduais e Municipais de Apoio à Pessoa Deficiente – realizada em Belo Horizonte, de 5 a 7 de dezembro de 1986 e que contou com representantes de coordenadorias e conselhos de todo o Brasil, além de entidades de e para pessoas com deficiência – o movimento aprovou uma proposta a ser levada à Assembleia Nacional Constituinte (LANNA JUNIOR, 2010, p. 67)

A proposta continha 14 artigos sugerindo alterações no projeto da Constituição, onde coubessem temas como igualdade de direitos, discriminação, acessibilidade, trabalho, prevenção de deficiências, habilitação e reabilitação, direito à informação, educação básica e profissionalizante.

Messias Tavares de Souza, à época coordenador da Organização Nacional de Entidades de Pessoas com Deficiência Física (ONEDEF), foi o escolhido pelo movimento para defender a Emenda Popular na Assembleia Nacional Constituinte. Em discurso pronunciado no plenário, afirmou que várias das propostas das pessoas com deficiência não estavam sendo contempladas no texto constitucional. Messias Tavares expôs um histórico das lutas das pessoas com deficiência por autonomia, destacou as diferenças entre as organizações de e para pessoas com deficiência e criticou o relatório da Subcomissão dos Negros, Populações Indígenas, Pessoas Deficientes e Minorias, no qual as propostas do movimento das pessoas com deficiência perdiam espaço para as das entidades assistencialistas (LANNA JUNIOR, 2010, p. 69).

A organização de entidade de cunho assistencial e paternalista, no Brasil, começou há mais de trinta anos. Cabe a ela, historicamente e ainda hoje, desafogar a consciência pesada, coletiva, do sistema “feudal” e capitalista emergente, provocada pela miséria progressiva e a crescente perda do valor do ser humano, em prol do culto à máquina, ao capital. No decorrer dos anos 50 e 60, a miséria causada pela pobreza e deficiências, se organiza nos grandes centros. A esmola disfarçada ou o subemprego, como a venda organizada de balas, vêm criar as pequenas iniciativas de organização, sem liberdade ou usando a exploração, o que perdura até hoje. Na década de 70, os portadores de deficiência, bem como os negros, as mulheres e outros grupos da sociedade civil, resolvem se organizar, por uma questão de sobrevivência. O abandono e a atomização, pelas quais passam as minorias, chegam a um grau insuportável. Surgem, então, pelos recantos mais politizados do País, associações que, ainda usando o lazer como pretexto, promove a conscientização, comandadas por líderes eventuais e raros. Implantam-se então as discussões regionais, sem que cada uma saiba da existência das outras. De 1979 até nossos dias, formam-se as organizações nacionais de cegos, hansenianos, portadores de deficiências físicas, surdos, ostomizados, talassêmicos, diabéticos, renais crônicos, paralisados cerebrais, entre outros, sem que haja uma representação geral destes segmentos, como resposta a uma necessidade, que já se faz sentir. [...]. O relatório inicial da Subcomissão tinha o tom do relatório da Federação Nacional das APAEs. Estava em jogo a vitória do passado assistencialista e paternalista e o presente de luta por direitos burgueses, mínimos e necessários à cidadania, à possibilidade de

sermos sujeitos além de objetos das políticas da sociedade e do governo (LANNA JUNIOR, 2010, p. 68-69).

Messias defendia a autonomia e o protagonismo das pessoas com deficiência, frente ao caráter assistencialista predominante na época. Dentre os embates da Constituinte que envolviam assistencialismo X autonomia, estava a discussão sobre o Benefício de Prestação Continuada. Foi levada como proposta pela Associação Canoense de Deficientes Físicos, da Escola Especial de Canoas e da Liga Feminina de Combate ao Câncer, e o pagamento de um salário mínimo mensal às pessoas com deficiência que não tivessem meios de se manter. Essa proposta gerou o Benefício da Prestação Continuada (BPC). Para parte do movimento das pessoas com deficiência, a proposta do BPC representa uma tutela que afronta os paradigmas que estimularam o surgimento de organizações de pessoas com deficiência, ocorrido desde o final da década de 1970. O principal argumento dos que são contrários ao BPC é que ele estimula a tutela ao invés de proporcionar às pessoas com deficiência mecanismos de conquista da autonomia (LANNA JUNIOR, 2010, p. 70).

O movimento das pessoas com deficiência articulou-se de forma efetiva em torno do objetivo de incorporar suas demandas no texto constitucional. Mesmo quando, ainda durante a fase de sistematização, tais demandas não foram incorporadas ao projeto do texto constitucional, o movimento mostrou força e se rearticulou rapidamente na elaboração da emenda popular. O principal êxito dessa luta foi o fato de o movimento ter conseguido superar a lógica da segregação presente na proposta do capítulo “Tutelas Especiais” e incorporar, mais do que direitos ao longo de todo o texto constitucional, ao menos pelo viés legal, o princípio da inclusão das pessoas com deficiência na sociedade.

As impressões do movimento sobre as conquistas na Constituição de 1988 podem ser percebidas nos depoimentos de Rosângela Berman Bieler e Romeu Kazumi Sasaki:

A gente conseguiu, na reforma constitucional, distribuir o tema da deficiência em todos os artigos constitucionais, o que já é vanguarda. [...] Quando você pega um texto constitucional, há duas opções estratégicas: ou se cria um bloco inteiro sobre deficiência [...], pega tudo e joga ali naquela caixinha, que não só é mais fácil de botar como é fácil de tirar; ou se integra o tema em todo o corpo constitucional, nos tópicos do direito do cidadão, do direito à saúde, do direito à educação (LANNA JUNIOR, 2010, p. 70-71)

O governo Collor, iniciado em 1990, apesar de prometer seguir a Constituição, não cumpriu a promessa, como nos mostra Vieira (2015, p. 466) através de uma fala do próprio Collor onde anunciava modificações:

(...) Completam-se hoje três anos de vigência da nova Constituição brasileira... As palavras “direitos” e “garantias”, por exemplo, aparecem 182 vezes na nossa Constituição, enquanto a palavra “deveres” é mencionada em apenas 32 passagens. O desequilíbrio é claro.

E assim, em áreas como a educação, as promessas também não se cumpriram, por exemplo “Na verdade, das 5 mil escolas previstas no projeto dos Ciacs, da gestão Collor, somente 200 deveriam funcionar em 1993”. (Vieira, 2015, 494). O autor complementa: “Só no âmbito da demagogia generalizada se falou [...] em melhor educação. Na realidade aconteceu a perda de 65% dos alunos matriculados na década de 1980, devido a evasões e repetências” (VIEIRA, 2015, 495).

O interesse público em relação aos direitos das pessoas com deficiência foi reconhecido na estrutura do Estado brasileiro com a criação da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), em 1986, e da Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, em 1989. A partir de então, os interesses dessas pessoas ganharam cada vez mais espaço na estrutura federal. Houve fluxos e refluxos nesse processo. Desde 2003, a política para a pessoa com deficiência está vinculada diretamente à Presidência da República, por meio da pasta de Direitos Humanos. Em outubro de 2009, a CORDE foi elevada à Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Mais recentemente, em agosto de 2010, alcançou o status de Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (LANNA JUNIOR, 2011).

Sujeito importante na construção das políticas de educação especial no Brasil foi o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Conade). O Conade é um órgão superior de deliberação colegiada, criado para acompanhar e avaliar o desenvolvimento de uma política nacional para inclusão da pessoa com deficiência e das políticas setoriais de educação, saúde, trabalho, assistência social, transporte, cultura, turismo, desporto, lazer e política urbana dirigidos a esse grupo social. O Conade faz parte da estrutura básica da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR).

O Conade foi criado no âmbito do Ministério da Justiça (MJ), em 1 de junho de 1999, através do Decreto 3.076/1999. Em 2003, a Lei 10.683, de 28/05/2003, que dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, trouxe em seu artigo 24 a menção do Conade como parte da estrutura do governo, vinculada à então Secretaria Especial dos Direitos Humanos (BRASIL, 2017c).

O Conade realiza, desde 2006, conferências nacionais dos direitos das pessoas com deficiência, a fim de discutir e deliberar dos mecanismos necessários para o fortalecimento de ações relativas à defesa de direitos da pessoa com deficiência no país. Analisamos os anais dessas conferências, nos pontos que tratam da educação.

De acordo com os Anais da primeira Conferência (BRASIL, 2017c), A Portaria nº 537, de 01/10/00, que cria o CONADE, resulta de uma luta de décadas, que passou por manifestações e estratégias diferenciadas para sensibilizar o Estado e a sociedade brasileira de que a defesa dos direitos da pessoa com deficiência não é um assunto da própria pessoa, mas um assunto de interesse público. Desde 2000, o CONADE trabalhou com determinação e de forma articulada com o movimento social e com o Poder Público para que o Brasil despontasse como precursor da ação de cidadania, em defesa das pessoas com deficiência, realizando a I Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, convocada pelo Decreto 10/10/2005 - com etapas municipal e estadual. Durante esse período, o percurso de criação de novos Conselhos e fortalecimento de Fóruns, com dificuldades e disputas em torno do sonho. Mobilizaram-se para participar das etapas municipal e estadual, promoveram fóruns e enviaram Relatórios. Enfim, discutiram e abraçaram uma ideia de Conferência que tem por finalidade criar mecanismos de defesa dos direitos que atendessem aos anseios e reivindicações do movimento e de milhares de pessoas brasileiras com deficiências que passam (ou passaram) por situações de discriminação e violência (BRASIL, 2017c).

O fato desta Conferência ocorrer somente no governo Lula indica que o Estado é permeável a várias forças. Além disso, antes não haviam estes espaços. Portanto, entendemo-los como importantes na luta de classes, ainda que não façam um enfrentamento direto à ordem do capital.

A primeira Conferência teve como tema “Acessibilidade: Você também tem compromisso”. A conferência abordou a Educação Inclusiva, teve como debatedora

Cláudia Griboski da Secretaria de Educação Especial - SEESP/MEC e teve como deliberações:

178. Criar nos Municípios, em número proporcional à respectiva população e em interface com as secretarias de educação, saúde e assistência social, centros de apoio à educação inclusiva a serem construídos e mantidos por dotação financeira própria, priorizando-se programas multidisciplinares, com serviços complementares e/ou suplementares ao ensino regular, incluindo oficinas pedagógicas e terapêuticas desenvolvidas por profissionais especializados, sob a fiscalização da comunidade e dos conselhos locais.
183. Implantar em todas as instâncias de ensino a educação inclusiva como disciplina obrigatória (BRASIL, 2017c).

Como moção de recomendação:

Em segundo lugar, desejamos destacar e recomendar a continuidade desse modelo de educação inclusiva e que ele seja cada vez mais ampliado como importante programa de política pública educacional, objetivando reconhecer o potencial de empregabilidade das pessoas com deficiência, reconhecendo-se o direito a uma formação cidadã e à qualificação profissional gratuita, e, por conseguinte, sua ascensão social sem a prática do assistencialismo, tão danosa e pernicioso para a construção de uma sociedade para todos (BRASIL, 2017c).

Além disso, fica encaminhado, no âmbito da educação inclusiva e diante da necessidade de implantação de uma equipe multidisciplinar, que as secretarias municipais de educação possam contratar esses profissionais diretamente, com verbas destinadas pela educação especial (via FNDE), para que tais secretarias não dependam de outras secretarias que dispõem de poucas verbas para tal (BRASIL, 2017c, p. 116).

A 2ª Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência ocorreu em 2008, sob o tem “Inclusão, participação e desenvolvimento: Um novo jeito de avançar”. Teve como deliberações na área da educação

Implantar e implementar em todas as escolas, salas de recursos multifuncionais para garantir o atendimento educacional especializado de todos alunos com deficiência, com Transtorno Global de Desenvolvimento – TGD, e altas habilidades/superdotação em turno contrário ao da escolarização. Garantir o direito inalienável de todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos à educação inclusiva de qualidade nas classes comuns da rede regular de ensino com oferta de atendimento educacional especializado no contra-turno, com atendimento domiciliar e hospitalar a todos que dela necessitarem, em conformidade com a Convenção da ONU dos Direitos da Pessoa com Deficiência, sem prejuízo daqueles que, por quadros extremamente severos, necessitem de um atendimento mais especializado em classes ou escolas especializadas, residências ou classes hospitalares. Garantir políticas inclusivas com campanhas educativas de sensibilização quanto aos direitos das pessoas com deficiência, combatendo o preconceito e discriminação, com o objetivo de conscientizar a sociedade para o respeito às leis de acessibilidade

existentes – respeitando os princípios do desenho universal – especialmente aquelas leis ligadas ao trânsito, à eliminação de barreiras físicas e arquitetônicas, sociais, de comunicação e atitudinais, bem como o fortalecimento dos conselhos de direitos da pessoa com deficiência, com apoio dos setores de responsabilidade social das empresas privadas (BRASIL, 2017d).

Em relação à primeira Conferência, ocorreram importantes conquistas, especialmente em relação à educação.

A 3ª Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência ocorrida em 2012 com o tema “Um olhar através da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU: Novas perspectivas e desafios” e aprovou 49 propostas para a educação. Dentre elas:

22) Garantir condições de acesso e permanência aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na educação em todos os níveis e modalidades de ensino, por meio da oferta de recursos e acessibilidade (físicos, comunicacionais e metodológicos), tecnologias assistiva e atendimentos complementares e/ou suplementares ampliando o atendimento para a educação profissional, estabelecendo parceria com instituições de ensino superior, ensino médio e educação profissionalizante, assegurando a formação e preparação para o aproveitamento no mundo do trabalho, de acordo com as leis de cotas. 23) Obrigatoriedade da oferta do atendimento educacional especializados na rede pública e privada de ensino, sem nenhum custo adicional para as famílias dos estudantes público alvo da educação especial, bem como a ampliação da implantação das salas de recursos multifuncionais na rede pública de ensino

37) Garantir o cofinanciamento para a construção e estruturação das salas SRM (Salas de Recursos Multifuncionais) em 100% nas escolas regulares de ensino públicos e assegurar a tecnologia assistiva. 38) Garantir o funcionamento de escolas especiais de boa qualidade para os casos de deficiência intelectual, múltipla e para outras deficiências cuja complexidade exigir ambientes específicos, para o desenvolvimento integral e integrado de seus usuários. Garantir igualmente, as escolas e salas bilíngües para surdos, nas quais a libras seja a primeira língua, língua de instrução e comunicação e a língua portuguesa na modalidade escrita seja a segunda | 36 | Propostas Aprovadas | Educação língua, com professores e outros profissionais bilíngües (surdos e ouvintes). A escolha da própria pessoa com deficiência e ou de seus familiares deve ser reconhecida e respeitada, considerando-se que há a possibilidade de matrícula nas escolas comuns de ensino regular, com apoio especializado (BRASIL, 2017e).

A 4ª ocorreu em abril de 2016 e não tem anais disponíveis. Tratou do tema Os desafios na implementação da política da pessoa com deficiência: A transversalidade como radicalidade dos Direitos Humanos.

Destacamos abaixo as deliberações das conferências:

Tabela 1 - I Conferência Nacional dos Direitos das pessoas com deficiência

I Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência	
Tema:	Deliberações:
Acessibilidade	113
Transporte	44
Tecnologia Assistiva	51
Comunicação	57
Total	265

Fonte: Brasil (2017c)

Tabela 2 - II Conferência Nacional dos Direitos das pessoas com deficiência

Tema:	Deliberações:
Educação	11
Acessibilidade	14
Reabilitação Profissional	10
Saúde	10
Trabalho	9
Total	54

Fonte: Brasil (2017d)

Tabela 3 - III Conferência Nacional dos Direitos das pessoas com deficiência

Tema:	Deliberações:
Saúde	91
Acessibilidade	59
Transporte e Moradia	54
Educação	49
Trabalho e Reabilitação Profissional	41
Padrão de Vida e Proteção Social	36
Segurança e Acesso à Justiça	28
Comunicação	23
Esporte, Cultura e Lazer	18
Total	399

Fonte: Brasil (2017e)

Houve uma ampliação das temáticas, que indica conquistas dos movimentos sociais e ampliação da participação social das pessoas com deficiência, que devido às suas reivindicações e às políticas de públicas, tornaram-se mais visíveis.

A educação não aparece na primeira conferência, mas na segunda e terceira conferência aparece e não era o foco principal, já que em outras áreas as deliberações foram em maior quantidade.

Entre os conselheiros do CONADE em 2006, estavam representantes de órgãos governamentais e representantes da sociedade civil, totalizando vinte e uma instituições, conforme podemos ver no Apêndice C, desta tese. Em 2008, ampliou o número de representantes da sociedade civil, passando para trinta e oito, como exibimos no Apêndice C, ao final do texto.

É importante destacar a participação sempre ativa da Federação das Apaes e da Federação das Sociedade Pestalozzi, instituições que travaram embates no período constituinte com as organizações de pessoas com deficiência, na discussão entre assistencialismo e autonomia.

Em setembro de 2007, através do Decreto nº 6.215, foi lançado o Compromisso pela Inclusão das Pessoas com Deficiência, com o propósito de alcançar maior cobertura de atendimento às pessoas que apresentam alguma deficiência, acelerando o processo de inclusão social desse segmento.

No que trata da educação, esta aparece como acessibilidade

A escola acessível dispõe de estrutura arquitetônica e sinalização que correspondem aos critérios de acessibilidade para receber alunos com deficiência, tem sala de recursos com equipamentos e material didático que permitam o acesso à aprendizagem, informação e comunicação por todos, bem como corpo docente e funcionários capacitados para prestar atendimento de acordo com as necessidades específicas de todos os alunos (LANNA JUNIOR, 2010, p. 99).

Entre 2003 e 2010, a então Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) atuou na elaboração e acompanhamento de normas legais e projetos de lei, através da participação e proposta de audiências públicas, além da elaboração de pareceres técnicos. Essa sempre foi uma das competências legais da CORDE, que quando questionada, emitiu pareceres técnicos sobre projetos de lei afetos à área, que estivessem em tramitação no Congresso

Nacional. Foram elaborados centenas de pareceres sobre os projetos de lei nestes oito anos, além de diversas audiências públicas no Congresso e, pelo menos, três consultas públicas. Ainda no campo legislativo, a CORDE antes, e a SNPD atualmente, acompanha as iniciativas dos parlamentares dialogando com relatores com vistas ao melhor texto que atenda às questões de interesse do grupo das pessoas com deficiência (LANNA JUNIOR, 2010).

Após esta análise dos movimentos sociais para a constituição das políticas do campo das pessoas com deficiência, vemos o quanto de luta houve para que a área se configurasse como está hoje. A década de 1980 foi importantíssima por ser o período de abertura democrática do País. Conforme Saviani (2008, p. 402) “[...] a análise histórica [...] permite constatar que, do ponto de vista da organização do campo educacional, a década de 1980 é uma das mais fecundas de nossa história, rivalizando apenas com a década de 1920, mas, ao que parece, sobrepujando-a”.

Observamos que este movimento é do campo educacional de maneira geral. Os anos de 1980 inauguram-se com a existência de entidades destinadas a congregar educadores (ANDE, ANPed, CEDES)³⁶, mas também com “[...] a constituição de associações, depois transformadas em sindicatos, aglutinando, em âmbito nacional, os professores dos diferentes níveis de ensino e os especialistas nas diversas habilitações pedagógicas” (SAVIANI, 2008, p. 403).

É um movimento da classe trabalhadora que se organiza nos locais de trabalho. Saviani (2008, p. 404) coloca que “[...] a década de 1980 foi marcada por um vigoroso movimento organizativo-sindical envolvendo os professores dos três graus do ensino”, não só de caráter reivindicativo, mas “[...] caracterizado pela preocupação com o significado social e político da educação, do qual decorre a busca de uma escola pública de qualidade, aberta a toda população, voltada precipuamente para as necessidades da maioria, isto é, a classe trabalhadora” (SAVIANI, 2008, p. 404), discutindo temas como política educacional e democratização da sociedade.

Nesta década a política educacional não conseguiu ir muito além de proclamações que não chegaram a ser implementadas. Entretanto, alguns municípios e estados conseguiram desenvolver medidas de política educacional de interesse

³⁶ Associação Nacional de Educação, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação e Centro de Estudos Educação e Sociedade.

popular (SAVIANI, 2008). Tratam-se de tentativas de encaminhar formas de política educacional superadoras das desigualdades. Houve avanços no processo de organização e aumento da produção científica.

O processo de abertura democrática; a ascensão às prefeituras e aos governos estaduais de candidatos pertencentes a partidos de oposição ao governo militar; a campanha reivindicando eleições diretas para presidente da República; a transição para um governo civil em nível federal; a organização e mobilização dos educadores; as conferências brasileiras de educação; a produção científica crítica desenvolvida nos programas de pós-graduação em educação incremento da circulação de ideias pedagógicas propiciado pela criação de novos veículos. Eis aí um conjunto de fatores que marcaram a década de 1980 como um momento privilegiado para a emergência de propostas pedagógicas contra-hegemônicas (SAVIANI, 2008, p. 413).

Consideramos importante destacar como este movimento social apareceu no campo das ideias pedagógicas. “Em termos teórico-pedagógicos surgiram tentativas de elaborar propostas suscetíveis de orientar a prática educativa numa direção transformadora” (SAVIANI, 2008, p. 415). Entretanto, o autor destaca que essas ideias eram heterogêneas indo desde os liberais progressistas até os radicais anarquistas, passando pela concepção libertadora e por uma preocupação com uma fundamentação marxista.

Porém, o final desta década já mostrava as dificuldades crescentes enfrentadas pelas correntes pedagógicas “de esquerda” no contexto brasileiro. E tais dificuldades apareceram nos anos 1990 com o avanço do neoliberalismo, privatização de serviços públicos e reforma do Estado.

Nesse novo contexto, as ideias pedagógicas sofrem grande inflexão: passa-se a assumir no próprio discurso o fracasso da escola pública, justificando sua decadência como algo inerente à incapacidade do Estado de gerir o bem comum. Com isso se advoga, também no âmbito da educação, a primazia da iniciativa privada regida pelas leis do mercado (SAVIANI, 2008, 428).

Em decorrência da crise capitalista dos anos 1970, da reestruturação produtiva revolucionando a base técnica da produção, da substituição do fordismo pelo toyotismo, as mudanças conjunturais vêm ocorrendo em nível mundial e na década de 1990 aparecem no Brasil. Assim, “A ordem econômica atual assenta-se na exclusão” (SAVIANI, 2008, p. 430).

Saviani (2008) nos ajuda a entender como o debate exclusão/inclusão entra na educação. O intelectual afirma que se pode denominar “Pedagogia da exclusão” o que ocorreu no campo educacional neste contexto.

Segundo ele, trata-se de preparar os indivíduos para, mediante sucessivos cursos dos mais diferentes tipos, se tornarem cada vez mais empregáveis, visando a escapar da condição de excluídos. E, caso não consigam, a pedagogia da exclusão lhes terá ensinado a introjetar a responsabilidade por essa condição. O trabalho voluntário, terceirizado, subsumido em organizações não-governamentais, etc, vem de encontro à educação e, se diante de toda essa gama de possibilidades ele não atinge a desejada **inclusão**, isso se deve apenas a ele próprio, a suas limitações incontornáveis. Eis o que ensina a pedagogia da exclusão (SAVIANI, 2008, grifo nosso).

Assim ganham força terias como “o aprender a aprender” e o construtivismo na educação (SAVIANI, 2008) e que, como vimos em nossa pesquisa de mestrado são as bases teóricas do AEE - principal programa de inclusão escolar do Brasil atualmente (BOROWSKY, 2010). O discurso neoconstrutivista no Brasil avança, baseado na aquisição de competências (SAVIANI, 2008), que vai de encontro ao que revelamos ser a base de sustentação do AEE, principal programa para implantação da inclusão de pessoas com deficiência nas escolas (BOROWSKY, 2010).

Na década de 1990, então, aparece claramente a valorização dos mecanismos de mercado, o apelo à iniciativa privada e às organizações não-governamentais, a redução do tamanho do Estado e das iniciativas do setor público.

Seguindo essa orientação, as diversas reformas educativas levadas a efeito em diferentes países apresentam um denominador comum: o empenho em reduzir custos, encargos e investimentos públicos, buscando senão transferi-los, ao menos dividi-los (parceria é a palavra da moda) com a iniciativa privada e as organizações não-governamentais (SAVIANI, 2008, p. 438).

Este movimento se destaca nas políticas de educação especial inclusivas, em que se têm uma redução de custos ao Estado, ao colocar todos os alunos na mesma escola, já que escolas especiais são mais caras. Ao manter a parceria público-privada com instituições filantrópicas para atender casos graves o Estado também diminui seus custos (BOROWSKY, 2013).

Assim, observamos importantes contradições na área, pois os movimentos sociais organizados pelas pessoas com deficiência reivindicaram e lutaram por políticas sociais de inclusão, buscando autonomia e participação social. Ao mesmo tempo, as instituições privado-assistenciais anteriormente organizadas impõem resistência a este movimento, pautando a necessidade de políticas mais protetivas.

Concomitantemente e contraditoriamente, o Estado as acolhe as demandas protagonizadas pelas pessoas com deficiência, especialmente no período pós-ditadura, e simultaneamente mantém como parte importante de suas proposições políticas as instituições privado-assistenciais.

4.2 A Educação Especial enquanto política pública

Neste tópico faremos um resgate das políticas de Educação Especial no Brasil, a partir do momento em que o atendimento passa a ser oferecido enquanto política pública.

A educação especial brasileira chega, na década de 70, como uma das prioridades da política educacional, consubstanciada pela criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), com a finalidade de promover, em todo o território nacional, a expansão e melhoria, do atendimento aos excepcionais, abrangendo os níveis pré-escolar, de 1º e 2º graus, ensino superior e supletivo. O Estado de São Paulo já havia criado o seu Serviço de Educação Especial, em 1966 (BUENO, 1993, p. 101).

É em 1973, que o MEC cria o CENESP, responsável pela gerência da Educação Especial no Brasil, que, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação, mas ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado (JANNUZZI, 2006).

Nesse momento, não se efetiva uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de “políticas especiais” para tratar da educação de alunos com deficiência. Na metade da década de 1980, é criado o Conselho Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência (CORDE) visando maior abrangência que o CENESP e, numa época de nova tentativa de redemocratização nacional, traz também a marca de alguma participação dos próprios deficientes, o que não acontecia anteriormente (JANNUZZI, 2006).

Após este período, com a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) e políticas integracionistas³⁷, começa se efetivar a oferta de serviço educacional público às pessoas com deficiência em escolas especiais e classes especiais (dentro de escolas regulares). Isso não quer dizer que a oferta

³⁷ A perspectiva da Integração dizia respeito ao atendimento do estudante com deficiência na escola regular, porém em salas de aula diferenciadas, denominadas classes especiais.

privada se extingue, pois, a mesma exerce grande força política no interior do Estado, inclusive na criação do CENESP.

Seguindo este movimento, que como visto anteriormente, ocorre também em outros países, as políticas de integração passam a ser substituídas pelas políticas de inclusão. Bueno (2008) nos alerta para o fato de que a inclusão escolar não veio substituir o velho paradigma da integração, ultrapassado e conservador, como defendem alguns pesquisadores. Segundo ele, o texto original da Declaração de Salamanca em espanhol, publicado pela UNESCO, sofreu modificações em sua tradução para o Brasil. A expressão “orientação integradora”, foi transformada pela Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência (CORDE) “orientação inclusiva”³⁸.

A proposta da educação inclusiva é que os alunos público alvo da Educação Especial sejam matriculados em salas de aula regulares e tenham atendimento complementar em salas de apoio, dentro da escola regular e em turno oposto. Tais políticas se mantêm nos dias de hoje, porém com algumas modificações.

Sobre este movimento histórico, Peroni (2009) contribui para o debate

Após muita luta para ser garantida como um direito, a educação dos sujeitos com deficiência é garantida na legislação, mas a sua implementação sofreu os impactos das redefinições no papel do Estado e dificuldades na sua materialização. O poder público historicamente desresponsabilizou-se da educação especial e, no momento em que estava iniciando a ser entendida como um direito, a nova conjuntura de racionalização de recursos dificulta a implementação com qualidade das políticas e restringe a ampliação de escolas públicas de educação especial (PERONI, 2009, p. 01-02).

As políticas continuam hoje restringindo a existência de escolas públicas de Educação Especial, movimento que se fortaleceu com a Reforma do Estado brasileiro. Sobre isto, Garcia (2009) também traz contribuições importantes:

Historicamente, a educação especial brasileira foi estruturada sobre poucas instituições públicas e uma rede paralela de instituições privadas que desenvolveram o trabalho em regime de convênios com secretarias de educação nos estados e municípios. [...] A reforma do estado brasileiro nos anos 1995 favoreceu uma situação que já estava naturalizada para a educação especial, qual seja a relação público/privado na execução do

³⁸ Este não é um mero problema de tradução, mas uma questão conceitual e política, pois nos leva a entender que a inclusão escolar é uma proposta inovadora e que inaugura uma nova etapa de “educação para todos”, inclusive para as pessoas com necessidades especiais. O autor mostra que a Declaração de Salamanca é derivada da Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), ocorrida em Jomtiem (BUENO, 2008).

atendimento educacional. As instituições privado-assistenciais assumiram o atendimento de educação especial, recebendo financiamentos públicos, que podem servir para a estrutura física, o transporte escolar e mesmo para a sustentação do quadro de professores, muitos deles cedidos pelas secretarias estaduais e/ou municipais (GARCIA, 2009, p. 03).

Atualmente a Educação Especial é considerada de perspectiva inclusiva. O atendimento complementar em salas de recursos é entendido como “atendimento educacional especializado” (AEE), que pode ser realizado nas escolas ou em centros especializados, públicos ou privados. As salas de apoio passaram a se denominar Salas de Recursos Multifuncionais e o papel do professor também se modificou através da ampliação de algumas funções e da supressão de outras³⁹.

Esta reconfiguração pela qual tem passado a Educação Especial quanto ao tipo de educação ofertada aos alunos, quanto às concepções e terminologias empregadas, quanto ao papel do professor e ao *lócus* de atuação, não são fruto de um movimento histórico progressivo e evolutivo, mas contém proposições políticas determinadas, que nos levam a pensar na conformação de um projeto societário, que tem na “inclusão” o seu principal elemento discursivo.

4.3 A atual configuração das políticas de Educação Especial

Recentemente, o Ministério da Educação passou a administrar as políticas de Educação Especial através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Esta,

(...)em articulação com os sistemas de ensino implementa políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais. O objetivo da Secadi é contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais (BRASIL, 2014b).

³⁹ Sobre a concepção de professor de EE subjacente às políticas de perspectiva inclusiva, ver VAZ, 2013.

A Secretaria explica que

Com base no Plano Pluri Anual 2012-2015 – o Plano Mais Brasil – a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) implementa políticas públicas integradas aos Programas e Ações da Educação Superior, Profissional e Tecnológica e Básica, contribuindo para o enfrentamento das desigualdades educacionais, considerando diferentes públicos e temáticas, a saber: Educação Especial, Educação para as Relações Étnico-Raciais, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Quilombola, Educação em Direitos Humanos, Educação Inclusiva, Gênero e Diversidade Sexual, Combate à Violência, Educação Ambiental, Educação de Jovens e Adultos. As áreas de atuação da SECADI contemplam, ainda, agendas políticas de caráter intersetorial.

De acordo com o *site*, as ações, projetos e programas da SECADI são destinados à formação de gestores e educadores, à produção e distribuição de materiais didáticos e pedagógicos, à disponibilização de recursos tecnológicos e à melhoria da infraestrutura das escolas, buscando incidir sobre fatores que promovam o pleno acesso à escolarização e à participação de todos os estudantes, com redução das desigualdades educacionais, com equidade e respeito às diferenças.

Em relação aos “macroprocessos finalísticos” a SECADI (BRASIL, 2014b) prioriza o fortalecimento das políticas educacionais voltadas para a educação intercultural dos povos indígenas, o atendimento às especificidades das populações do campo, das comunidades remanescentes de quilombo e demais povos, para as relações étnico-raciais, a sustentabilidade socioambiental, a educação em direitos humanos, de gênero e diversidade sexual, a **educação especial na perspectiva da educação inclusiva**, a alfabetização, a elevação de escolaridade, qualificação profissional e a participação cidadã, bem como a implementação de estratégias específicas para a juventude e as pessoas em privação de liberdade. Essas políticas têm por objetivo reduzir as desigualdades, atendendo a públicos específicos e historicamente excluídos do processo educacional.

O quadro a seguir mostra as metas da SECADI:

IDENTIFICAÇÃO DO OBJETIVO			
Descrição	0598 - Apoiar o educando, a escola e os entes federados com ações direcionadas ao desenvolvimento da educação básica, à ampliação da oferta de educação integral e à alfabetização e educação de jovens e adultos segundo os princípios da equidade, da valorização da pluralidade, dos direitos humanos, do enfrentamento da violência, intolerância e discriminação, da gestão democrática do ensino público, da garantia de padrão de qualidade, da igualdade de condições para acesso e permanência do educando na escola, da garantia de sua integridade física, psíquica e emocional, e da acessibilidade, observado o regime de colaboração com os entes federados.		
Código	0598	Órgão	26000
Programa	Educação Básica	Código	2030
METAS QUALITATIVAS*			
Sequencial	Descrição das Metas		
01	Promover ações voltadas à elevação da escolaridade integrada à qualificação profissional e ao desenvolvimento da participação social e cidadã para jovens de 18 a 29 anos.		
02	Elevar a escolaridade média da população de 18 a 24 anos do campo, da região de menor escolaridade do País ou incluída entre os 25% mais pobres, de forma a alcançar a meta 8 do PNE 2011-2020.		
03	Elevar a taxa de atendimento escolar da população indígena em todas as etapas e modalidades da educação básica.		
04	Elevar a taxa de inclusão escolar das pessoas de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superlotação na rede regular de ensino, de forma a alcançar a meta do PNE 2011-2020.		
05	Fomentar programas de combate à violência e ao <i>bullying</i> na escola e promover a educação em direitos humanos.		
06	Reduzir a taxa de analfabetismo funcional, de forma a alcançar a meta do PNE 2011-2020.		
07	Reduzir a taxa de analfabetismo, especialmente entre as mulheres, a população do campo e afrodescendentes.		
08	Equiparar a escolaridade média entre negros e não negros.		

Quadro 6 - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
Fonte: BRASIL (2014b)

Em relação à EE, o objetivo é elevar a taxa de inclusão escolar de pessoas com deficiência no ensino regular para alcançar a meta do Plano Nacional de Educação 2011-2020⁴⁰.

Esta secretaria passou a abrigar a Educação Especial no ano de 2012. Anteriormente a EE estava organizada na SEESP. Foi com ela que o Brasil avançou nas duas últimas décadas, na esfera jurídica, no que diz respeito aos direitos das pessoas com deficiência. Muitas das leis conquistadas são resultados de lutas dos movimentos sociais em prol da igualdade de direitos. Podemos verificar a expressão destas conquistas nos diversos documentos orientadores e normatizadores da área.

40 Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. Disponível em http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem objetivo amplo, ultrapassando os níveis da educação e estendendo-se à comunidade, como pode ser observado na passagem abaixo:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14).

Diante destas garantias legais, o Governo Federal, na gestão de Luís Inácio Lula da Silva (2002-2010), criou programas de governo que deram novas características à política nacional, os quais foram mantidos pelo governo na gestão de Dilma Rousseff (2011-2014). Os Programas “Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais⁴¹”, “Educação Inclusiva: direito a diversidade⁴²” e “Escola Acessível⁴³” são direcionados à educação básica e o “Programa Incluir⁴⁴” é direcionado ao ensino superior. Todos eles são organizados pelo sistema de editais de concorrência.

⁴¹ Tem por objetivo “apoiar a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE, prestado de forma complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem”. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17430&Itemid=817>. Acesso em 29/01/2013.

⁴² Visa “Apoiar a formação de gestores e educadores, a fim de transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos”. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17434&Itemid=817>. Acesso em 29/01/2013. Este Programa vem sendo implementado pelo MEC e pela antiga SEESP desde 2003 numa lógica de municípios-pólos que exercem o papel de multiplicadores. A inspiração de tal programa é o conhecido material da Unesco, Formação de Professores: as necessidades especiais na sala de aula (GARCIA, 2009).

⁴³ “Promover condições de acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos e à comunicação e informação nas escolas públicas de ensino regular” é a meta deste Programa, que disponibiliza recursos, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, às escolas contempladas pelo Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. ⁴³ Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17428&Itemid=817>. Acesso em 29/01/2013.

⁴⁴ Objetiva “promover a inclusão de estudantes com deficiência, na educação superior, garantindo condições de acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior”. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17433&Itemid=817>. Acesso em 28/01/2013.

Desta forma, a política de educação inclusiva articula um programa ao outro, visando atingir todos os níveis de ensino. É importante destacar a contribuição de Garcia (2009) que nos lembra que os programas aqui citados foram elaborados dentro do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, plano de metas do governo federal que apresenta diversos projetos para os diferentes níveis e modalidades da educação Nacional.

Além disso, a autora afirma que este movimento implica na presença do Estado na criação de mecanismos públicos de Educação Especial, embora, segundo as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (Resolução nº4 de 2009), assim como já constava na Resolução nº2 de 2001, o atendimento educacional especializado possa ser realizado pelos centros especializados mantidos pelas instituições privado-assistenciais, desde que conveniados com as redes de ensino. (GARCIA, 2009)

Com estas ações, evidenciam-se mudanças nos índices de acesso da pessoa com deficiência às escolas. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2010 houve um aumento de 10% no número de matrículas nesta modalidade de ensino. Em 2009 havia 639.718 matrículas, e, em 2010, 702.603. Quanto ao número de alunos incluídos em classes comuns do ensino regular e em EJA, o aumento foi de 25%. Nas classes especiais e nas escolas especiais, houve diminuição de 14% no número de alunos. Em 2007, 62,7% do total de matrículas da educação especial estavam nas escolas públicas e 37,3% nas escolas privadas. Em 2010, estes números alcançaram 75,8% nas públicas e 24,2% nas escolas privadas, mostrando a ampliação do acesso dos alunos público alvo da Educação Especial à escola pública, como podemos observar no gráfico abaixo.

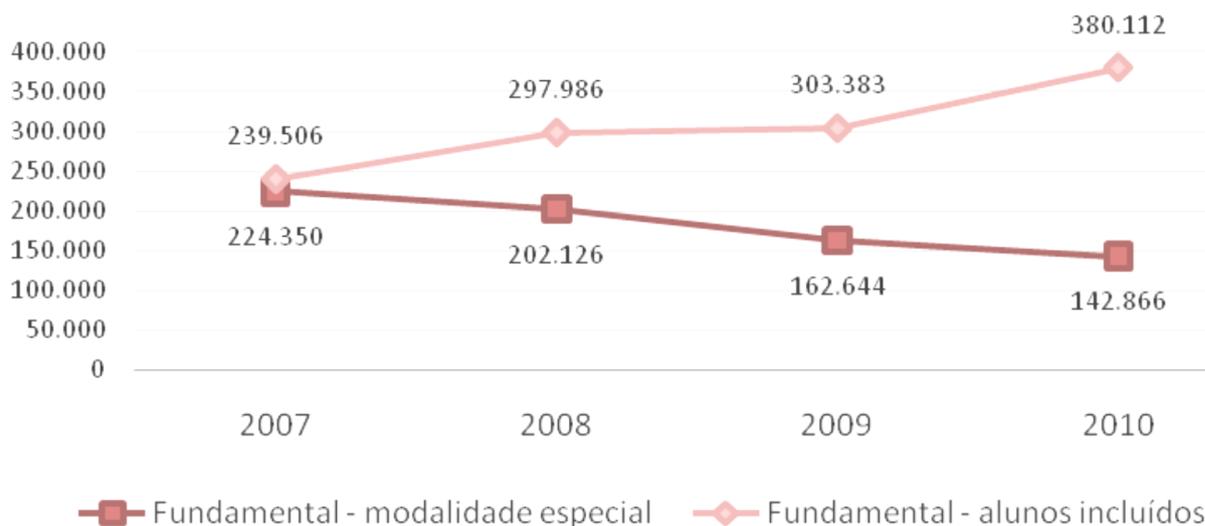


Figura 2 - Número de matrículas da Educação Especial no Ensino Fundamental.
 FONTE: INEP/MEC (2011)

Do total de matrículas de alunos público alvo da Educação Especial, a maioria se encontra em escolas públicas, sejam elas especiais ou regulares, conforme expresso abaixo:

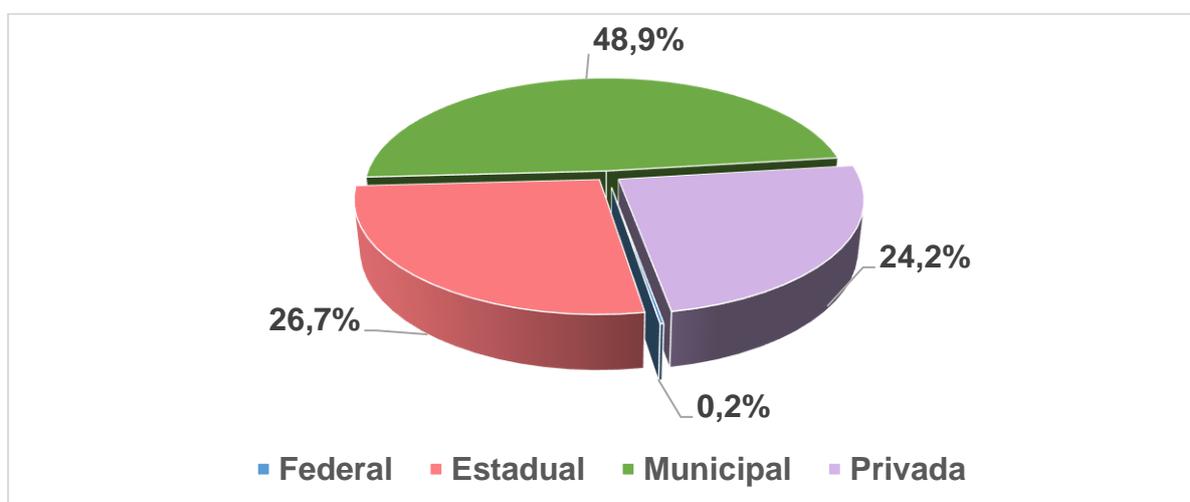


Figura 3 - Matrículas de Educação Especial no ensino regular e especial.
 Fonte: INEP/MEC (2011)

Porém, quando analisamos as matrículas dos alunos público alvo da Educação Especial em escolas especiais, vemos que a maioria se concentra em escolas privadas, como exposto no gráfico seguinte.

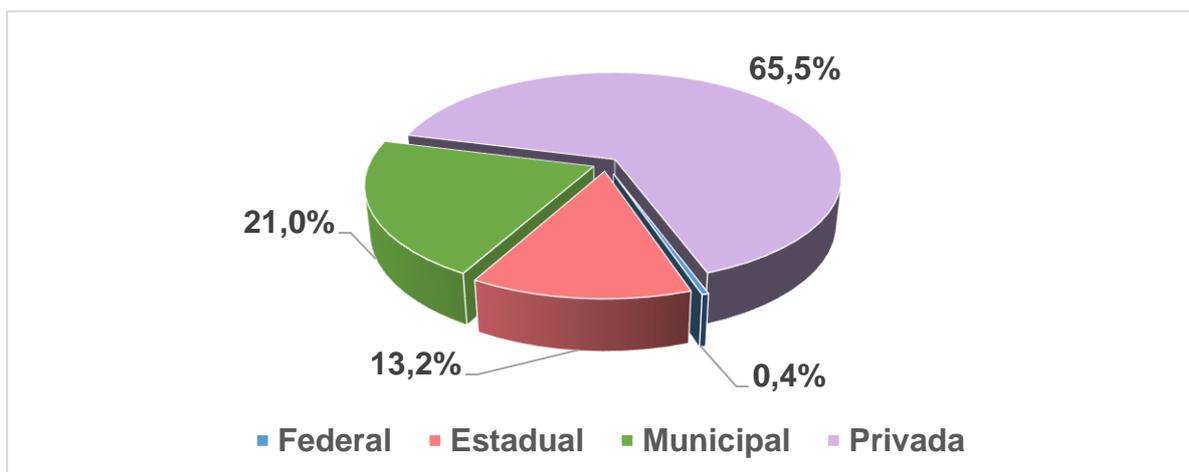


Figura 4 - Matrículas de Educação Especial, no ensino especial.
Fonte: INEP/MEC (2011)

Isso nos leva a questionar a quem a política de inclusão está beneficiando, já que alunos com maiores comprometimentos ou aqueles que não se enquadram nesta política, os que a escola regular não consegue atender, estão nas escolas especiais e privadas. Há uma demanda significativa a qual a política não contempla.

Aqueles que necessitam de escolas especiais encontram-se, em sua maioria, na rede privada, como podemos observar no comparativo entre os anos de 2007 e 2010:

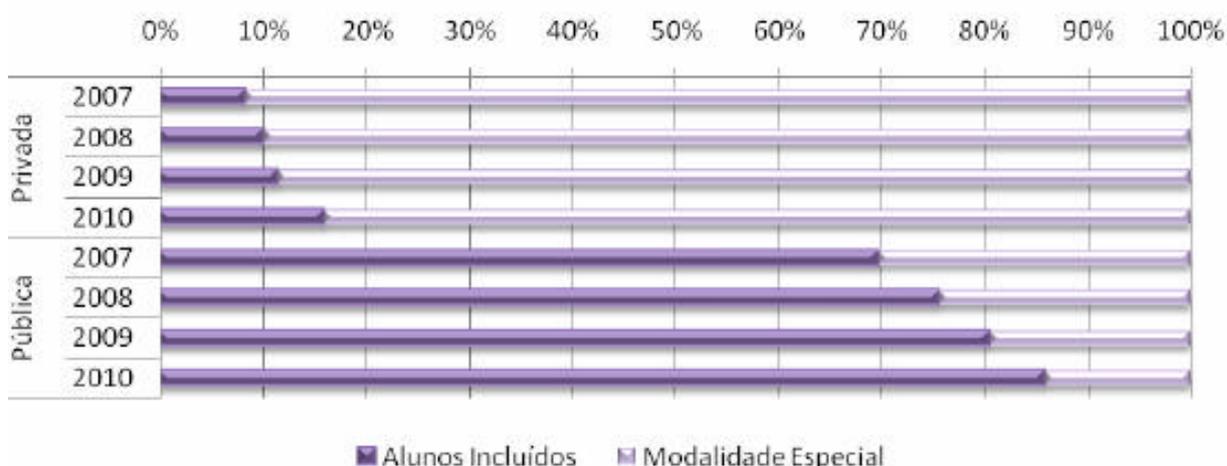


Figura 5 - Distribuição das matrículas de Educação Especial por dependência administrativa.
Fonte: INEP/MEC (2011)

Observamos, então, que o número de alunos em escola especial tem reduzido, mas na escola privada tem reduzido pouco. Isso nos remete à discussão sobre a

legitimidade creditada às escolas privadas quanto ao atendimento desta demanda, em relação ao pensamento hegemônico de descrédito da escola pública para esta função. Além disso, questionamos o fomento a estas instituições consideradas prestadoras de serviço (privadas assistenciais), já que agora a Educação Especial é considerada um serviço de apoio. O incentivo é dado a estas instituições através da oferta de verbas públicas para o financiamento das mesmas, como poderemos ver no item 3.4, onde é legalmente embasado este financiamento.

Encontramos, com estas análises, contradições referentes ao papel do Estado para com a EE, visto que documentos orientam a inclusão escolar dos alunos com deficiência em escolas públicas do ensino regular, embora se incentive o AEE em instituições privadas, através do repasse de recursos públicos e a legislação assegure a coexistência de ambas instituições. Há uma definição política pela manutenção dessas instituições diante do movimento de inclusão dos alunos com deficiência, sendo que muitas têm reorganizado suas práticas, transformando-se em centro de AEE.

Dos anos de 2010 para 2014 também ocorreu o aumento de matrículas de alunos com deficiência nas escolas regulares (+86%) e diminuição das matrículas em escolas e classes especiais (-41,2%), conforme vemos na figura abaixo:

Tabela 4 - Matrículas na Educação Especial 2010-2014

Evolução do número de matrículas na educação básica por modalidade e etapa de ensino - Brasil - 2008/2014

Ano	Matrículas na educação básica por modalidade e etapa de ensino												
	Total Geral	Ensino Regular								Educação de jovens e adultos		Educação especial	
		Educação infantil			Ensino fundamental			Ensino médio	Ed. profissional (concomitante e subsequente)	Fundamental	Médio	Classes especiais e escolas exclusivas	Classes comuns (alunos incluídos)
		Total	Creche	Pré-escola	Total	Anos iniciais	Anos finais						
2008	53.232.868	6.719.261	1.751.736	4.967.525	32.086.700	17.620.439	14.466.261	8.366.100	795.459	3.295.240	1.650.184	319.924	375.775
2010	51.549.889	6.756.698	2.064.653	4.692.045	31.005.341	16.755.708	14.249.633	8.357.675	924.670	2.860.230	1.427.004	218.271	484.332
2012	50.545.050	7.295.512	2.540.791	4.754.721	29.702.498	16.016.030	13.686.468	8.376.852	1.063.655	2.561.013	1.345.864	199.656	620.777
2014	49.771.371	7.855.991	2.891.976	4.964.015	28.459.667	15.699.483	12.760.184	8.300.189	1.374.569	2.284.122	1.308.786	188.047	698.768
Δ% 2008/2014	-6,5	16,9	65,1	-0,1	-11,3	-10,9	-11,8	-0,8	72,8	-30,7	-20,7	-41,2	86,0

Fonte: MEC/Inep/Deed.

Notas: 1) Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE).

2) Ensino médio: inclui matrículas no ensino médio integrado à educação profissional e no ensino médio normal/magistério.

3) Educação especial classes comuns: as matrículas já estão distribuídas nas modalidades de ensino regular e/ou educação de jovens e adultos.

4) Educação de jovens e adultos: inclui matrículas de EJA presencial, semipresencial, EJA presencial de nível fundamental Projovem (Urbano) e EJA integrado à educação profissional de nível fundamental e médio.

Fonte: Brasil (2017a)

Neste período, também temos uma redução da existência de classes e escolas especiais exclusivas (-42,9%) e a ampliação da inclusão de alunos com deficiência em escolas regulares (+67,4%), explícito no quadro abaixo:

Tabela 5 - Número de Escolas de Educação Especial

Evolução do número de escolas de educação básica por modalidade e etapa de ensino - Brasil - 2008/2014

Ano	Escolas de educação básica por modalidade e etapa de ensino										
	Total Geral	Ensino Regular						Educação de jovens e adultos		Educação especial	
		Creche	Pré-escola	Anos iniciais	Anos finais	Ensino médio	Ed. profissional (concomitante e subsequente)	Fundamental	Médio	Classes especiais e escolas exclusivas	Classes comuns (alunos incluídos)
2008	199.761	41.151	106.458	141.015	61.128	25.389	3.374	38.581	8.753	6.702	61.830
2010	194.939	45.938	106.436	134.775	62.570	26.497	3.884	35.888	8.834	5.078	85.090
2012	192.676	52.665	107.791	129.695	63.261	27.164	4.285	32.776	8.689	4.161	98.801
2014	188.673	58.616	106.524	121.592	62.897	27.743	5.325	30.911	9.153	3.827	103.473
Δ% 2008/2014	-5,6	42,4	0,1	-13,8	2,9	9,3	57,8	-19,9	4,6	-42,9	67,4

Fonte: MEC/Inep/Deed.

Notas: 1) Não inclui escolas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE).

2) Ensino médio: inclui escolas no ensino médio integrado à educação profissional e no ensino médio normal/magistério.

3) Educação especial classes comuns: as escolas já estão distribuídas nas modalidades de ensino regular e/ou educação de jovens e adultos.

4) Educação de jovens e adultos: inclui escolas de EJA presencial, semipresencial, EJA presencial de nível fundamental Projovem (Urbano) e EJA integrado à educação profissional de nível fundamental e médio.

Fonte: Brasil (2017a)

Esta redução da existência de classes e escolas especiais exclusivas e a ampliação da inclusão de alunos com deficiência em escolas regulares, aparece tanto na esfera pública, quanto na privada, de acordo com os dados abaixo:

Tabela 6 - Matrículas na Educação Especial da rede pública e rede privada

Evolução do número de matrículas na educação especial por rede Brasil - 2008/2014

Rede	Ano	Matrículas na educação especial		
		Total	Classes especiais e escolas exclusivas	Classes comuns (alunos incluídos)
Privada	2008	228.612	205.475	23.137
	2010	169.983	142.887	27.096
	2012	178.589	141.431	37.158
	2014	179.695	136.302	43.393
	Δ% 2008/2014	-21,4	-33,7	87,5
Pública	2008	467.087	114.449	352.638
	2010	532.620	75.384	457.236
	2012	641.844	58.225	583.619
	2014	707.120	51.745	655.375
	Δ% 2008/2014	51,4	-54,8	85,8

Fonte: MEC/Inep/DEED

Nota: 1) Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar e atendimento educacional especializado (AEE).

Fonte: Brasil (2017a)

Observamos que, historicamente, o Estado atuou na EE através de financiamento, possibilitando que setores específicos realizassem algumas atividades, como as instituições filantrópicas no caso da EE e que o setor privado sempre foi mais atuante na área. Porém, com o movimento de inclusão escolar de alunos com deficiência, percebemos o Estado atuando na área, mas de forma contraditória, já que ao mesmo tempo, fomenta a participação de instituições privadas na oferta de atendimento.

Analisando a questão dentro do movimento histórico da sociedade capitalista, é possível perceber que, no Brasil, as políticas educacionais para as pessoas com deficiência são criadas na medida em que a sociedade as vê como capazes de integrar a força de trabalho ou no intuito de liberar a família para o trabalho.

Além disso, este movimento poderia contribuir para o aumento da produtividade, como alavanca do progresso e do desenvolvimento do país, onde a escola passa também a ter o objetivo de prevenir a delinquência e manter a “ordem” do sistema (JANNUZZI, 2006).

A Educação Especial por muito tempo foi ofertada pelo setor privado, enquanto o Estado atuava de outra forma na área. Com movimentos oriundos dos movimentos sociais organizados, esta passa a ser considerada um direito público. Contudo, políticas de conveniamento fazem com que instituições privadas sem fins lucrativos atendam a maior parte dos sujeitos da Educação Especial, durante um longo tempo. A reforma do Estado reforça esta situação, que já era uma prática comum na Educação Especial.

Atualmente, a política prevê o chamado atendimento educacional especializado, que pode ocorrer dentro das escolas regulares (no que antes se chamava salas de recursos) e / ou nos centros de especializados, que são as escolas especiais transformadas nesse novo modelo de atendimento, em turno inverso ao da escola regular, dentro da perspectiva da inclusão. Esta reconfiguração pela qual tem passado a Educação Especial quanto ao tipo de educação ofertada aos alunos, quanto às terminologias e o papel do professor, não ocorre no que diz respeito ao local onde deve ocorrer (se na escola pública ou privada), já que a política não extingue a oferta de educação especial privada mas, pelo contrário, a fomenta e a legitima.

Ou seja, esta política chamada inovadora que anuncia todos na mesma escola, não diz que escola é essa. Ela não rompe com a lógica histórica da Educação Especial de financiamento público a instituições privadas. Parece-nos que a política enfatiza mais a polarização se a escola deve ser regular ou especial, mas não se deve ser pública. Tais elementos revelam algumas das contradições desta política.

Percebemos que o Estado se coloca como provedor não da Educação Especial, mas do AEE, um serviço de apoio, que, como visto em outras pesquisas (VAZ, 2013), se constitui em instrumentos e técnicas de acessibilidade e não garante o processo de escolarização, como grande parte dos programas do governo federal para a educação da classe trabalhadora. Ainda assim, o Estado responsabiliza também a sociedade, beneficiando o setor privado pela oferta de Educação Especial, transferindo a instituições privadas apoio financeiro, em detrimento da escola pública.

A Educação Especial já vinha sendo tratada como um serviço (BRASIL, 2001), no caso, um serviço educacional especializado complementar, suplementar ou substitutivo à educação regular, assim como o restante da educação, a partir da reforma do Estado também passa a ser serviço (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2004). Agora, o programa de implementação de salas de recursos multifuncionais como *lócus* do atendimento educacional especializado reitera essa compreensão de educação como serviço. A concepção de “serviço” está articulada às definições acerca da responsabilidade sobre o atendimento educacional especializado (GARCIA, 2009). Remete a ideia de que a Educação Especial possa ser ofertada enquanto prestação de serviço e não como um processo de escolarização caracterizado na educação básica como um todo.

Observamos que ao mesmo tempo em que a política avança na possibilidade de matrícula de pessoas com deficiência enquanto direito público, ela reitera antigas concepções quanto a este atendimento ser ofertado pelo setor privado e o transforma em serviço técnico. A política avançou quanto ao número de alunos matriculados em escolas públicas e quanto à criação de salas de recursos multifuncionais em escolas regulares. Porém, o atendimento educacional especializado nas escolas públicas não foi universalizado e o conveniamento é um indicativo de que não há uma intenção política de que seja. Por outro lado, a criação de SRMFs também beneficia o setor

privado com a compra dos materiais das salas⁴⁵. Ao mesmo tempo, estes alunos são incentivados a frequentar escolas e / ou centro privados para fazer o AEE. Estes elementos ressaltam as contradições da política.

Conforme os dados coletados em pesquisa anterior⁴⁶, a frequência de alunos com deficiência em escolas públicas regulares é mais barato ao Estado do que na escola conveniada e mais barato ainda do que na escola especial pública. Isso justifica a atuação do Estado em prol da inclusão em escola regular pública e do fim das escolas especiais públicas. Porém, politicamente, a força das instituições privado-assistenciais garante a sua atuação na EE enquanto prestação de serviço.

Também entendemos que ao gastar com instituições privadas e convênios, o Estado deixa de investir em escolas públicas, uma verba que é pública, e acaba por repassar a responsabilidade de qualificação para o setor privado, em detrimento da escola pública, que fica cada vez mais desacreditada.

Assim, vemos que juntamente aos documentos oficiais que incentivam as parcerias público-privado, as leis federais as legitimam perante a sociedade. O Estado coloca-se como provedor dos serviços que vão garantir o fim da “exclusão” educacional, anunciando qualidade na educação, entretanto está apenas reforçando uma situação segregatória já consolidada na área e agora trazida para junto da escola.

4.4 Documentos orientadores, normatizadores e programas

4.4.1 Mapeamento da ocorrência do termo “inclusão

Aqui, procuramos apenas mapear onde o termo inclusão aparece, nos documentos normatizadores, orientadores e programas federais da área. Partimos da análise da Constituição Federal de 1988, por configurar-se em um período pós-ditadura e de abertura política do País, onde ampliam-se as garantias legais de direito à educação. Entretanto, o atendimento a alunos com deficiência em escola regular já estava previsto na LDBEN de 1961.

⁴⁵ De 2005 a 2009, foram oferecidas 15.551 salas de recursos multifuncionais, distribuídas em todos os estados e o Distrito Federal, atendidos 4.564 municípios brasileiros - 82% do total. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12295:implantacao-de-salas-de-recursos-multifuncionais&catid=264:implantacao-de-salas-de-recursos-multifuncionais&Itemid=595. Acesso em 20/09/2014.

⁴⁶ Ver Peroni (2013).

Analisando então a Constituição Federal de 1988, a ideia da inclusão já está presente, embora o termo não apareça. “Art. 208. (*) O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...]III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial que, com o uso do termo ‘integração’ orienta a frequência às classes comuns do ensino regular aos alunos com deficiência. A palavra “inclusão” não aparece, mas o movimento de passagem do atendimento para a escola regular, se fortalece.

A Lei nº 9.394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, em seu Art. 4º afirma que o dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: “[...] III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino”.

A partir do Decreto nº 3.298, DE 1999, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, o termo integração é o que está em evidência na área e o que denomina a frequência da pessoa com deficiência no ensino regular.

Das Diretrizes

Art. 6º São diretrizes da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência: I - estabelecer mecanismos que acelerem e favoreçam a inclusão social da pessoa portadora de deficiência;

Seção II

Do Acesso à Educação

I - a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoa portadora de deficiência capazes de se integrar na rede regular de ensino;

II- a inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino;

IV - a oferta, obrigatória e gratuita, da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino;

Destacamos que é neste documento que a Educação Especial é mais detalhada, porém na perspectiva da “integração”.

A expressão inclusão ligada à educação aparece pela primeira vez nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2/2001), durante o Governo Fernando Henrique Cardoso (PSDB)

Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva (BRASIL, 2001).

Já o Parecer N.º 17/2001 da Câmara de Educação Básica e Conselho Nacional de Educação, sobre Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica traz este termo diversas vezes, como na passagem que segue: “A Educação Especial, como modalidade da educação escolar, organiza-se de modo a considerar uma aproximação sucessiva dos pressupostos e da prática pedagógica social da educação inclusiva”.

No trecho seguinte observamos a inclusão aliada ao projeto de Estado:

A construção de uma sociedade inclusiva é um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção de um Estado democrático. Entende-se por inclusão a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida (BRASIL, 2001d).

Considera-se, neste documento, a inclusão como ferramenta para acabar com a exclusão.

A ruptura com a ideologia da exclusão proporcionou a implantação da política de inclusão, que vem sendo debatida e exercitada em vários países, entre eles o Brasil. Hoje, a legislação brasileira posiciona-se pelo atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais preferencialmente em classes comuns das escolas, em todos os níveis, etapas e modalidades de educação e ensino (BRASIL, 2001d).

O termo “inclusão” aparece associado às expressões “respeito às diferenças” e “direitos humanos” e é vista como um novo paradigma na educação.

No Plano Nacional de Educação, de 2001, vemos que a palavra “inclusão” se confunde com o de “integração” ou é tratado como sinônimo, quando aponta que as tendências para a educação no país são “integração/inclusão do aluno com necessidades especiais no sistema regular de ensino e, se isto não for possível em

função das necessidades do educando, realizar o atendimento em classes e escolas especializadas” (BRASIL, 2001c).

O Plano propõe “[...] uma escola integradora, inclusiva, aberta à diversidade dos alunos, no que a participação da comunidade é fator essencial. Quanto às escolas especiais, a política de inclusão as reorienta para prestarem apoio aos programas de integração” (BRASIL, 2001c).

Aqui já percebemos a “inclusão” sendo colocada como plano de Estado e governo.

Os objetivos e as metas deste plano somente poderão ser alcançados se ele for concebido e acolhido como *Plano de Estado*, mais do que *Plano de Governo* e, [...] são fatores decisivos para que a educação produza a grande mudança, no panorama do desenvolvimento, da inclusão social, da produção científica e tecnológica e da cidadania do povo brasileiro (BRASIL, 2001c).

No ano de 2002, ocorrem as eleições presidenciais e, assume o Governo o Partido dos Trabalhadores. Anteriormente, tínhamos no governo o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). Observaremos que, a partir deste momento, ampliam-se os documentos oficiais e programas de perspectiva inclusiva.

No ano seguinte, 2003, o Ministério da Educação cria o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com o objetivo de “apoiar a formação de gestores e educadores, a fim de transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos” (BRASIL, 2017f). Nesta passagem, observamos claramente uma mudança na nomenclatura e na importância dada ao termo inclusão. Anteriormente, a inclusão aparecia de forma difusa, juntamente com a palavra integração e agora é colocada como “sistemas educacionais inclusivos”.

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2006 e da qual o Brasil foi signatário, traz em seu Artigo 24, a “Educação”, afirmando que os Estados partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, com o termo associado ao do respeito pelos direitos humanos e pela diversidade humana. Observamos que os organismos internacionais têm importância neste processo, já que o Brasil segue também a esta documentação.

Em 2006, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, o Ministério da Educação, o Ministério da Justiça e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura lançam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que defende a educação em direitos humanos como instrumento de inclusão. Novamente aparece junto de um plano federal, uma instituição internacional, no caso da UNESCO.

Em 2007, no contexto com o Plano de Aceleração do Crescimento - PAC, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, reafirmado pela Agenda Social de Inclusão das Pessoas com Deficiência, tendo como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos e a formação docente para o atendimento educacional especializado.

Destacamos a seguinte passagem do documento: “Não há como construir uma sociedade livre, justa e solidária sem uma educação republicana, pautada pela construção da autonomia, pela inclusão e pelo respeito à diversidade” (BRASIL, 2007g, p. 6). Ela mostra como a inclusão está ligada a um projeto de sociedade. No Plano de Metas da Gestão Educacional do Documento, é apontada como meta o fortalecimento da inclusão educacional das pessoas com deficiência (BRASIL, 2007g).

Encontramos elementos importantes sobre a “inclusão” também no Decreto nº 6.094/2007 que estabelece dentre as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação. O Decreto dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

Em seu plano de metas, aparece o compromisso de “garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas” (BRASIL, 2007f).

Em 2008, o Decreto nº 6.571 institui no, âmbito do FUNDEB, o duplo cômputo da matrícula dos alunos público alvo da educação especial, uma em classe comum da rede pública de ensino e outra no atendimento educacional especializado (AEE), recebendo duplo financiamento. Este mesmo decreto, revogado pelo Decreto nº

7.611, de 2011, dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:
I - garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;
VI - adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena (BRASIL, 2011).

Destacamos a expressão “sistema educacional inclusivo”, visto que demarca uma ampliação da perspectiva inclusiva.

Em 2009, o Brasil promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Organização das Nações Unidas, 2006), por meio do Decreto nº 6949/2009, novamente aderindo a proposta de um organismo internacional.

Também em 2009, a Resolução nº 4, institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

Este documento aponta que

Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009b).

O texto marca a modificação da EE, agora entendida como Atendimento Educacional Especializado e demarca o *lôcus* deste atendimento, como sendo as Salas de Recursos Multifuncionais e os centros de Atendimento Educacional Especializado em instituições.

As Diretrizes Nacionais da Educação Básica, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 4/2010, também tratam da “inclusão”, conforme disposto no seu artigo 1º:

§ 1º Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização ofertado em sala de recursos multifuncionais ou em centros de AEE da rede pública

ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2010).

Estas diretrizes também demarcam as reconfigurações da área, no que diz respeito à forma do atendimento, considerado o AEE e o espaço como sendo as Salas de Recursos Multifuncionais.

Em 2010 é lançado o Programa de implantação de salas multifuncionais (SRMs), que tem como objetivo

Apoiar a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE, prestado de forma complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem (BRASIL, 2014c).

Este programa dissemina e legitima a centralidade da EE agora colocada no AEE e nas SRMs. Em suas ações, consta que o Programa disponibiliza às escolas públicas de ensino regular, conjunto de equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade para a organização do espaço de atendimento educacional especializado. Cabe ao sistema de ensino, a seguinte contrapartida: disponibilização de espaço físico para implantação dos equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos de acessibilidade, bem como, do professor para atuar no AEE.

Estes são os meios pelos quais a política promete garantir a “inclusão”, ou seja, através de tecnologias. Sabemos que elas somente não bastam. A escolarização precisa de amplas transformações para ocorrer.

Os Planos Nacionais de Educação (PNE)⁴⁷ também nos apontam sobre a perspectiva da inclusão.

O PNE de 2001c já trazia a inclusão como tendência:

As tendências recentes dos sistemas de ensino são as seguintes: integração/inclusão do aluno com necessidades especiais no sistema regular

⁴⁷ A Emenda Constitucional nº 59/2009 mudou a condição do Plano Nacional de Educação (PNE), que passou de uma disposição transitória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) para uma exigência constitucional com periodicidade decenal, o que significa que planos plurianuais devem tomá-lo como referência. O plano também passou a ser considerado o articulador do Sistema Nacional de Educação, com previsão do percentual do Produto Interno Bruto (PIB) para o seu financiamento. Os planos estaduais, distrital e municipais devem ser construídos e aprovados em consonância com o PNE. (Disponível em <http://pne.mec.gov.br/planos-de-educacao>).

de ensino e, se isto não for possível em função das necessidades do educando, realizar o atendimento em classes e escolas especializadas ((BRASIL, 2001c, p. 52).

Um dos objetivos deste Plano era “[...] a construção de uma escola inclusiva, que garanta o atendimento à diversidade humana” (BRASIL, 2001c, p. 53).

Já apontava como estratégia, a extinção das escolas especiais e sua transformação em AEE (ainda que não nestas palavras) “Quanto às escolas especiais, a política de inclusão as reorienta para prestarem apoio aos programas de integração (BRASIL, 2001c, p. 53).

Uma das metas do PNE 2001 era: “Generalizar, em dez anos, o atendimento dos alunos com necessidades especiais na educação infantil e no ensino fundamental, inclusive através de consórcios entre Municípios, quando necessário, provendo, nestes casos, o transporte escolar” (BRASIL, 2001c, p. 55).

Com a realização da Conferência Nacional de Educação (Conae), no período de 28 de março a 1º de abril de 2010, para a construção do próximo PNE brasileiro, o Ministério da Educação cumpriu o compromisso institucional de sua organização, assumido, em 2008, durante a Conferência Nacional de Educação Básica.

A Conae 2010 teve como tema: Construindo o Sistema Nacional Articulado: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. O eixo VI - Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade – trata da Educação especial e diz que era necessário garantir a educação inclusiva cidadã, desde a educação infantil até os demais níveis e modalidades de ensino. (BRASIL, 2010c)

Quanto à educação especial, neste eixo, constam como metas:

- a) Garantir as condições políticas, pedagógicas e financeiras para uma Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, assegurando o acesso, a permanência e o sucesso, na escola, aos/às estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades – superdotação – na educação básica e na educação superior.
- b) Garantir a transformação dos sistemas educacionais em inclusivos e a afirmação da escola como espaço fundamental na valorização da diversidade e garantia de cidadania.
- c) Incluir crianças, adolescentes, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais, no ensino regular.
- g) Expandir e fortalecer o atendimento educacional especializado, que deve ser realizado no contraturno, disponibilizando acesso ao currículo e proporcionando independência para a realização de tarefas e a construção da autonomia. Esse serviço diferencia-se da atividade de sala de aula comum, não sendo substitutivo à escolarização.

h) Implementar serviços de atendimento educacional especializado, por meio da organização e implementação de sala de recursos multifuncionais direcionados ao atendimento especializado dos/as estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades – superdotação – nas escolas públicas, com a atuação de profissionais qualificados/as (BRASIL, 2010c).

Aqui destacamos aquelas referentes ao ensino fundamental.

Estas propostas se modificam quando da aprovação do Plano Nacional de Educação de 2014. Salientamos aqui a meta quatro, a qual trata da educação especial.

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014d).

As modificações da CONAE para o PNE 2014 dizem respeito, principalmente à relação público-privado. O PNE foi modificado para beneficiar as instituições privadas para continuarem realizando parcerias e recebendo financiamento público.

Logo se percebe na relação público/privado a indicação ao financiamento, tratado na estratégia 4.1, que faz referência ao repasse de recursos do Fundeb para instituições públicas e também para instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público e com atuação exclusiva na modalidade (GARCIA; MICHELS, 2014, p. 404).

O PNE 2014 fomenta e incentiva a parceria com o setor privado permitindo que este realize o atendimento na área.

Como podemos observar neste olhar sobre a documentação nacional que diz respeito à EE, a perspectiva da inclusão, que já vinha se desenhando em um movimento internacional, ganha força no Brasil, principalmente, no governo do Partido dos Trabalhadores, mais especificamente, com Luiz Inácio Lula da Silva, com embates com a sociedade civil e inúmeras contradições.

A fim de compreender quais as concepções de inclusão presentes nas políticas públicas federais para a Educação Especial, faremos uma breve análise do principal programa de inclusão do MEC, o Programa Educação Inclusiva Direito à Diversidade.

4.4.2 Programa Educação Inclusiva Direito à Diversidade (PEIDD)

Conforme a SECADI (BRASIL, 2017f), o objetivo do Programa é “Apoiar a formação de gestores e educadores, a fim de transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos”. As ações do mesmo são:

Realizar Seminário Nacional de Formação dos coordenadores municipais e dirigentes estaduais;
Prestar apoio técnico e financeiro e orientar a organização da formação de gestores e educadores dos municípios polos e de abrangência;
Disponibilizar referenciais pedagógicos para a formação regional.

Articulado ao PEIDD está o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, que tem por objetivo

Apoiar a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE, prestado de forma complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes condições de acesso, participação e aprendizagem (BRASIL, 2017g).

Nas ações propostas pelo Programa, estão:

Programa disponibiliza às escolas públicas de ensino regular, conjunto de equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade para a organização do espaço de atendimento educacional especializado. Cabe ao sistema de ensino, a seguinte contrapartida: disponibilização de espaço físico para implantação dos equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos de acessibilidade, bem como, do professor para atuar no AEE (BRASIL, 2017g).

Em pesquisa de mestrado realizada⁴⁸, investigamos que o Programa Educação Inclusiva Direito à Diversidade foi criado no ano de 2003 e, até o ano de 2007, havia formado 94.695 profissionais da educação. Segundo Caiado e Laplane (2008, p. 1) “As diretrizes principais do programa são: Disseminar a política de educação inclusiva nos municípios brasileiros; apoiar a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos”.

Contando com dirigentes estaduais e municipais, o Programa organiza-se por meio de “municípios-pólo” que disseminam a política de educação inclusiva para os municípios chamados de “municípios de abrangência”⁴⁹. Anualmente, dois gestores

⁴⁸ BOROWSKY, Fabíola. Op. Cit.

⁴⁹ O funcionamento do Programa será melhor definido no decorrer do texto. Não fica claro, nos documentos analisados, quais os critérios utilizados pelo MEC/SEESP para definir quais municípios são pólo do Programa, nem tampouco, aqueles que farão parte da abrangência do município pólo.

representantes de cada município-pólo vão à Brasília participar de uma formação chamada Seminário Nacional Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. O município-pólo compromete-se, mediante convênio, a realizar o seminário local denominado de Seminário Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, considerado um curso de formação de gestores e multiplicadores, com carga horária de 40 horas e a implementar a política nacional de inclusão (fornecer orientação aos gestores dos municípios de abrangência quando solicitado).

Para a realização do seminário, os municípios-pólo firmam convênio com o MEC, no qual consta o recurso financeiro disponível e como deve ser utilizado (temática do seminário, conteúdos a serem ministrados, carga horária, número de vagas, etc.). Caiado e Laplane (2008, p. 2) salientam que os eixos temáticos que devem ser trabalhados nesses seminários são:

1. Inclusão: Um Desafio para os Sistemas Educacionais;
2. Fundamentos e Princípios da Educação Inclusiva;
3. Valores e Paradigmas na Atenção às pessoas com Deficiência;
4. Diversidade Humana na Escola;
5. Concepções, Princípios e Diretrizes de um Sistema Educacional Inclusivo;
6. Referenciais Nacionais para Sistemas Educacionais Inclusivos: Fundamentação Filosófica, o Município, a Escola e a Família;
7. Escola e Família: Um Compromisso Comum em Educação;
8. Educação Infantil no Sistema Educacional Inclusivo;
9. Orientações e Marcos Legais para a Inclusão;
10. Experiências Educacionais Inclusivas;
11. Atendimento Educacional Especializado para Deficiência Mental;
12. Tecnologias Assistivas no Processo Educacional;
13. Surdocegueira: Processo de Ensinar e Aprender;
14. Educação de Alunos com Altas Habilidades/Superdotação;
15. Inclusão de Alunos Surdos/Deficiência Auditiva;
16. Inclusão de Alunos Cegos/Deficiência Visual;
17. Inclusão de Alunos com Autismo.

Observa-se nesse encaminhamento a ausência de discussões mais amplas em relação à educação e ao processo de ensino. Em 2010, o Programa estava em funcionamento em 162 municípios-pólo distribuídos pelo país e, de 2003 a 2007, atendeu a 5.564 municípios.⁵⁰

Contudo, o Programa não se restringiu a realização dos seminários. Tendo como um de seus objetivos a formação de gestores e educadores numa perspectiva inclusiva, esse passa a oferecer, em 2007, o curso de aperfeiçoamento que será apresentado a seguir.

⁵⁰ Informação disponível no web site da SEESP. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=250&Itemid=826>. Acesso em 08/06/2010.

O Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o AEE também faz parte do chamado Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial, que lança os editais para que instituições interessadas em promover o curso possam concorrer.

O público-alvo são os professores da rede pública de ensino que atuam no atendimento educacional especializado e na sala de aula comum. Abrangência são as redes estaduais e municipais de educação que tenham solicitado a formação continuada de professores no Plano de Ações Articuladas – PAR e que tenham sido contemplados pelo Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.

Percebemos que, com diversos programas e ações, muito bem articulados entre si, o MEC vincula financiamento, recursos físicos às escolas, matrícula dos alunos com necessidades especiais e formação de professores e gestores, por intermédio de uma rede, a fim de implementar a política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Vejamos então, como funciona o Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o AEE, já que consideramos que este contém elementos chaves para entendermos o conteúdo da proposta política em vigor na EE brasileira.

A primeira edição do Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado foi realizada em 2007. Naquele ano, foi oferecido para os municípios-pólo do programa Educação Inclusiva Direito à Diversidade e professores efetivos das redes municipais envolvidas. O ambiente virtual utilizado foi o e-Proinfo⁵¹, software público desenvolvido pelo MEC, já que o Curso ocorre quase todo na modalidade à distância.

Hoje o Curso é oferecido para diversos municípios (aqueles que são pólos do Programa e também os de abrangência do Programa), por intermédio de universidades ou centros de ensino que o solicitam ao MEC por meio de editais (BRASIL, 2009b) que o mesmo disponibiliza. Além disso, o Curso capacita os profissionais que atuarão nas salas de recursos multifuncionais (professores das

51 O e-ProInfo é um Ambiente Colaborativo de Aprendizagem que utiliza a Tecnologia Internet e permite a concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de ações, como cursos a distância, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e diversas outras formas de apoio a distância e ao processo ensino-aprendizagem. Disponível em <<http://eproinfo.mec.gov.br>>. Acesso em 10/10/09.

redes dos municípios e estados contemplados pelos editais que implementam as salas multifuncionais)⁵².

Ocorrendo via UAB (Universidade Aberta do Brasil) e na modalidade à distância com momentos presenciais, o Curso é caracterizado como de extensão e tem carga horária de 180 horas, sendo que 156 horas ocorrem a distância e apenas 24 horas presenciais.

O material que compõe o Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é composto cinco apostilas, intituladas: Atendimento Educacional Especializado – Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas (BRASIL, 2007b), Atendimento Educacional Especializado – Pessoa com Surdez (BRASIL, 2007f), Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Visual (BRASIL, 2007d), Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Mental (BRASIL, 2007), Atendimento Educacional Especializado – Deficiência Física (BRASIL, 2007c), Atendimento Educacional Especializado - Orientações Gerais e Educação a Distância (BRASIL, 2007e).

Os documentos Atendimentos Educacionais Especializados que compõem este programa e que serão analisados são do ano de 2007 e todos apresentam o mesmo prefácio. Tal prefácio, descreve que a política de educação inclusiva do MEC

[...] pressupõe a transformação do Ensino Regular e da Educação Especial e, nesta perspectiva, são implementadas diretrizes e ações que reorganizam os serviços de Atendimento Educacional Especializado oferecidos aos alunos com deficiência visando a complementação da sua formação e não mais a substituição do ensino regular (BRASIL, 2007).

Ele orienta o AEE nas salas de recursos multifuncionais e propõe possibilitar “ao professor rever suas práticas à luz dos novos referenciais pedagógicos da inclusão” (BRASIL, 2007, p. 9).

Tendo como ênfase as áreas da deficiência física, sensorial e mental o material para esta formação está estruturado para:

- trazer o contexto escolar dos professores para o foco da discussão dos novos referenciais para a inclusão dos alunos;
- introduzir conhecimentos que possam fundamentar os professores na reorientação das suas práticas de Atendimento Educacional Especializado;

52 As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado (BRASIL, 2008b).

- desenvolver aprendizagem participativa e colaborativa necessária para que possam ocorrer mudanças no Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2007).

Cada apostila possui um grupo de elaboradores, exceto a apostila AEE – Pessoa com surdez (BRASIL, 2007f) que apenas uma pessoa se responsabilizou pela sua elaboração. Os documentos estão divididos em capítulos e cada um também possui autores distintos, sendo que nem todos os elaboradores do livro participam da autoria de todos os capítulos.

Aproximadamente 87% do curso tem sua carga horária organizada na modalidade à distância e apenas 13% presencial. O documento ressalta que a educação à distância na formação de professores tem sido bastante divulgada, pois traz várias vantagens, entre as quais: formação para um maior número de pessoas, independentemente do espaço físico; o professor-aluno pode planejar seu tempo de dedicação aos estudos, podendo conciliar as atividades de estudo com as atividades particulares e profissionais; abrange uma grande extensão territorial. (BRASIL, 2007e)

Porém, mesmo não sendo o foco central de nossa pesquisa, o fato desta formação ser oferecida predominantemente pela modalidade à distância nos remete a algumas reflexões. O fato de disseminar tal formação ao maior número de pessoas possível parece ter implicações importantes como uma formação aligeirada e precarizada. O barateamento da formação, quando relacionado ao número de professores formados, parece ser a maior vantagem apresentada pela EAD.

Segundo Malanchen (2007), muitos são os intelectuais brasileiros que defendem essa modalidade como a mais viável economicamente para formar a massa de professores.

Além de ter sua organização maior na modalidade à distância, está explícito no documento que “Para cada um dos módulos serão propostas atividades de Atendimento Educacional Especializado para diferentes tipos de deficiência. Essas atividades serão desenvolvidas em forma de leituras, discussões, estudo de casos, ora apresentados no material, ora desenvolvidos pelos professores-alunos” (BRASIL, 2007e, p. 18).

Observa-se em todos os módulos a presença do AEE como o *locus* privilegiado para a atuação do profissional formado por esse Curso, o que também pode ser observado na seguinte passagem do documento do MEC:

Os componentes curriculares deste curso serão explorados teórica e praticamente dentro da perspectiva de formação citada na introdução deste projeto: reflexão sobre a prática cotidiana em AEE e, a partir de novas tendências teórico-metodológicas, repensar e propor medidas de intervenção que possam atender às necessidades do professor e de seus alunos no exercício de uma formação continuada contextualizada na realidade (BRASIL, 2007, p.19).

Temos aqui informações importantes sobre a essência do curso e nos propomos a refletir sobre o conteúdo da proposta política implicada na reflexão sobre a “prática cotidiana” e perceber quais são essas “novas tendências teórico-metodológicas” que os documentos anunciam

A fim de mapear o conteúdo da proposta política do Programa Educação Inclusiva Direito à Diversidade, analisamos as apostilas curso que embasa o Programa, tentando identificar a concepção de inclusão que o perpassa.

Ao fazermos a análise dos materiais, podemos perceber que esta política está centrada em um modelo de atendimento, o chamado Atendimento Educacional Especializado - AEE. A Educação Especial está reduzida a um serviço de apoio.

Isso nos leva a compreender que o AEE é o espaço considerado privilegiado para a política de Educação Especial em uma perspectiva inclusiva e este documento endossa isso. Para melhor compreendermos esta centralidade atribuída ao AEE, veremos como isso vem se expressando nos documentos oficiais.

Em 2008, é publicado pela SEESP/MEC o documento Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008) que passa a orientar os sistemas educacionais para a organização dos serviços e recursos da Educação Especial de forma complementar ao ensino regular, como oferta obrigatória e de responsabilidade dos sistemas de ensino. Neste documento consta que:

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e

- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 8) [sem grifos no original].

Percebe-se, no documento que rege a Política Nacional, o enfoque dado ao AEE e à formação de professores para atuar no mesmo.

Em setembro do mesmo ano, foi aprovado o Decreto Presidencial de nº 6.571/2008, cujo objetivo principal é a implementação do Atendimento Educacional Especializado. Este regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394/96 e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007, propondo ações desde o financiamento até a formação de professores da Educação Especial. Em seu Artigo 3º garante que:

O Ministério da Educação prestará apoio técnico e financeiro às seguintes ações voltadas à oferta do atendimento educacional especializado, entre outras que atendam aos objetivos previstos neste Decreto:

I - implantação de salas de recursos multifuncionais;

II - formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado;

III - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva;

IV - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;

V - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e

VI - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior (BRASIL, 2008b) [sem grifos no original].

Observa-se que o AEE está organizado, sobretudo, por intermédio da implantação de salas de recursos multifuncionais que este mesmo Decreto assim define: “§ 1º As salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2008b). Sua implementação dar-se-á por intermédio de editais para os quais os municípios concorrem para o recebimento de financiamento (mediante o já mencionado Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais).

Em 2009, dois documentos na área são elaborados e aprovados. O primeiro deles é o Parecer CNE/CEB nº 13/2009 que apresenta as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial e que subsidiam a Resolução nº 4 que institui tais diretrizes.

O Parecer CNE/CEB nº 13/2009 propõe a regulamentação da Resolução que estabeleceu como prioridade:

- A obrigatoriedade da matrícula dos alunos, público-alvo da Educação Especial, na escola comum do ensino regular e da oferta do atendimento educacional especializado – AEE.
- A função complementar ou suplementar do atendimento educacional especializado e da Educação Especial, como área responsável pela sua realização.
- A conceituação do público-alvo da Educação Especial, a definição dos espaços para a oferta do atendimento educacional especializado e o turno em que se realiza.
- As formas de matrícula concomitante no ensino regular e no atendimento educacional especializado, contabilizadas duplamente no âmbito do FUNDEB, conforme definido no Decreto nº 6.571/2008.
- As orientações para elaboração de plano do AEE e competências do professor do AEE.
- A inclusão do AEE no projeto pedagógico da escola da rede regular de ensino.
- As condições para a realização do AEE em centros de atendimento educacional especializado.
- As atribuições do professor que realiza o AEE.
- A formação do professor para atuar na Educação Especial e no AEE (BRASIL, 2009b, p. 3) [sem grifos no original].

Com a aprovação da Resolução nº 4/2009, fica definido que: “Art. 12. Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial” (BRASIL, 2009b). Ou seja, a formação específica para a atuação no AEE poderá ser dada aos professores, licenciados em qualquer área, por intermédio da formação continuada.

Esta mesma Resolução prevê como atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009b).

Nesta passagem, evidencia-se que as atribuições do professor são totalmente práticas, focadas em aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade. Além disso, merecem destaque as excessivas funções deste professor, que devem iniciar desde a elaboração e produção de recursos, passando por orientação familiar, por trabalho em parceria com outras áreas, orientações a professores, domínio de tecnologia assistiva, entre outras. Cabe a ele também promover a articulação da sala de recursos multifuncional com o professor da sala de aula chamada comum. Parece-nos que todas as atribuições referentes à inclusão aqui propostas são de função do professor especializado, cabendo a ele implementar esta proposta, como único responsável por ela.

Com tais indicações podemos perceber marcas da reforma dos anos 1990 que, segundo Evangelista e Shiroma (2007, p. 537)

[...] a reforma dos anos de 1990, e seu prosseguimento no novo século, atingiu todas as esferas da docência: currículo, livro didático, formação inicial e contínua, carreira, certificação, lócus de formação, uso das tecnologias da informação e comunicação, avaliação e gestão. Essas políticas vêm conduzindo à intensificação do trabalho docente e, segundo Oliveira (2004)⁵³, à sua precarização. Os sintomas do sobretrabalho docente podem ser verificados numa longa lista de situações que prenunciam o alargamento das funções docentes: atender mais alunos na mesma classe, por vezes com necessidades especiais; exercer funções de psicólogo, assistente social e enfermeiro; participar nos mutirões escolares; participação em atividades com pais; atuar na elaboração do projeto político-pedagógico da escola; procurar controlar as situações de violência escolar; educar para o empreendedorismo, a paz e a diversidade; envolver-se na elaboração de estratégias para captação de recursos para a escola.

Com estes documentos percebemos efetivamente uma redefinição da Educação Especial, tratada agora como AEE. Em relação à formação docente para esta área, esse encaminhamento já vem se configurando desde 2003 quando elaborado o Programa.

Tais documentos contêm elementos importantes sobre a implantação da política de inclusão. O Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2007) é a estratégia principal de implementação desta nova configuração da Educação Especial, pois ele “orienta o Atendimento

⁵³ Obra citada OLIVEIRA, D. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. Educação & Sociedade, Campinas, n. 89, p. 1127-1144, 2004.

Educacional Especializado nas salas de recurso multifuncionais em turno oposto ao frequentado nas turmas comuns” (BRASIL, 2007, p. 09).

No prefácio dos documentos do Curso de Aperfeiçoamento consta que o AEE nas salas de recursos multifuncionais visa possibilitar “ao professor rever suas práticas à luz dos novos referenciais pedagógicos da inclusão” (BRASIL, 2007, p. 9). Tal afirmação nos remete a responsabilização do professor a respeito das mudanças na escola, já que é ele que deve “rever suas práticas”. Evangelista e Shiroma (2007) em seu estudo intitulado “Professor: protagonista e obstáculo da reforma” nos auxiliam na compreensão de que as políticas educacionais brasileiras procuram construir o professor como protagonista e, ao mesmo tempo, como obstáculo à reforma educacional, desqualificando-o teórica e politicamente. Amplia-se assim o controle sobre a categoria do magistério e sua potencial capacidade de opor-se às reformas e ao Estado (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007).

No documento Atendimento Educacional Especializado - Orientações Gerais e Educação a Distância (BRASIL, 2007e) sinaliza-se que “Este curso se propõe a provocar o professor aluno para que reveja suas práticas à luz de novos marcos teórico-metodológicos e apresente soluções para velhos problemas educacionais, entre eles, a exclusão dos alunos com deficiência do ensino regular” (BRASIL, 2007e, p. 15).

Novamente é divulgado que este material traz uma nova abordagem teórico-metodológica para o fazer do professor. Merece destaque especial a passagem em que o professor é considerado como aquele que deve apresentar soluções para velhos problemas educacionais. Primeiro faz-se a crítica ao professor, de que é ele quem precisa rever suas práticas para que a inclusão ocorra. Ao mesmo tempo, afirma-se que é ele quem deve apresentar as soluções para os problemas da educação.

Reforça-se aqui a responsabilização deste profissional pelos problemas enfrentados pelas escolas, pela exclusão dos alunos com deficiência do ensino regular e, ainda, pela solução de tais problemas. Seguindo os discursos de organismos multilaterais, documentos nacionais apontam o professor a um só tempo como causa e solução dos problemas educacionais (Evangelista e Shiroma, 2007).

Além disso, a passagem do documento citada anteriormente nos remete a indagar quais são esses “novos referenciais pedagógicos da inclusão” ou “novos marcos teórico-metodológicos”. Michels (2008) desenvolveu estudos que indicam que a formação de professores, no que se refere ao atendimento educacional de alunos com diagnóstico de deficiência, apresenta-se de maneira paradoxal, pois ainda se encontra uma formação docente de perspectiva clínica como sustentação para o trabalho escolar com alunos com deficiência, quando a proposta deveria ser de desenvolver processos de escolaridade para esses sujeitos. Ou seja, tem-se a reiteração de antigos modelos pedagógicos de trabalho com o aluno deficiente. Tal discussão nos mobiliza a investigar o que há de novo nesta proposta de formação e se essa coloca à disposição dos professores novos referenciais.

Não fazendo referência à sociedade em que os alunos e escolas estão inseridos, os textos não apontam considerações históricas sobre a educação, nem tampouco econômicas e políticas. Sobre estas evidências, Moraes (2001) nos auxilia a compreender o que vem ocorrendo com as produções em educação na era da chamada pós-modernidade. A autora alerta para o ceticismo epistemológico evidenciado nas pesquisas e que se prolonga para os campos ético e político.

Estou convencida que o apaziguamento da sociedade civil, o esvaziamento das diferenças, reduzidas agora à mera diversidade cultural, exercem forte impacto sobre a política da teoria desenvolvida na pesquisa em ciências sociais e na educação, em particular. Denotam o silêncio e o esquecimento, a calada que envolve a aceitação a-crítica da lógica do capital, ao obstante a violência econômica e a destruição social e cultural efetivada por sua vanguarda (MORAES, 2001, p. 18).

Entendemos que tais indícios acarretam direta interferência nos documentos de políticas analisados, visto que estes são escritos por um grupo de intelectuais pesquisadores da educação e, portanto, apesar de serem documentos de políticas, são também produções de pesquisa em educação.

As mudanças necessárias para a educação, segundo os documentos, não estão na sociedade, mas na escola, ou mais especificamente no AEE que a escola oferece. Percebemos, desta forma, que a educação dos alunos com deficiência é entendida como um problema de ordem técnica e que, como tal, pode ser resolvido com técnicas de atendimento educacional especializado, o que se torna evidente quando os livros são organizados com fotografias, ilustrações, sugestões e relatos de técnicas de trabalho, métodos e recursos materiais.

A culpabilização das escolas pela exclusão dos alunos ou pelo insucesso da inclusão é efetivada todo o tempo nos documentos, como mostra a passagem a seguir:

[...] Sabemos que tais considerações estão bastante longe do que vem sendo praticado na maioria das escolas brasileiras, as quais se acham no direito de matricular apenas os alunos que julgam terem condições de freqüentar suas salas de aula, como se não bastasse o fato de ser uma criança ou adolescente na idade própria para essa matrícula (BRASIL, 2007b, p. 20).

Os mesmos trazem que o fato das escolas não estarem preparadas para atender os alunos não pode ser uma justificativa para que a inclusão não ocorra.

O pior é que, mesmo as autoridades consultadas sobre o tema, quando se deparam com a recusa de um aluno com deficiência por uma escola que, como sempre, se diz “despreparada” para recebê-los, aceitam essa recusa como sendo razoável. Além disso, tais autoridades não adotam, em regra, nenhuma medida para garantir que essa preparação (que poderia ter início com a matrícula daquele aluno) um dia venha a ocorrer (BRASIL, 2007b, p. 20).

Os documentos indicam que os alunos com deficiência devem estar nas escolas regulares mesmo que não haja condições para tal. Além disso, não mencionam o papel do Estado na garantia de condições mínimas para esses alunos estarem numa sala de aula, como se coubesse única e exclusivamente à escola se preparar para isso.

A escola, considerada autônoma, é convocada a se mobilizar por conta própria, conforme segue: “Se o estabelecimento educacional não dispuser de profissionais devidamente orientados, não pode justificar com este fato o não-atendimento da criança, pois ainda assim é obrigado a atender esses alunos, devendo providenciar pessoal para este fim” (BRASIL, 2007b, p. 38).

Seguindo nessa linha de pensamento, é o professor que deve buscar a formação, junto com sua escola, pois considera-se que o mesmo desenvolve práticas excludentes.

Grande parte dos professores continua na ilusão de que seus alunos apresentarão um desempenho escolar semelhante, em um mesmo tempo estipulado pela escola para aprender um dado conteúdo escolar. Esquecem-se de suas diferenças e especificidades. Apesar de saberem **que** os alunos são pessoas distintas umas das outras, os professores lutam para que o processo escolar torne os alunos “iguais”. Esperam e almejam em cada série, ciclo, nível de ensino, que os alunos alcancem um padrão predefinido de desempenho escolar. **Essa ânsia de nivelar o alunado, segundo um modelo, leva, invariavelmente à exclusão escolar**, não apenas dos alunos

com deficiência intelectual acentuada, mas também dos que possam apresentar dificuldades ou que os impeça de aprender, como se espera de todos (BRASIL, 2007b, p. 41) [Grifo nosso].

Ratifica-se aqui a responsabilização do professor pela exclusão dos alunos dos sistemas de ensino.

Evangelista e Shiroma (2007) nos mostram como este tratamento aos professores é encontrado em documentos de OM e que este é um movimento global das políticas educacionais. “Conquanto os professores não participem como interlocutores legítimos da definição de diretrizes educativas, são – junto com a escola – alvo preferencial de desqualificação política e profissional, especialmente nos documentos do Banco Mundial” (p. 536).

Ainda nesta perspectiva, a escola também é considerada, nos documentos em tela, culpada pela exclusão e deve, portanto, apresentar as soluções para a mesma

Assim, espera-se que a escola, ao abrir as portas para tais alunos, informe-se e oriente-se com profissionais da educação e da saúde sobre as especificidades e instrumentos adequados para que todo aluno encontre na escola um ambiente adequado, sem discriminações e que lhe proporcione o maior e melhor aprendizado possível (BRASIL, 2007b, p. 42).

Considera-se que é a escola que precisa mudar e não se menciona nenhuma mudança na sociedade como um todo. A escola é vista isolada de seu contexto social e basta que ela mude para que a inclusão social ocorra. “[...] ela [a transformação da escola] deve ser encarada como um compromisso inadiável das escolas, que terá a inclusão como consequência” (BRASIL, 2007, p. 45). Tal mudança apoia-se no jargão de que as escolas têm de “se abrirem incondicionalmente às diferenças!” (BRASIL, 2007b, p. 47).

Ainda se utilizando da argumentação de que as responsabilidades são dos professores, os textos apontam que enquanto os professores persistirem em suas práticas, não teremos condições de ensinar a todos reconhecendo as diferenças na escola. É assim, segundo os documentos, que a exclusão se alastra e se perpetua. Esse ensino que é “para alguns” gera indisciplina, competição, discriminação, preconceitos e categoriza os bons e os maus alunos por critérios infundados (BRASIL, 2007b).

Reafirma-se que a exclusão se alastra devido às práticas excludentes dos professores. Além disso, os mesmos são responsabilizados por diversos problemas,

como indisciplina, competição, discriminação e preconceitos. Esta é também uma estratégia política advinda de OM que colocam o professor como incapaz teórico-metodologicamente, incompetente, responsável pelas falhas na aprendizagem dos alunos.

Essas e muitas outras imagens denegatórias justificam uma ação dura sobre os docentes e oferecem o mote para a mobilização de pais e comunidade na tarefa de “incentivar” o professor a dedicar-se à escola e à docência. Resultado: sustenta-se o recuo do Estado nas tarefas relativas ao financiamento público da escola e põe-se no encalço dos professores “boa-vida” uma comunidade que aposta na boa qualidade da escola (EVANGELISTA; SHIROMA, 2007, p. 537).

O que se propõe como solução a esses problemas é um ensino que transforme “[...] discriminação e preconceito em reconhecimento e respeito às diferenças” (BRASIL, 2007b, p. 52). Percebe-se nesta frase que o que se considera uma das causas dos problemas escolares, como a exclusão, é a discriminação e o preconceito e não o sistema social como um todo. O reconhecimento e respeito às diferenças são apontados como medidas que resolvem o problema da exclusão.

São apontadas também medidas paliativas, por dentro das escolas, como por exemplo, a utilização de alunos-tutores em contraponto à discriminação e ao preconceito. “Os alunos tutores têm sido uma solução muito bem-vinda nas escolas, despertando nos alunos o hábito de compartilhar o saber. O apoio ao colega com dificuldade é uma atitude extremamente útil e humana que tem sido pouco desenvolvida nas escolas” (BRASIL, 2007b, p. 49). Trata-se aqui dos problemas como algo dependente de boa vontade e cooperação entre colegas para que se modifiquem.

Por fim, os documentos trazem que “O que se persegue, especialmente em fase de Ensino Fundamental, é a formação humana e a preparação emocional do aluno para prosseguir nos estudos. Não se descuida do conteúdo curricular, mas este deixa de ser o eixo principal da escola” (BRASIL, 2007b, p. 18). O deslocamento do conteúdo curricular para segundo plano indica uma perspectiva de mudança do papel da escola. Se, historicamente a escola era o espaço privilegiado para a transmissão de conhecimento, agora é lugar de sensibilização.

De acordo com as propostas do Programa, os estabelecimentos de ensino devem atender alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Entretanto, os documentos do curso não tratam dos transtornos globais e nem das altas habilidades, abarcando somente as deficiências.

Ainda assim afirmam que o professor deve atender a toda diversidade do alunado, ou seja, todas as deficiências. Aqui poderíamos citar a surdocegueira ou as deficiências múltiplas que também não são sequer mencionadas nos documentos.

Salienta-se também que o Curso em tela, a partir de 2009, passa a ser oferecido em nível de especialização. Porém, sua organização curricular não se modifica e segue centrada nas quatro deficiências. Além disso, a modalidade à distância é a eleita como adequada para esta formação. Conforme pontuamos no decorrer dessa pesquisa, muito se tem questionado sobre a formação de professores à distância e que devem ser levadas em consideração. O fato de o curso formar especialistas em Educação Especial na modalidade à distância, tornando-os habilitados para atender todos os tipos de deficiências e, além disso, dominar todos os recursos técnicos, de acessibilidade, comunicação e informática previstos nos documentos com esta carga horária é questionável. Além disso, há o fato de que as condições dos professores e das escolas nas diferentes regiões do Brasil não são as mesmas, são realidades diferentes. Porém, isso não é mencionado e a proposta formativa levada a todos os Estado é a mesma.

Percebemos também que a base da educação inclusiva é o atendimento educacional especializado (AEE). Segundo os textos, uma escola inclusiva é aquela que fornece o AEE em uma sala separada da sala de aula e em horário diferenciado. Além disso, o responsável pelo AEE é o professor especializado que, portanto, responde pela inclusão. A educação inclusiva demonstra uma perspectiva fragmentada, na qual o AEE está desvinculado do ensino regular (chamado de ensino comum). Quando se refere a mudanças na escola, esta se direciona para o atendimento da diversidade, acolhimento as diferenças e não à estrutura mesmo da escola. Os documentos anunciam a transformação do Ensino Regular e da Educação Especial por meio dos novos referenciais pedagógicos da inclusão, sendo que a centralidade da proposta de formação está no Atendimento Educacional Especializado.

Outro ponto evidenciado é que os professores são responsabilizados pelas mazelas da educação pública. São também considerados como os que discriminam os alunos. São culpabilizados pela exclusão escolar e a eles é atribuída a tarefa de solucionar este problema do ensino. Sobre o Estado e suas responsabilidades, nada é mencionado. A exclusão é tratada como um problema originado nas escolas e, por

isso, deve ser nela solucionado. Por vezes chega a ser mencionado este como um problema originado pelo professor e que o mesmo deve resolver. Em nenhum momento é mencionada a sociedade em que vivemos e suas contradições. A educação é vista distanciada da sociedade como um todo. Os elementos políticos e econômicos, por exemplo, são tratados como inexistentes.

Detectamos que a política aqui analisada não pode ser entendida a mercê das políticas públicas educacionais e sociais brasileiras como um todo. Ela traz consigo marcas do ideário reformista difundido no Brasil na década de 1990 e articulado a recomendações de organismos multilaterais para a educação dos países periféricos. Ideário este que acarretou implicações na formação de professores do Brasil, onde aparecem interesses dos países capitalistas hegemônicos, que têm em vista produzir, nas diferentes regiões do mundo, um professor com inúmeros elementos em comum, instrumentalizado com objetivos assemelhados (EVANGELISTA e SHIROMA, 2007).

Evidenciou-se também que o Curso apresenta uma perspectiva prática, instrumental e tecnicista, evidenciada já em sua estrutura. O material é dividido por deficiências e cada livro apresenta sua maior parte composta por técnicas de trabalho, instrumentos de ensino, recursos materiais, pedagógicos e tecnológicos de uso no atendimento educacional especializado. A Educação Especial é compreendida como instrumental e, decorrente disso, a chamada inclusão também é entendida como algo que será alcançado a partir da utilização correta de instrumentos. O trabalho do professor é considerado prático e chega-se a afirmar que o mesmo deve restringir o ensino expositivo e a transmissão de conteúdos em prol da aplicação de técnicas e instrumentos de acessibilidade, comunicação e informática.

Ora, se os alunos são tomados por seu diagnóstico de deficiência e devem gerenciar sua aprendizagem por meio de instrumentos de acessibilidade, nada mais coerente do que instrumentalizar o professor que irá atendê-los. Nada mais correto, para esta proposta, do que fazer com que o professor do AEE domine técnicas e recursos de comunicação e acessibilidade para aplicá-los aos seus alunos. Para isso, uma formação pragmática é proposta, dentro da ideia de que o professor instrumentalize seus alunos em uma sala de recursos multifuncional, dotada de equipamentos, dentro da escola regular. Estes, devidamente instruídos, podem realizar suas aprendizagens de forma autônoma.

Desta maneira, podemos considerar que o AEE não traz, em si, referenciais que possam ser caracterizados como novos. Ao contrário, a proposição do AEE centra-se nos pressupostos históricos presentes na Educação Especial que tem no diagnóstico a centralidade da organização pedagógica.

Diante do exposto, entendemos que as concepções acerca da inclusão contém marcas bastante claras de teorias que já fundamentavam as reflexões e práticas da Educação Especial em nosso país no passado. O que podemos pensar é que a proposição inclusiva apresentada e difundida por intermédio dos documentos analisados pode ser sucintamente considerada como o próprio AEE.

Shiroma et al. (2004, p. 03), já apontava para isso, pois afirma que:

De fato, conceitos tais como coesão social, inclusão, aprender a aprender, cidadania e profissionalização não são novos, alguns até foram buscados em autores de séculos passados. Nova parece ser a bricolage⁵⁴, a forma com que são apresentados e como vêm sendo utilizados nos documentos que orientam as políticas públicas contemporâneas.

Entendemos que as propostas visam ensinar ao professor a mera utilização de instrumentos, em uma perspectiva pragmática. É uma nova política com uma proposta já consagrada.

Afirma-se que o Atendimento Educacional Especializado decorre de uma nova concepção da Educação Especial, que é uma das condições para o sucesso da inclusão escolar dos alunos com deficiência. Ou seja, esta nova concepção de Educação Especial é a presença do próprio AEE com suas ferramentas dentro de uma sala (a sala de recursos multifuncional) inserida na escola regular.

O Conteúdo da proposta é a inclusão (geral, em termos de governo – Planos Plurianuais) e na Educação Especial isso se dá através do Atendimento Educacional Especializado organizado pelas Salas de Recursos Multifuncionais, que por sua vez trazem uma concepção instrumental e tecnicista da educação, com administração gerencial das políticas.

⁵⁴ Bricolage é a atividade de aproveitar coisas usadas, quebradas ou apropriadas para uso, em um novo arranjo ou em uma nova função (SHIROMA et al., 2004).

4.5 A relação entre a educação pública e a privada na Educação Especial

Pretendemos, neste item, abordar o movimento de atuação do setor privado na educação especial, o que ocorre concomitantemente a todo panorama que já expusemos na esfera pública da oferta de atendimento às pessoas com deficiência. O setor que, como visto no item referente ao histórico, sempre garantiu atendimento a estes alunos, com o impulso da democratização e oferta da EE enquanto política pública, não se minimiza, mas sim continua atuando de diferentes formas.

No intuito de compreender como se materializam as parcerias já referidas entre o sistema público e o setor privado na EE, realizamos um levantamento dos documentos que orientam a formação de convênios e aqueles que regulamentam estas parcerias.

A Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, quando trata da EE, já mencionava a possibilidade de convênios na área: “Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das *instituições privadas sem fins lucrativos*, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público”. (BRASIL, 1996) [grifo nosso]

Com relação aos documentos específicos da EE, trouxemos passagens do Parecer nº 17 de 3 de julho de 2001, do Conselho Nacional de Educação, que orienta sobre as diretrizes para a EE no país. Este parecer ressalta que

4.1 – No âmbito político

Essa política inclusiva exige intensificação quantitativa e qualitativa na formação de recursos humanos e garantia de recursos financeiros e serviços de apoio pedagógico públicos e privados especializados para assegurar o desenvolvimento educacional dos alunos. (BRASIL, 2001, p. 13) [grifo nosso]

O “lócus” dos serviços de educação especial

Os sistemas públicos de ensino poderão estabelecer convênios ou parcerias com escolas ou serviços públicos ou privados, de modo a garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos, responsabilizando-se pela identificação, análise, avaliação da qualidade e da idoneidade, bem como pelo credenciamento das instituições que venham a realizar esse atendimento, observados os princípios da educação inclusiva. (BRASIL, 2001, p. 19) [grifo nosso]

A Resolução nº 2 de 11 de setembro de 2001, documento de lei que estabelece as diretrizes nacionais para a EE, traz uma passagem sobre o credenciamento de instituições que podem estabelecer convênios com o sistema público:

Art. 14. Os sistemas públicos de ensino serão responsáveis pela identificação, análise, avaliação da qualidade e da idoneidade, bem como pelo credenciamento de escolas ou serviços, públicos ou *privados*, com os quais estabelecerão convênios ou parcerias para garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de seus alunos, observados os princípios da educação inclusiva. (BRASIL, 2001b, p. 4) [grifo nosso]

Com esses primeiros documentos citados, já percebemos que, nos anos em que a chamada educação inclusiva começava a se firmar no campo da EE, intitulando-se um novo paradigma educacional, o incentivo à iniciativa privada continuava a existir e ganhava legitimidade através da legislação, revelando as contradições desta política.

Em 2007, o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério)⁵⁵ foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) que, apesar de semelhante ao FUNDEF, ampliou suas propostas para a educação básica. Com essa substituição, o diferencial entre os valores destinados aos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental e a educação especial passou dos 7% (FUNDEF) para 20% (GIL *et al*, 2010). Além disso, foi implementada, a partir de 2010, a dupla contagem da matrícula dos alunos da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado (seja ele público ou privado), ou seja, destinação de valor dobrado a alunos da Educação Especial que recebem o AEE.

O Decreto nº 6571 de 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre o AEE, aponta que receberão duplo financiamento do FUNDEB os alunos matriculados em escolas

⁵⁵ O FUNDEF foi regulamentado pelo Decreto nº 2.264, de junho de 1997. Foi implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental. A maior inovação do FUNDEF consistiu na mudança da estrutura de financiamento do Ensino Fundamental no País (1ª a 8ª séries do antigo 1º grau), ao subvincular a esse nível de ensino uma parcela dos recursos constitucionalmente destinados à Educação. A Constituição de 1988 vincula 25% das receitas dos Estados e Municípios à Educação. Com a Emenda Constitucional nº 14/96, 60% desses recursos (o que representa 15% da arrecadação global de Estados e Municípios) ficam reservados ao Ensino Fundamental. Além disso, introduz novos critérios de distribuição e utilização de 15% dos principais impostos de Estados e Municípios, promovendo a sua partilha de recursos entre o Governo Estadual e seus municípios, de acordo com o número de alunos atendidos em cada rede de ensino. Genericamente, um fundo pode ser definido como o produto de receitas específicas que, por lei, vincula-se à realização de determinados objetivos. O FUNDEF é caracterizado como um fundo de natureza contábil. Disponível em <<http://mecsrv04.mec.gov.br/sef/fundef/funf.shtm>>. Acesso em 27/01/2013.

regulares e no AEE (de instituições públicas ou não) e remete-se ao Decreto 6253 de 13 de novembro de 2007, que dispõe sobre o FUNDEB:

Art. 14. Admitir-se-á, a partir de 1º de janeiro de 2008, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas efetivadas na educação especial oferecida por *instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos*, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o poder executivo competente. (BRASIL, 2007, s/n) [grifo nosso]

Com isso, observamos novos contornos na organização estatal. Os dois fundos previram valores financeiros diferenciados a serem destinados às instituições que atendem a educação especial, sejam ela públicas ou privadas. Valores estes, mais elevados do que os aportados às escolas comuns. Gil *et al* (2010, p. 20) afirma que “(...) os fatores de ponderação estipulados para o FUNDEB não estão assentados em dados técnicos que evidenciem as justificativas de suas diferenciações e as decisões sobre esses valores advém essencialmente dos embates políticos entre diferentes grupos”.

A Resolução nº 4 de 2 de outubro de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o AEE também enfatiza a participação das instituições privadas no AEE

Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de *instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos*. (BRASIL, 2009, p. 01) [grifo nosso].

Sobre onde deve ocorrer o AEE, o documento reafirma

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios. (BRASIL, 2009, p. 02) [grifo nosso]

O mesmo documento reforça o duplo financiamento pelo FUNDEB

Art. 8º Serão contabilizados duplamente, no âmbito do FUNDEB, de acordo com o Decreto nº 6.571/2008, os alunos matriculados em classe comum de ensino regular público que tiverem matrícula concomitante no AEE.

Parágrafo único. O financiamento da matrícula no AEE é condicionado à matrícula no ensino regular da rede pública, conforme registro no Censo Escolar/MEC/INEP do ano anterior, sendo contemplada: (...)

d) matrícula em classe comum e em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituições de Educação Especial comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (BRASIL, 2009, p. 02) [grifo nosso]

Ou seja, no ano em questão, a EE já se reconfigurava quanto ao modelo de atendimento agora chamado de AEE, considerado um serviço, porém reafirma-se uma prática historicamente consolidada na área, qual seja, a política de conveniamentos.

Nestas passagens, questionamos também que, se o AEE implica na existência da sala de recursos multifuncional e o mesmo pode ser realizado em instituições privadas, logo as instituições privadas também podem receber a sala multifuncional e todos os equipamentos delas decorrentes, financiados pelo sistema público.

Chamamos atenção, também, para o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), o qual se realiza com verbas do FNDE, que na Resolução nº 17 de 19 de abril de 2011, dispõe sobre os procedimentos de adesão e habilitação e as formas de execução e prestação de contas referentes ao PDDE: “**CONSIDERANDO** a política de estímulo ao fortalecimento da participação social e da autogestão dos estabelecimentos de ensino públicos, e *privados sem fins lucrativos que ministram educação especial*, como meio de consolidação da escola democrática;” (BRASIL, 2011, p. 01)[grifo nosso]. Nesta passagem, o documento coloca a parceria público-privado como meio de consolidação da escola democrática e nos leva a questionar tal afirmação, visto que em nosso entender, uma escola democrática não se caracteriza pela parceria com o setor privado.

O mesmo documento, quando descreve o Programa, destaca

Art. 1º O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) consiste na destinação anual, pelo FNDE, de recursos financeiros, em caráter suplementar, a escolas públicas, e privadas de educação especial, que possuam alunos matriculados na educação básica, com o propósito de contribuir para o provimento das necessidades prioritárias das escolas beneficiárias que concorram para a garantia de seu funcionamento e para a promoção de melhorias em sua infraestrutura física e pedagógica, bem como incentivar a autogestão escolar e o exercício da cidadania com a participação da comunidade no controle social. (BRASIL, 2011, p. 02) [grifo nosso].

Percebemos aqui as parcerias sendo utilizadas como justificativa para a participação social. Entendemos que nos documentos confundem-se conceitos como democracia e participação social e que este último se refere à participação de instituições privadas sem fins lucrativos.

Sobre os beneficiários do PDDE, o documento salienta:

Art. 2º Os recursos financeiros do PDDE destinam-se a beneficiar as escolas: (...) II – privadas de educação básica, na modalidade de ensino especial, recenseadas pelo MEC no ano anterior ao do atendimento, mantidas por entidades definidas na forma do inciso III, parágrafo único, do art. 4º. (BRASIL, 2011, p. 02) [grifo nosso].

Percebemos que documentos mais abrangentes referentes à educação básica, sempre que tratam da EE, referem-se a instituições privadas sem fins lucrativos.

Por fim, o mais recente documento da área, o Decreto 7611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências,

DECRETA:

Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da educação especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:

(...) VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial.

(...) Art. 5º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2011c, p. 01) [grifo nosso].

O novo Plano Nacional de Educação (2014) mantém a proposta de parcerias público-privadas, como podemos observar na meta 4:

universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou *conveniados* (BRASIL, 2014, grifo nosso).

Nas estratégias para viabilizar o Plano, também encontramos a garantia das parcerias:

contabilizar, para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, as matrículas dos (as) estudantes da educação regular da rede pública que recebam atendimento educacional especializado

complementar e suplementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular, e as matrículas efetivadas, conforme o censo escolar mais atualizado, na educação especial oferecida em *instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público* e com atuação exclusiva na modalidade, nos termos da Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007 (BRASIL, 2014, grifo nosso).

Com estes elementos, analisamos como vem se reconfigurando a Educação Especial em alguns aspectos e em outros mantém antigas concepções. Entendemos que o fato de a EE ter sido garantida legalmente enquanto direito público não extingue práticas históricas na área. Buscando olhar a totalidade das relações sociais, pensamos que apesar de avanços conquistados em termos de direito à educação, a atual política reconfigura a área em favor da manutenção de uma lógica que favorece instituições privadas e fomenta um pensamento hegemônico de descrédito da escola pública.

Para contribuir com estas discussões, utilizamos um estudo de Farenzena e Machado (2006) que nos mostra que o custo-aluno-ano médio nacional⁵⁶ na Educação Especial naquele ano era de R\$ 4.283,21, enquanto que na Educação Infantil (creches) é de R\$ 2.538,55 e pré-escola é de R\$ 1.109,19; no Ensino Fundamental Inicial (EFI) é de R\$ 1.004,29 e Final de R\$ 1.002,44; no Ensino Médio R\$ 1.307,82 e na Educação de Jovens e Adultos R\$ 831,36⁵⁷. Ou seja,

Na educação especial, o custo-aluno-ano médio nacional (R\$4.283,21) é mais de quatro vezes o valor do EFI (R\$1.004,29). Dos cinco estados da amostra que contam com escolas que oferecem educação especial (atendimento exclusivamente especializado), os custos dessa modalidade sempre são mais do que o dobro daquele do EFI (FARENZENA; MACHADO, 2006, p. 285-286).

Estes dados nos levam a entender que a inclusão de alunos público alvo da EE em escolas regulares significa uma economia importante para os cofres públicos, o que poderia justificar as grandes campanhas em favor da inclusão e pelo fim das escolas especiais públicas.

Tais informações de que a inclusão de pessoas com deficiência em escolas regulares é menos onerosa ao Estado constam nas recomendações do Banco

⁵⁶ Custo-aluno-ano quantifica monetariamente os recursos utilizados, por aluno matriculado, no período de um ano. O custo-aluno-qualidade seria o valor, por aluno, no período de um ano, dos recursos necessários ou desejáveis para um ensino de qualidade (FARENZENA, 2006).

⁵⁷ A pesquisa envolveu apenas escolas especiais públicas. Aqui apenas expusemos os dados a título de comparação, sem considerar as diferenças econômicas regionais e o número de escolas de cada Estado que participaram da pesquisa.

Mundial sobre a inclusão, apontadas no Relatório Mundial sobre a Deficiência (2012), conforme apontamos no capítulo 3 desta tese.

Complementando estas análises, a relação entre o custo do aluno na EE estatal e na não estatal, suscita outras discussões. Arruda, Kassar e Santos (2006) mostraram que em 2004 a média anual de um aluno de uma instituição pública não-estatal era de R\$ 218,50 e, no mesmo ano, a média anual de um aluno de uma instituição pública era de R\$ 109,53.

Ao analisar recursos repassados a uma instituição específica, as autoras constataram que o financiamento das instituições privado-assistenciais é predominantemente público. Desta forma, se pensarmos na redução de gastos ao Estado, não é estranho assisti-lo assumindo a execução do atendimento da EE através da política de inclusão (ARRUDA; KASSAR; SANTOS, 2006).

Meletti (2008) complementa que historicamente o estabelecimento desta convivência ambígua entre o público e o privado legitima as instituições especiais filantrópicas como as responsáveis pela educação desta população. A contrapartida do Estado se materializa por meio de auxílios técnico e financeiro e de incentivos fiscais com a isenção e redução de impostos.

E salienta que as “parcerias” são um “bom negócio” para ambos os lados. Para as instituições por seu favorecimento e para o Estado pelos gastos reduzidos já que o custo de sustentação da instituição especial privada assistencial é inferior ao custo da implementação dos serviços de educação especial para toda população com deficiência na rede regular de ensino (MELETTI, 2008).

Encontramos, com estas análises, contradições referentes ao papel do Estado para com a EE, visto que documentos orientam a inclusão escolar dos alunos com deficiência em escolas públicas do ensino regular, embora se incentive o AEE em instituições privadas, através do repasse de recursos públicos e a legislação assegure a coexistência de ambas instituições. Há uma indefinição sobre o papel dessas instituições diante do movimento de inclusão dos alunos com deficiência, sendo que muitas têm reorganizado suas práticas, transformando-se em centro de AEE.

4.5.1 A APAE como exemplo da materialização da relação público-privado na EE

Abordaremos aqui, a título de exemplificação, a atuação da maior de todas as instituições privadas no Brasil, que se organiza em rede de abrangência nacional, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), um dos principais sujeitos atuantes na condução das políticas de EE. A instituição esteve presente nas conferências acima exibidas e faz parte do CONADE.

A atuação desta instituição se dá nas áreas de saúde, educação e assistência social. Possui escolas especiais e prestação de serviços de assessoria de inclusão, tanto para empresas quanto para sistemas públicos de educação, em alguns locais chamados SAEDs (Serviço de Atendimento Educacional Especializado). Desta forma, a entidade atua também através de consultoria técnica. Tem influência política no País, através de mobilização social para causas assistenciais, apelo ao voluntariado, doações e participação em Conselhos, forma pela qual atua diretamente no Estado, como veremos adiante.

Em análise na *web site*⁵⁸ da Federação Nacional da Apaes (Fenapaes), observamos que esta se autodenomina como “O maior movimento social pela dignidade e inclusão das pessoas com deficiência”, devido sua extensão em grande parte do território nacional (apenas em Roraima não há Apaes). A Fenapaes é composta por Federações das Apaes nos Estados Brasileiros, por Delegacias Regionais e pelas Apaes propriamente ditas (aquelas que oferecem o atendimento direto às pessoas com deficiência). Em 2013, existiam 2.127 Apaes no Brasil, sendo que o maior número delas estava na Região Sudeste (831, sendo Minas Gerais o estado com maior concentração). A região sul vem em seguida com 745 Apaes.

Esta organização se dá em rede e, no item sobre o histórico do movimento, encontramos o título “Movimento apaeano: a maior rede de atenção à pessoa com deficiência”. A Apaes foi criada em 1954, no Rio de Janeiro por um grupo de pais que, segundo o site da Federação,

[...] diante da ineficiência do Estado em promover políticas públicas sociais que garantam a inclusão dessas pessoas, surgem famílias empenhadas em [...] buscar soluções alternativas para que seus filhos com deficiência intelectual ou múltipla alcancem condições de serem incluídos na sociedade, com garantia de direitos como qualquer outro cidadão (APAE BRASIL, 2016).

⁵⁸ Ver <http://www.apaebrasil.org.br/>.

Desta forma, o movimento se define como

O Movimento Apaeano é uma grande rede, constituída por pais, amigos, pessoas com deficiência, voluntários, profissionais e instituições parceiras - públicas e privadas - para a promoção e defesa dos direitos de cidadania da pessoa com deficiência e a sua inclusão social [...]. É o maior movimento social do Brasil e do mundo, na sua área de atuação (APAE BRASIL, 2016).

A atuação do Movimento se estende em oito áreas:

- 1 DEFESAS DE DIREITOS: inclusão dos direitos das pessoas com deficiência em todas as políticas públicas.
- 2 TRABALHO EM COMUNIDADE: estabelecer alianças estratégicas com vários setores e segmentos sociais para a melhoria da qualidade de vida e para a inclusão da pessoa com deficiência.
- 3 PROMOÇÃO DA SAÚDE PARA O ENVELHECIMENTO SAUDÁVEL: atenção integral da pessoa com deficiência, em todo o seu ciclo de vida.
- 4 APOIO À FAMÍLIA: oferece informações para que a família saiba lidar com o familiar deficiente.
- 5 APOIO A INCLUSÃO ESCOLAR: atendimento educacional especializado ao estudante com deficiência intelectual e múltipla incluído na escola comum.
- 6 ESCOLA ESPECIAL DA APAE: acolhimento aos estudantes com deficiência intelectual e múltipla nas séries iniciais do ensino fundamental, quando necessitam de apoio intensivo.
- 7 INCLUSÃO NO TRABALHO: articulação com os vários setores e preparação do estudante/trabalhador para o processo de inclusão social.
- 8 AUTOGESTÃO E AUTODEFENSORIA: cria situações favoráveis ao desenvolvimento da autonomia da pessoa com deficiência intelectual (APAE BRASIL, 2016).

No Estatuto da Federação, obtivemos informações importantes sobre as suas receitas, que são constituídas por:

I - contribuições de filiadas e de terceiros;

II - legados;

III - subvenções do Poder Público;

IV - doações de qualquer natureza;

V - produto líquido de campanhas e promoções;

VI - auxílio ou recursos provenientes de convênio com entidades públicas e privadas.

A instituição está organizada através de uma diretoria composta por nove pessoas (sendo dois presidentes) e de conselhos representativos. Além disso, a Fenapaes está inserida em diversas representações nacionais, entre elas:

Conade - Conselho Nacional de Defesa da Pessoa com Deficiência

CNAS - Conselho Nacional da Assistência Social

Conanda e Fórum DCA - Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente e Fórum de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente.

Saúde Mental - Fórum Nacional de Saúde Mental Infanto-Juvenil

Abaixo estão os espaços em que a Federação Nacional das Apaes “participou e influenciou na construção de políticas públicas”, de acordo com o site.

CNDI - Conselho Nacional dos Direitos do Idoso

CNS - Conselho Nacional de Saúde

Conjuve - Conselho Nacional da Juventude

Fórum de Articulação - Fórum Nacional de Articulação de Entidades e de Movimentos de Defesa da Pessoa com Deficiência

Assistência Social - Fórum Nacional de Assistência Social

A eleição para a diretoria da Fenapaes se dá de três em três anos. A presidente, eleita em 2012, é Aracy Maria da Silva Ledo, que também é Secretária Adjunta da Secretaria Especial de Acessibilidade e Inclusão Social do governo Municipal de Porto Alegre, na gestão de José Fortunati (PDT).

O vice-presidente é José Turozi, de Campo Mourão (PR), ligado ao Partido Verde (PV). Em 2010 foi candidato a deputado federal pelo PV e obteve quase 30 mil votos. Em 2012 foi candidato a prefeito de Campo Mourão.

Analisando os integrantes desta e outras gestões, observamos que alguns deles têm vínculos partidários, foram candidato a cargos políticos ou estão neste momento em atuação no legislativo, promovendo forte articulação política das APAES.

A Federação Nacional das Apaes produziu, na gestão 1999-2001, a proposta intitulada Apae Educadora: A Escola que Buscamos⁵⁹. Segundo o site, visa oferecer orientações à organização e ao funcionamento das escolas no âmbito do Movimento

⁵⁹ As informações que seguem foram obtidas no documento: APAE educadora a escola que buscamos: proposta orientadora das ações educacionais/coordenação geral: Ivanilde Maria Tíbola. Brasília: Federação Nacional das APAEs, 2001. 56p. Disponível em <http://apaebrital.org.br/arquivo/12811>. Acesso em janeiro de 2017.

Apaeano. A proposta resultou de inúmeras discussões com diferentes segmentos do Movimento Apaeano, com professores e estudiosos dedicados à educação especial.

A proposta visa a construção de um projeto pedagógico em âmbito nacional, em duas frentes de ações:

A primeira desenvolvida no interior do próprio Movimento, introduzindo a educação escolar, utilizando-se das normas comuns às instituições pedagógicas e oferecendo os níveis de educação infantil, ensino fundamental (primeiro e segundo ciclo) e as modalidades de educação de jovens e adultos e educação profissional. A segunda frente de ação volta-se aos princípios de parcerias interinstitucionais, tendo como referência o processo político-social de formação dos portadores de deficiência e garantia de ações coletivas que permitem propiciar o pleno desenvolvimento das potencialidades sociais, afetivas e intelectuais do aluno. Parte-se da premissa que a educação é um ato de construção social e que não deve se limitar à instituição escolar. Torna-se necessário uma articulação com as famílias, empresários e outras entidades representativas que possibilitem um conjunto de ações que garantam as especificidades da própria dinâmica da formação para o exercício da cidadania (TÍBOLA, 2001, p.27-28).

Sabemos que este documento foi elaborado também por uma necessidade das instituições especiais se adequarem frente às novas exigências do Estado diante das políticas de inclusão. O processo de adequação tem a proposta de unificação das ações educacionais de instituições especiais e a necessidade de pedagogização do trabalho da instituição especial (MELLETTI, 2008).

O texto explica que a linha teórica é progressista, conforme a passagem abaixo:

[...] a APAE Educadora, na tentativa de garantir as especificidades de cada instituição pedagógica e a diversidade de seu alunado, pauta-se pelos pressupostos progressistas que garantem a valorização do aluno como centro do processo educativo, que contempla os aspectos cognitivos, afetivos, sociais e suas relações com o mundo (TÍBOLA, 2001, p. 30).

Sobre a concepção de currículo da Instituição, o documento aponta esta está ligada a

[...] uma visão de conhecimento como algo que se constrói, em permanente transformação, em uma relação interativa com o contexto histórico-cultural, com dimensões políticas, sociais e pedagógicas. Pode ser comparado a um conjunto de ações para organização dos saberes, como processamento de informações para a construção do conhecimento e formação dos sujeitos sociais. O currículo é, portanto, dinâmico, flexível, envolvendo todas as ações e relações desenvolvidas no interior da escola em seus diferentes contextos (TÍBOLA, 2001, p. 30).

E complementa que deve ser garantido um currículo diferenciado com uma base comum para todos os alunos ou um “currículo personalizado” (p. 30) quando o educando for muito comprometido.

O Projeto Apae Educadora também disponibiliza um roteiro⁶⁰ de como construir um projeto político pedagógico, do qual destacamos a parte introdutória, que traz referências críticas

A introdução deve explicitar que a atual conjuntura social e econômica surge em meio às mais significativas transformações de base material da sociedade, identificadas como uma nova revolução industrial cuja base científica é dada pela microeletrônica e cuja expressão tecnológica se traduz na automação de processos produtivos, marcando como afirma Saviani (1997, p. 232) a vida social em seu conjunto (aqui pode-se acrescentar dados relativos à educação e educação especial, nacional, estadual e, principalmente, do município). A construção da escola democrática constitui, assim, um projeto que não é sequer pensável sem a participação ativa de professores e de alunos, mas cuja realização pressupõe a participação democrática de outros setores e o exercício da cidadania crítica de outros atores, não sendo portanto obra que possa ser edificada sem ser em co-construção (Lima 2000, p. 42) (TÍBOLA, 2001b, p. 15).

O documento também aponta que “[...] é na escola que se realiza um projeto educacional maior em direção a um projeto emancipador de sociedade” (TÍBOLA, 2001b, p. 16).

Ainda sobre a organização em rede da Instituição, é importante destacar que a FENAPAES possui uma Universidade Corporativa da rede Apae UNIAPAE, que oferece cursos a distância em parceria com o Centro Universitário Uninter e o Instituto Infoco, oferecendo também pós-graduação.

O Instituto FOCO é uma empresa de consultoria e treinamento em gestão, com sede em Florianópolis (SC). Fundada em 2004, atende empresas privadas e instituições públicas e do terceiro setor situadas em todo o território brasileiro. Fornece soluções especializadas e customizadas a partir da identificação das necessidades do cliente. Já o Grupo UNINTER, atua no mercado de educação há mais de 15 anos, o Grupo UNINTER está sediado em Curitiba (PR), com 443 polos de apoio presencial, oferecendo produtos e serviços com foco no segmento educacional.

⁶⁰ Projeto político-pedagógico: Subsídios Orientadores / coordenação geral Ivanilde Maria Tibola. Brasília : Federação Nacional das APAEs, 2001. 48 p.

Como colaboradores da Fenapaes estão empresas como o Banco Bradesco e a Aplub (A Associação dos Profissionais Liberais Universitários do Brasil), empresa de assistência previdenciária, seguros e títulos de capitalização.

A atuação da instituição, da forma descrita acima, ocorre na maioria dos locais do Brasil. A APAE-RS tem como parceiros a Aplub, Governo do Estado do RS, Gerdau, Parceiros Voluntários, Tri Legal, Rio Grande Energia (RGE) - distribuidora de energia elétrica da região norte-nordeste do Estado do Rio Grande do Sul⁶¹.

Em Porto Alegre, por exemplo, há uma atuação diferenciada no processo de relação público-privado e de inclusão. A cidade conta com seis escolas públicas estaduais de educação especial e cinco municipais⁶², o que a diferencia de muitas cidades brasileiras, que não oferecem escolas especiais públicas, mas sim inclusão em escolas regulares. Por isso, a APAE-RS Porto Alegre possui duas escolas especiais e não atua como assessoria aos sistemas públicos.

As escolas especiais da APAE-RS Porto Alegre contam com Ensino Fundamental I, II, III (6 a 14 anos), EJA I, II, III, IV, V (a partir dos 15 anos), Programas Pedagógicos Específicos (a partir dos 15 anos), Programa Escolar Terapêutico (PET), Programa Escolar Criativo (PEC), Programa Ocupacional Escolar (POE), Educação Profissional – Pré Profissionalização (a partir dos 15 anos) e ATIVIDADES PEDAGÓGICAS COMPLEMENTARES (Culinária- Educação Física - Informática- Artes- Música- Grupo Terapêutico- Inclusão Escolar- Artes)⁶³.

Assim, observamos o quanto a relação público-privado na Educação Especial continua forte. Citamos o exemplo da APAE para mostrar como as instituições privado-assistenciais organizam-se em rede, atuando em diversas áreas, garantindo representantes em cargos políticos dentro do Estado e captando recursos de diferentes fontes. Fontes estas públicas (das áreas da saúde, educação, assistência social, entre outras), empresariais e de pessoas físicas.

⁶¹ Privatizada em outubro de 1997, a RGE atende 264 municípios gaúchos, o que representa 51% do total de municípios do RS.

⁶² Estado do Rio Grande do Sul Departamento de Planejamento Secretaria Estadual da Educação. Censo escolar da educação básica. 2015. Disponível em <http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/estatisticas.jsp?ACAO=acao1>

⁶³ <http://portoalegre.apaebrasil.org.br/artigos.phtml?t=4943>

Destacamos a influência da Fenapaes na elaboração das políticas públicas desde sua criação e a vasta representatividade no poder legislativo Federal, Estaduais e Municipais.

Portanto o item 4.5 deste capítulo buscou salientar uma das principais contradições da política de Educação Especial na perspectiva da inclusão que é ampliação e o fortalecimento das parcerias entre o público e o privado na oferta de atendimento ao mesmo tempo em que há a ampliação das vagas públicas para as pessoas com deficiências em escolas regulares.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabemos que é impossível concluir, especialmente quando estamos falando de pesquisas qualitativas que analisam o movimento do real. Porém, este fechamento se faz necessário para que possamos elaborar sínteses do objeto analisado.

A fim de destacar as evidências que esta pesquisa nos apontou, retomamos nosso objetivo principal, que foi analisar a trajetória das políticas públicas de Educação Especial, no Brasil, no período 2003-2014, verificando as contradições, limites e avanços, assim como as concepções de inclusão dos sujeitos que interagem na formulação dessas políticas.

Como objetivos específicos, buscamos verificar quais as particularidades desse período do capitalismo que contribuem para a construção das políticas; e entender trajetória das políticas públicas de Educação Especial, no período 2003-2014.

Desta forma, salientamos que no movimento da Educação Especial no período estudado, as políticas educacionais fazem um deslocamento para o campo das políticas de inclusão. Neste movimento, estavam presentes como **sujeitos coletivos** mais representativos na construção e condução das políticas, a Unesco, o governo federal, instituições privadas assistenciais (marcadamente na figura da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) e as pessoas com deficiência organizadas em entidades, as quais destacamos: Federação Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes (formada por associações estaduais); Conselho Brasileiro de Pessoas Portadoras de Deficiência; Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE); Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência; Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Conade).

Como **concepções de inclusão** identificadas nestes sujeitos, verificamos que a Unesco enfatiza em seus documentos que considera a inclusão uma política capaz de acabar com a exclusão e promover a igualdade social. Destaca que o desenvolvimento se dá mediante políticas sociais.

O Governo Federal, no que diz respeito ao Planos Plurianuais, concebe a inclusão como a inserção da população pobre no mercado de trabalho, no crédito bancário e na economia consumidora.

Os documentos das políticas públicas de EE na perspectiva da inclusão nos mostraram que a concepção de inclusão está atrelada à matrícula das pessoas com deficiência em escolas regulares e à instrumentalização dos alunos através das Salas de Recursos Multifuncionais. Os documentos também prometem acabar com a exclusão, ideia que se aproxima do propagado pelos documentos da Unesco.

A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais não apresenta, em seus documentos, uma concepção clara de inclusão, entretanto, encontramos indícios de que esta instituição tenha um viés assistencialista e de proteção às pessoas com deficiência, conforme exposto no item 4.5.1 do Capítulo 4.

Nos materiais analisados do movimento político pessoas com deficiência, ou seja, das organizações protagonizadas por estas pessoas, observamos que houve luta por inclusão, esta entendida como conquista de direitos, de participação social, luta por autonomia e contra o assistencialismo.

Estudamos o objeto à luz da categoria contradição, num movimento dialético de avanços e limites.

Assim, nas **políticas públicas** destacamos como **avanços**: a criação de secretarias dentro dos ministérios para executar as políticas públicas; a criação de conselhos, como mostramos no item 4.1 do capítulo 4. A realização de Conferências para debater os temas e os caminhos que envolvem as políticas; a elaboração de Programas que beneficiam as pessoas com deficiência; a oficialização destes programas em decretos e leis; a abertura política do governo Lula com instituições da sociedade civil que estavam debatendo a Educação Especial. O duplo financiamento pelo FUNDEB para alunos matriculados em escolas públicas é um avanço. Embora mostramos no item 4.5 do capítulo 4 que a inclusão significa uma redução de custos para o estado, é um avanço em relação ao financiamento único.

Como **limites**, observamos as precarizações, que envolvem: o fechamento de escolas especiais públicas ou a transformação delas em centro de AEE (redução do atendimento especializado para o aluno incluído); o repasse de verbas públicas para instituições privadas, um investimento que deixa de ser feito na escola pública; a

diminuição de investimentos na área, conforme exposto no item 4.5 do capítulo 4; o fim dos cursos de nível superior de Educação Especial, a principal via de formação hoje é com carga horária reduzida e à distância; as modificações ocorridas da CONAE ao PNE; a extinção da SEESP, consideramos um limite conforme colocamos na introdução desta tese visto que minimiza a área e a coloca junto com outras categorias fragmentadas, retirando a perspectiva de totalidade da educação.

Como principais **contradições**, evidenciadas na política pública de Educação Especial na perspectiva da inclusão, observamos:

1. A ampliação do direito com a precarização do direito, ou seja, as pessoas com deficiência passaram a ter acesso à escola regular pública, mas com menos investimentos, menos tempo de atendimento especializado e sem a modificação estrutural e pedagógica da escola para acolhê-las;

2. A ampliação das vagas às pessoas com deficiência em escolas públicas e, ao mesmo tempo, a ampliação do financiamento público a instituições privadas, através de convênios de prestação de serviço de atendimento educacional especializado ou da compra de vagas em escolas especiais exclusivas;

3. A política garante a acessibilidade física e tecnológica através das salas de recursos multifuncionais, no entanto, não promove a garantia de currículo adaptado, capacitação de profissionais, nem a redução de alunos por turma do ensino regular com inclusão.

Desta forma, concluímos que na trajetória em que as políticas de Educação Especial se transformaram em políticas de inclusão, houve o movimento das próprias pessoas com deficiência muito forte pra que isto ocorresse, no contexto de redemocratização do País. Ao mesmo tempo, organismos internacionais, como a Unesco, vinham traçando diretrizes que aos poucos foram sendo incorporadas pelo Estado brasileiro.

Instituições privado-assistenciais que no período anterior à Constituição ofereciam Educação Especial no Brasil estavam presentes neste movimento, assim como nos dias atuais. Houveram embates entre estas e os movimentos sociais devido divergências entre o assistencialismo pregado até então e a autonomia das pessoas com deficiência buscada através da inclusão. Essas entidades sentiram-se ameaçadas e ampliaram sua atuação política dentro do Estado.

O Governo Federal do período estudado propiciou maior abertura política para os movimentos sociais, para organismos internacionais e, não só ampliou as políticas de inclusão, como esta permeia todos os seus planos plurianuais. Na Educação Especial, as políticas são colocadas no debate da inclusão e este governo cria diversos programas e decretos para implementação da inclusão. Ao mesmo tempo, este governo não faz um enfrentamento com as instituições privado-assistenciais, mas pelo contrário, amplia as parcerias com elas, coloca-as dentro da política de inclusão, oferece financiamento e as mantém como prestadoras de serviço na Educação Especial.

O Estado garante às pessoas com deficiência o direito à educação regular, mas com redução de seus custos, sem abrir mão da lógica do barateamento. Há a ampliação do direito com a precarização desse direito. Ampliam-se as vagas mas com baixa qualidade, pois o atendimento especializado recebe menos investimentos financeiros e é reduzido a uma vez na semana no turno oposto; muitos locais não possuem professor especializado para fazer uso dos equipamentos fornecidos pelas salas de recurso multifuncionais; no período em que o aluno está na sala de aula regular, não há garantia de redução do número de alunos total da turma, nem de acompanhamento especializado, adaptações curriculares ou formação para o professor regular.

O Estado garante ampliação do acesso e permanência das pessoas com deficiência nas escolas regulares, mas de forma precarizada, pois esta escola não muda estruturalmente para receber tais alunos. É oferecido um serviço de atendimento educacional especializado com poucas horas e de caráter instrumental, que pode ser ofertado pelo setor privado. Ocorreu a ampliação da Educação Especial pública e ao mesmo tempo a manutenção do financiamento público para a privada (filantrópica – instituições como APAE) conveniada com o setor público. Há a compra de equipamento tecnológicos pelo programa de implantação de salas de recursos multifuncionais, mas nem todas escolas têm o profissional capacitado para utilizar os equipamentos.

Isso é o que Peroni (2013) chama de “naturalização do possível”, quando a população conquista direitos sociais, mas acaba aceitando políticas focalizadas “para evitar o caos social”. Ocorre uma naturalização de políticas precarizadas como sendo a única alternativa possível.

A concepção de inclusão presente nas políticas públicas de Educação Especial é pouco profunda, pois não considera a gênese da exclusão. Está atrelada à matrícula, ao ingresso no ensino regular e à preocupação com a inserção no mercado de trabalho e no mercado consumidor. Essa concepção deriva da ideologia conservadora de que a maior participação na lógica da produção da sociedade capitalista permite o fim da exclusão ou da desigualdade. Evidenciamos em nossas análises que a desigualdade é inerente à sociedade capitalista, ou seja, o capitalismo a produz e precisa dela para se reproduzir. Assim, ampliar a participação nesta lógica (conforme propõem os PPA's) contribui para a manutenção da ordem e não rompe com a produção das desigualdades. Da mesma forma, a inclusão escolar mantém a produção e reprodução da exclusão na educação e não rompe com a desigualdade presente historicamente na área.

Verificamos que na Educação Especial o acesso à escola regular está relacionado também à conquista de uma demanda das pessoas com deficiência, que lutaram para ter este direito. Tal conquista representa um avanço significativo em relação a práticas segregatórias e assistencialistas que orientaram a área por muito tempo. Entretanto, tais práticas não são superadas com este acesso. A prática assistencialista das instituições privadas filantrópicas continua ocorrendo, financiada pelo Estado, com verbas públicas, através do atendimento educacional especializado e convênios em escolas exclusivas.

A segregação é também transposta para dentro da escola, já que esta permanece estruturalmente igual em termos de currículo, número de alunos por sala, formação do professor regular e continua sendo padronizada para atender grandes massas. Ela tem o acréscimo de uma sala equipada ofertada em poucas horas ao aluno com deficiência.

Esta pesquisa buscou analisar as particularidades e mediações que compõem a singularidade do objeto estudado (as políticas de Educação Especial na perspectiva inclusiva no Brasil) e que o relacionam com a totalidade. Visamos compreender as relações do objeto em sua totalidade, que implica no movimento do capitalismo, do Estado e das políticas públicas de Educação Especial na perspectiva da inclusão. Mostramos alguns elementos do todo, mediados por algumas particularidades que formam este objeto singular

Acreditamos ter sido possível desmistificar a concepção de inclusão disseminada na área da Educação Especial, mostrando que esta tem origens nas contradições estruturais da sociedade capitalista. Por isso, não pode ser entendida de forma isolada dos debates socioeconômicos que envolvem a condição de existência das pessoas com deficiência.

Nosso estudo procurou colocar o debate da Educação Especial na discussão da luta de classes que permeia também as pessoas com deficiência, pois entendemos que só assim ele tem sentido e potencial para romper com práticas conservadoras na área.

Esta tese tentou mostrar que as lutas por políticas públicas de qualidade e ampliação dos direitos na área devem estar vinculadas a uma luta maior que tem no seu horizonte o rompimento com a sociedade capitalista. As lutas no interior do Estado por maiores investimentos em políticas sociais só têm sentido se estiverem atreladas às lutas que façam o enfrentamento à ordem capitalista.

Por fim, diante dos temas envolvidos nesta tese, é impossível não mencionarmos as condições objetivas em que esta pesquisa foi realizada. Enquanto trabalhadora do Estado, com carga horária elevada e tendo que cumprir todas demandas que o trabalho em escola traz, nos deparamos com inúmeras dificuldades, visto que a Prefeitura de Porto Alegre apresenta pouco incentivo para pesquisas de doutorado, principalmente nas áreas humanas. Portanto, a pesquisa apresenta limites temporais e materiais determinados pela lógica a que estamos submetidos nesta sociedade. Essa colocação não tem o intuito de justificar as lacunas da pesquisa, mas sim de problematizar as condições materiais de vida da classe trabalhadora como um todo e os limites do Estado na oferta de direitos e na garantia de reprodução da vida humana.

Desta forma, esperamos que esta tese possa contribuir com os debates em torno da Educação Especial e da inclusão, que possa auxiliar na busca por melhores condições de vida das pessoas com deficiência e que possa servir de subsídio para os trabalhadores em educação que enfrentam as dificuldades da escola pública em seu cotidiano.

REFERÊNCIAS

APAE. Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais. **APAE BRASIL**. Disponível em: <http://www.apaebrasil.org.br/>. Acesso em 2016.

ARRUDA, E. E.; KASSAR, M., SANTOS, M. M. Educação Especial: o custo do atendimento de uma pessoa com necessidades especiais em instituições pública estatal e não estatal, em MS, 2004. In: NERES, C. C.; LANCILLOTTI, S. S. P. (Org.). **Educação Especial em Foco**: questões contemporâneas. Campo Grande: Uniderp, 2006.

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para todos**: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento; estratégia 2020 para a educação do Grupo Banco Mundial; resumo executivo. Washington, DC: Banco Mundial, 2011.

BANCO MUNDIAL. **Relatório mundial sobre a deficiência** / World Health Organization, The World Bank. Tradução Lexicus Serviços Lingüísticos. São Paulo: SEDPcD, 2012.

BEDESCHI, Giuseppe. **Marx**. Lisboa: Edições 70, 1989.

BOROWSKY, Fabíola. A relação entre a educação pública e a privada na Educação Especial Brasileira. In: PERONI, Vera Maria Vidal. **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado**: implicações para a democratização da educação. Brasília: Liber Livro, 2013.

BOROWSKY, Fabíola. **Fundamentos teóricos do Curso de Aperfeiçoamento de Professores para o Atendimento Educacional Especializado (2007)**: novos referenciais? Dissertação (Mestrado em Educação). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC, 1994.

BRASIL. **LDBEN 9394/96** que estabelece as Diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC. INEP, 1996.

BRASIL. **Decreto nº 3.298**, DE 1999, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília, 1999.

BRASIL. **Diretrizes nacionais para educação especial na educação básica**. Brasília: CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001.

BRASIL. **Resolução 2/2001** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2001b.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 2001c

BRASIL. **Parecer 17/2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2001d.

BRASIL. **Gestão pública para um Brasil de todos**: um plano de gestão para o Governo Lula. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Gestão. Brasília: MP, SEGES, 2003.

Brasil. **Plano plurianual 2004-2007**. Orientação estratégica de governo um brasil para todos: crescimento sustentável. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

BRASIL. **Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Organização das Nações Unidas**. Brasília, 2006.

Brasil. **Plano plurianual 2008-2011**. Brasília: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos, 2007.

BRASIL. **Atendimento Educacional Especializado - Deficiência Mental**. MEC/SEESP: Brasília/DF, 2007a.

BRASIL. **Atendimento Educacional Especializado - Aspectos Legais e Orientações Pedagógicas**. MEC/SEESP: Brasília/DF, 2007b.

BRASIL. **Atendimento Educacional Especializado - Deficiência Física**. MEC/SEESP: Brasília/DF, 2007c.

BRASIL. **Atendimento Educacional Especializado - Deficiência Visual**. MEC/SEESP: Brasília/DF, 2007d.

BRASIL. **Atendimento Educacional Especializado – Pessoa com Surdez**. MEC/SEESP: Brasília/DF, 2007f.

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE**. Brasília: MEC, 2007g

BRASIL. **Decreto nº 6.094/2007** que estabelece dentre as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação. Brasília, 2007h.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Atendimento Educacional Especializado - Orientações Gerais e Educação a Distância**. MEC/SEESP: Brasília/DF, 2007e. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ae_ead.pdf>. Acesso em maio 2009.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em junho 2009.

BRASIL. **Programas e Ações**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12507&Itemid=826%3E.%20Acesso%20em%2009/06/2009. Acesso em junho 2009b.

BRASIL. **Resolução 4/2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.. Brasília: CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009b.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais da Educação Básica**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2010.

BRASIL. **Brasil 2003 a 2010**. Secretaria de Comunicação da Presidência da República (Secom): Brasília, 2010b.

BRASIL. **Conferência Nacional de Educação**. Brasília, 2010c

BRASIL. **Resolução 17/2011**. Dispõe sobre os procedimentos de adesão e habilitação e as formas de execução e prestação de contas referentes ao Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), e dá outras providências. Brasília, 2011.

BRASIL. **Plano Mais Brasil PPA 2012-2015**: agendas transversais – monitoramento participativo. Brasília: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, 2013.

BRASIL. **Resumo técnico** – Censo Escolar 2010. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: INEP, 2014.

BRASIL. **Decreto Nº 7.611**, dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011c.

BRASIL. **Cartilha do Censo 2010**: Pessoas com Deficiência. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) / Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD) / Coordenação-Geral do Sistema de Informações sobre a Pessoa com Deficiência; Brasília: SDH-PR/SNPD, 2012. Disponível em <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/cartilha-censo-2010-pessoas-com-deficiencia-reduzido.pdf> Acesso em 24/08/2014a.

BRASIL. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=541&id=290&option=com_content&view=article. Acesso em 24/08/2014b.

BRASIL. **Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**.

Disponível em

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17430&Itemid=817. Acesso em 20/08/2014c.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília 2014d.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Dados Censo 2015**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17044-dados-censo-2015-11-02-materia&Itemid=30192. Acesso em: janeiro 2017a.

BRASIL. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Conade)**.

Disponível em: <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/conade>. Acesso em janeiro 2017b.

BRASIL. SDH. **Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência**.

Acessibilidade: Você também tem compromisso. Disponível em:

<http://www.sdh.gov.br/assuntos/conferenciasdh/4a-conferencia-nacional-dos-direitos-da-pessoa-com-deficiencia/documentos/anais-da-1a-cndpd>. Acesso em Janeiro de 2017c.

BRASIL. SDH. **Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência**.

Acessibilidade: Você também tem compromisso. Disponível em:

<http://www.sdh.gov.br/assuntos/conferenciasdh/4a-conferencia-nacional-dos-direitos-da-pessoa-com-deficiencia/documentos/anais-da-2a-cndpd>. Acesso em Janeiro de 2017d.

BRASIL. SDH. **Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência**.

Acessibilidade: Você também tem compromisso. Disponível em:

<http://www.sdh.gov.br/assuntos/conferenciasdh/4a-conferencia-nacional-dos-direitos-da-pessoa-com-deficiencia/documentos/anais-da-3a-cndpd>. Acesso em Janeiro de 2017e.

BRASIL. **Programa Educação Inclusiva: direito à Diversidade**. Disponível em

<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/programas-e-acoes?id=17434>. Acesso em janeiro 2017f.

BRASIL. **Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**.

Disponível em <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/programas-e-acoes?id=17430>. Acesso em janeiro 2017g.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira:**

integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.

_____. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial?

In: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino (Org.) **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara-SP: Junqueira & Marin; Brasília-DF: CAPES, 2008. p. 43-63.

CAIADO, Katia Regina Moreno et al. **Deficiência e desigualdade social: o recente**

caminho para a escola. Cad. Cedes, Campinas, v. 34, n. 93, p. 241-260, maio-ago. 2014 241 Disponível em <<http://www.ceds.unicamp.br>>.

CAIADO, Katia Regina Moreno; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. Programa

Educação Inclusiva: direito à diversidade. Uma análise a partir da visão de gestores de um município pólo. **Anais**, Texto apresentado na REUNIÃO ANUAL DA ANPED – GT 15. Caxambu , MG, 2008.

CAMPOS, R. F.; EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Técnicas e procedimentos para a análise conceitual de documentos de política educacional. In: SHIROMA,

Eneida Oto. **Dossiê**: uma metodologia para análise conceitual de documentos. Florianópolis, março, 2004.

EVANGELISTA, Olinda e SHIROMA, E.O. Professor protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.3, p. 531-541, set./dez. 2007.

FARENZENA, Nalú; MACHADO, Maria Goreti Farias. O custo das escolas públicas municipais: resultados de uma pesquisa e implicações políticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v.22, n.2, p. 277-290, jul./dez. 2006.

FERRARO, Alceu Ravanello. **Diagnóstico da escolarização no Brasil**. 1999. Disponível em <http://docplayer.com.br/321687-Diagnostico-da-escolarizacao-no-brasil.html>. Acesso em janeiro 2017.

FREITAS. L. C. de. A internalização da exclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 299-325, 2002.

GARCIA, Rosalba Cardoso e MICHELS, Maria Helena. Educação especial nas políticas de inclusão Uma análise do Plano Nacional de Educação. **Revista Retratos da Escola, Brasília**, v. 8, n. 15, p. 397-408, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

_____. Sistema educacional inclusivo: conceito e implicações na política educacional brasileira. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 157-173, maio-ago. 2014

_____. **Políticas públicas de inclusão**: uma análise no campo da educação especial brasileira. Tese de doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina: UFSC, 2004.

GARCIA, Rosalba Cardoso. Política e gestão da Educação Especial nos anos 2000: a lógica gerencial. **Anais**, Trabalho apresentado na XXIV edição do Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. Vitória, ES: Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), 2009. Disponível em <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2009/300.pdf>. Acesso em 15/06/2011.

GIDDENS, Anthony (Org.). **O Debate Global sobre a Terceira Via**. São Paulo: UNESP, 2007.

GIL, Juca; PRIETO, Rosângela; SOTO Ana Paula de Oliveira; FREITAS, Ana Paula Ribeiro; GRINKRAUT, Ananda; ZICHIA, Andrea de Carvalho; BARBOSA, Luciane Muniz; CURSINO, Paula Regina; GONZALES, Roseli Kubo. Gestão das políticas de atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais em municípios paulistas. **Jornal de Políticas Educacionais**, n.7, Janeiro–junho de 2010.

HARVEY, David. **A produção capitalista do espaço**. São Paulo: Annablume, 2005.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Comunicado do Ipea nº 58**: Dimensão, evolução e projeção da pobreza por região e por estado no Brasil. Rio de Janeiro, 13 de julho de 2010. Disponível em

http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/100713_comuni58pobreza.pdf. Acesso em 20/08/2014

JANNUZZI, Gilberta. Algumas concepções de educação do deficiente. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, maio, 2004.

_____. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 2. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. Educação Especial no Brasil: desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, jul.-set. 2012 Disponível em <<http://www.ceds.unicamp.br>>.

_____. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.17, p.41-58, Maio-Ago., 2011. Edição Especial.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira. Análises de Possíveis Impactos do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. **Ciências Humanas e Sociedade em Revista**, Rio de Janeiro, v. 34, n.12, 2012.

KUENZER, Acácia Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J. C., SANFELICE, J. L., SAVIANI, D. (orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins (Comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. 443p. : il. 28X24 cm.N

LEHER, Roberto. Educação no capitalismo dependente ou exclusão educacional? In: MENDONÇA, Sueli G. de Lima; SILVA, Vandeí P. da; MILLER, Stela (orgs.). **Marx, Gramsci e Vigotski**: aproximações. 2. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

_____. Educação no governo Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu. In: MAGALHÃES, João Paulo de Almeida (Org.). **Os anos Lula**: contribuições para um balanço crítico 2003-2010. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

LUKÁCS, Georg. O particular a luz do materialismo Dialético. In: LUKÁCS, Georg. **Introdução a uma estética marxista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

MALANCHEN, Julia. **As políticas de formação inicial a distância de professores no Brasil**: democratização ou mistificação? Florianópolis: UFSC, 2007. Dissertação (Mestrado). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

MARINI, Ruy Mauro. **Dialética da Dependência**. México: Editora Era, 1973. Disponível em <https://drive.google.com/folderview?id=0B4UG_F2QeFUIQIdYRm1BU0pOakk&usp=sharing>. Acesso em 21 mar 2014.

MARTINS André Silva; PINA, Leonardo Docena. Implicações da crise capitalista no campo teórico: pós-modernidade e exclusão social das pessoas com deficiência. **Revista Trabalho Necessário**. Rio de Janeiro, Universidade Federal Fluminense, Ano 8, n. 10. 2010.

MARX, Karl. **Prefácio à Contribuição à Crítica da Economia Política**. 1859. Disponível em <https://www.marxists.org/portugues/marx/1859/contcriteconpoli/introducao.htm>. Acesso em janeiro 2017.

_____. **O Capital**. São Paulo: Ed. Nova Cultural, 1996. Livro I, Tomo II.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Centauro, 2002.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. **APAE educadora e a organização do trabalho pedagógico em instituições especiais**. Caxambu: ANPEd, 2008. Disponível em <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt15-4852-int.pdf>. Acesso em janeiro 2017.

_____. Indicadores Educacionais sobre a Educação Especial no Brasil e no Paraná. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 789-809, jul./set. 2014. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>.

MÉSZÁROS, István. **A Educação Para Além do Capital**. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

_____. **Filosofia, Ideologia e Ciência Social**: ensaios de negação e afirmação. São Paulo, Boitempo, 1993.

MICHELS, Maria Helena. O instrumental, o gerencial e a formação à distância: estratégias para a reconversão docente na perspectiva da educação inclusiva. In: **Anais**, V SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL. São Paulo, 2008.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. Recuo da teoria: dilemas na pesquisa em educação. **Revista Portuguesa de Educação**, Portugal, Universidade do Minho, v.14, n.1, 2001.

NETTO, José Paulo. **Uma face contemporânea da barbárie**. In: **Anais**, ENCONTRO INTERNACIONAL "CIVILIZAÇÃO OU BARBÁRIE", 3., Serpa, 30-31, oct. 1º nov. 2010.

OLIVEIRA, Avelino da Rosa. **Marx e a exclusão**. Pelotas: Seiva, 2004. 162p.

ONUBR. **Pobreza permanece concentrada no Norte e no Nordeste do Brasil, diz estudo de centro da ONU**. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pobreza-permanece-concentrada-no-norte-e-no-nordeste-do-brasil-diz-estudo-centro-onu/>. Acesso em: 20/09/2016.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Diálogos sobre as redefinições do papel do Estado e nas fronteiras em o público e o privado na educação**. Porto Alegre: Okus, 2015.

_____. Políticas educacionais e a relação público/privado. In: **Anais**, 32.^a REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Caxambu, MG, 2009.

_____. **Políticas Educacionais Em Tempos de Redefinições no Papel do Estado**. Porto Alegre: Ufpel, 2011.

_____. **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado**: implicações para a democratização da educação. Brasília: Liber Livro, 2013.

PRIETO, Rosângela; VIANNA, Cláudia. Entre as propostas de inclusão e a persistência da desigualdade no campo da educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, Universidade de São Paulo, v. 41, n. 1, pp. 7-13.

RIBEIRO, Marlene. Exclusão e educação social: conceitos de superfície e fundo. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 155-178, jan./abr. 2006.

ROSSI, Alexandre José. **As políticas de diversidade na educação: uma análise dos documentos finais das CONAEs, DCNs e PNE**. [Tese de doutorado]. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHMIDT, Carlos. **Exploração, superexploração, dependência e luta de classes**: uma análise com base na visão de distribuição de Marx. 2013. Disponível em <http://www.dmtemdebate.com.br/userfiles/file/artigos/SCHMIDT-Exploracao_superexploracao_dependencia.pdf>. Acesso em 21/03/2014.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC, Florianópolis, v. 23, p. 427-446, 2005.

SHIROMA, Eneida; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

THOMPSON, E. P. Intervalo: a lógica histórica. In: _____. **A Miséria da Teoria**. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

THOMPSON, E. P. **As Peculiaridades dos Ingleses e outros Artigos**. 1977. Disponível em <http://www.marxists.org/portugues/thompson/index.htm>. Acesso em: novembro 2016.

TÍBOLA, Ivanilde Maria. **APAE educadora a escola que buscamos**: proposta orientadora das ações educacionais. Brasília: Federação Nacional das APAEs, 2001.

_____. **Projeto político-pedagógico**: Subsídios Orientadores. Brasília: Federação Nacional das APAEs, 2001b.

UNESCO. Directrices sobre política de inclusión en la educación. Paris, 2009.

UNESCO. **Estratégia da UNESCO no Brasil**. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/strategy-in-brazil/>>. Acesso em janeiro 2017.

UNESCO. **La UNESCO y la Educación**: Toda persona tiene derecho a la educación. Paris, 2011.

UNESCO. **Situación Educativa de América Latina y el Caribe**: Hacia la educación de calidad para todos al 2015. Santiago, Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC), 2013.

UNESCO. **Temario Abierto sobre Educación Inclusiva**. Santiago, Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC), 2004.

VAZ, Kamille. O professor de Educação Especial nas políticas de perspectiva inclusiva no Brasil: concepções em disputa. Florianópolis: UFSC, 2013.

VIEIRA Evaldo. **A República Brasileira 1951-2010 - de Getúlio a Lula**. São Paulo: Cortez, 2015.

VIEIRA, Evaldo. **Os direitos e a política social**. 2.ed. são Paulo: Cortez, 2007.

APÊNDICES

APÊNDICE A – DISSERTAÇÕES E TESES ENCONTRADAS NO BALANÇO DE PRODUÇÃO UTILIZANDO COMO DESCRITORES “POLÍTICAS SOCIAIS INCLUSIVAS”

Descritores: “políticas sociais inclusivas”			
AUTOR	TÍTULO	TIPO/LOCAL	ANO
FAGUNDES, SOELY APARECIDA.	PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO PARA A INCLUSÃO EDUCACIONAL DE CRIANÇA COM DIAGNÓSTICO DE TRANSTORNOS DE DÉFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE.	DISSERTAÇÃO: UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ	2011
MICALOSKI, BEATRIZ	POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ANÁLISE DE DIRETRIZES CURRICULARES NO MUNICÍPIO DE CURITIBA.	DISSERTAÇÃO: UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ	2011
RODRIGUES, CATIA ALIRE RIBEIRO.	POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA TRAJETÓRIA DE CONQUISTAS E CONTRADIÇÕES.	DISSERTAÇÃO: UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ	2011
ACOSTA, NEIVA MARTA BARTZEN.	POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO ENSINO REGULAR: O CASO DA REDE MUNICIPAL DE CÂNOAS- RS	DISSERTAÇÃO: CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE	2011
CAMARGO, SANDRA SALETE DE	POLÍTICAS EDUCACIONAIS PÓS-1990: O CONTEXTO DA INCLUSÃO E A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	TESE: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ	2011
ROSA, VANDERLEY FLOR DA.	POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS, DIREITOS SOCIAIS E DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO À ESCOLA: UMA VISÃO A PARTIR DA IMPLANTAÇÃO DA AÇÃO TECNEP NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA	TESE: UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/MARILIA	2011
SOTO, ANA PAULA DE OLIVEIRA MORAES.	PROGRAMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DIREITO À DIVERSIDADE - PROPOSIÇÃO/IMPLEMENTAÇÃO NO MUNICÍPIO DE FEIRA DE SANTANA-BA.	DISSERTAÇÃO: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	2011
NICOLAU, MARTA REGINA.	OS IMPACTOS DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR NA FORMAÇÃO E NA PRÁTICA DE PROFESSORES	DISSERTAÇÃO: UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO	2011
SILVEIRA, NEIDE DA.	A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PROPOSTA PELO PROGRAMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DIREITO À DIVERSIDADE	DISSERTAÇÃO: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ	2011
ALCANTARA, RAMON LUIS DE SANTANA.	A ORDEM DO DISCURSO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL.	DISSERTAÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO	2011
VEIGA, LIVIA MARIA AFFONSO DA.	EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA ESCOLA MUNICIPAL IZAURA ZAINOTTI PECCINI/ITABORAÍ/RJ: OS DESAFIOS, AS EXPERIÊNCIAS E A IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA ESCOLA ACESSÍVEL	DISSERTAÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE	2012
FERREIRA, NILMA MARIA CARDOSO.	EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO SUPERIOR: ANÁLISE DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA A PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO	DISSERTAÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO	2012
BASTOS, FLUVIA RIBEIRO.	POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM PELOTAS: PERCEPÇÕES E INTERPRETAÇÕES DOS RESPONSÁVEIS PELOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INCLUÍDOS NAS ESCOLAS REGULARES MUNICIPAIS	DISSERTAÇÃO: UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS	2012

AVILA, ROSAMAR MEYER DE. '	O DIREITO À EDUCAÇÃO E O TRANSTORNO DE CONDUTA: UM ESTUDO A PARTIR DO PROGRAMA DE SAÚDE PARA APRENDER MELHOR	DISSERTAÇÃO: UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS	2012
RECH, JULIA GONCALVES. '	O CARÁTER HUMANITÁRIO DA FORMAÇÃO DOS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO IF-SC	DISSERTAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	2012
CUNHA, ANGELICA MOURA SIQUEIRA	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA: UM ESTUDO NO COLÉGIO UNIVERSITÁRIO/UFMA '	DISSERTAÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO	2011
PILETTI, ANA CRISTINA DA COSTA.	ENTRE OS FIOS E O MANTO: TEGENDO A INCLUSÃO. A EXPERIÊNCIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM AMPARO/SP	DISSERTAÇÃO: UNIVERSIDADE DE SOROCABA	2012
BONOTTO, ESTELA MARIS SCHMIDT. '	CONCEPÇÕES EDUCATIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA ATUAÇÃO NA ESCOLA INCLUSIVA NO MUNICÍPIO DE PALMAS, PARANÁ: ASPECTOS HISTÓRICOS	DISSERTAÇÃO: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ	2011
ORRICO, HELIO FERREIRA. '	A INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS FRENTE AO ASPECTO ATITUDINAL DO CORPO DOCENTE NOS PRIMEIROS E SEXTOS ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL	TESE: UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/MARILIA	2011
MACHADO, VERA DE MATTOS. - 270 f. Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL DA UFMS	A CRIATIVIDADE NO TRABALHO PEDAGÓGICO DO PROFESSOR DE ARTES VISUAIS NO ENSINO MÉDIO, NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA '	TESE: FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL	2011
SANTOS, LUZIA MARA DOS. '	O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR.	DISSERTAÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS	2011
ALMEIDA, DIONES CARLOS DE SOUZA. '	ENTRE A ESCOLA E A SOCIEDADE: BASES PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM BAIXA VISÃO E CEGOS, EM UBERLÂNDIA-MG	DISSERTAÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA	2011
BASTOS, AMANDA MACITELLI. '	A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A EXPERIÊNCIA DE UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA FEDERAL.	DISSERTAÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO	2012
SILVA, ANTONIO CARLOS BRAGA. '	POLÍTICAS PÚBLICAS PARA INCLUSÃO E PERMANÊNCIA DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NO ENSINO SUPERIOR: A EXPERIÊNCIA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ	DISSERTAÇÃO: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ	2011
SANTOS, REGINA RITA DA SILVA. '	GESTÃO ESCOLAR PARA UMA ESCOLA INCLUSIVA: CONQUISTAS E DESAFIOS	DISSERTAÇÃO: UNIVERSIDADE DO OESTE PAULISTA	2011
LEFOSSE, MARIA ZIVANEIDE DE CARVALHO MORAES. '	CONCEPÇÕES SOBRE PRÁTICAS DE INCLUSÃO E SUAS IMPLICAÇÕES NAS AÇÕES PEDAGÓGICAS.	DISSERTAÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS	2011
LIMA, LANA FERREIRA DE'	INCLUSÃO SÓCIO-EDUCACIONAL E DIVERSIDADE: DEBATE CONCEITUAL E DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO-LEGAL NO BRASIL APÓS 1988.	TESE: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	2012
ARAUJO, RAIMUNDA VALDENIRA.	PROGRAMA ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE): ANÁLISE EM UMA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE MARACANAÚ-CE	DISSERTAÇÃO: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ	2011
VIEIRA, CLAUDIA REGINA. '	EDUCAÇÃO DOS SURDOS: PROBLEMATIZANDO A QUESTÃO BILÍNGUE NO CONTEXTO DA ESCOLA INCLUSIVA	DISSERTAÇÃO: UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA	2011

SOARES, CRISTINA FACANHA. '	AS DIFERENÇAS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	TESE: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ	2011
FURTADO, LUIS ACHILLES RODRIGUES. '	SUA MAJESTADE O AUTISTA: FASCÍNIO, INTOLERÂNCIA E EXCLUSÃO NO MUNDO CONTEMPORÂNEO	TESE: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS	2011
KUHLEN, ROSELI TEREZINHA.	OS FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ORGANIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE (2000-2010)	DISSERTAÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA	2011
NUNES, DIONE MOREIRA. '	EDUCAÇÃO FÍSICA, INFÂNCIA E INCLUSÃO: APROXIMAÇÕES À PRÁTICA DOCENTE	DISSERTAÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS	2011
GOMES, ALINE MORAIS MIZUTANI. '	ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO, EDUCAÇÃO INCLUSIVA, ENSINO PÚBLICO	DISSERTAÇÃO: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	2012
FERNANDES, SANDRA DE FREITAS PANIAGO. '	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA INTERFACE DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA	DISSERTAÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	2012
CAMPOS, VANDA ETERNA CARNEIRO. '	A INCLUSÃO DO SURDO NA RME DE 2001 A 2010	DISSERTAÇÃO: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS	2011
SANTOS, YVONETE BAZBUZ DA SILVA. '	O PARADIGMA DA INCLUSÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA DO IFPA: O PROJETO FORMATIVO EM DEBATE.	DISSERTAÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ	2012
MENEZES, ADRIANA RODRIGUES SALDANHA DE.	INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM AUTISMO:QUEM ENSINA E QUEM APRENDE?	DISSERTAÇÃO: UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	2012
SANTOS, MATEUS PEREIRA DOS	CENTRO UNIVERSITÁRIO METODISTA DO INSTITUTO PORTO ALEGRE: A POLÍTICA INCLUSIVA DOS SEUS PLANOS DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL EM RELAÇÃO À PESSOA CEGA.'	DISSERTAÇÃO: CENTRO UNIVERSITÁRIO METODISTA IPA	2012
FAGLIARI, SOLANGE SANTANA DOS SANTOS. ' 01/08/266 f.	A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: AJUSTES E TENSÕES ENTRE A POLÍTICA FEDERAL E A MUNICIPAL	DISSERTAÇÃO: UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO Biblioteca Depositária: FEUSP	2012
MORAIS, SILVANA ELISA DE. ' 01/02/205 f.	POLÍTICAS PÚBLICAS E OS SENTIDOS E SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS PELOS EDUCANDOS SURDOS AO INTÉRPRETE DE LÍNGUA DE SINAIS BRASILEIRA.	DISSERTAÇÃO: UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ Biblioteca Depositária: UTP Detalhes	2012
CASTRO, ELANI CRISTINA VIEIRA MAGALHAES DE. ' 01/03/81 f.	CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES FRENTE A SITUAÇÕES DE BULLYING CONTRA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO.	DISSERTAÇÃO: UNIVERSIDADE CATÓLICA DE BRASÍLIA Biblioteca Depositária: UCB Detalhes	2012
MORAES, WESLEY SOARES GUEDES DE. ' 01/02/179 f.	EDUCAÇÃO DE ALUNOS SURDOS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O QUE É VIVIDO NO COTIDIANO DE UMA ESCOLA PÚBLICA?	DISSERTAÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE Biblioteca Depositária: BCG	2012
MEIRA, FERNANDA CILENE MOREIRA DE. ' 01/01/104 f.	ATITUDE SOCIAL E INCLUSÃO DE ALUNOS SURDOS: OS IMPACTOS DA OBRIGATORIEDADE DA DISCIPLINA DE LIBRAS NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES	DISSERTAÇÃO: UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL GEORGE ALEXANDER	2012
SYPERRECK, SANDRA MARIA KOCH. ' 01/02/128 f.	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS DE APRENDER E ENSINAR EM AMBIENTES VIRTUAIS.	DISSERTAÇÃO: UNIVERSIDADE FEEVALE Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA PAULO SERGIO GUSMÃO - CAMPUS II DA FEEVALE	2012
SOUSA, DOLORES CRISTINA. ' 01/09/125 f.	O CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO: UM OLHAR INCLUSIVO NA FORMAÇÃO DOS ALUNOS	DISSERTAÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DO	2012
SOARES, ANA CRISTINA SILVA. ' 01/09/189 f.	A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ: ESTUDO SOBRE INGRESSO E PERMANÊNCIA NA ÓTICA	TESE: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS	2011

	DOS ALUNOS, DOCENTES E ADMINISTRADORES	HUMANAS Detalhes	
SANTOS, TERESA CRISTINA COELHO DOS. ' 01/08/200 f.	EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PRÁTICAS DE PROFESSORES FRENTE À DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.	DISSERTAÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL ZILA MAMEDE	2012
LIMA, MARIA BETANIA BARBOSA DA SILVA. 01/08/120 f.	LEITURAS PEDAGÓGICAS DAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA EM CRECHES E PRÉ-ESCOLAS DE CAMPINA GRANDE-PB '	DISSERTAÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA/JOÃO PESSOA Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA DA UFPB/BILIOTECA SETORIAL DO CE/UFPB	2012
CARVALHO, KARLA EVELINE BARATA DE. ' 01/02/120 f.	ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO: LIMITES E POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR	DISSERTAÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ Biblioteca Depositária: HUMANIDADES/UFC	2012
DANTAS, ALEINE EDUARDO FERNANDES MOTTA MOREIRA. ' 01/02/155 f.	OS [DES]CAMINHOS DA ESCOLARIZAÇÃO NA SURDEZ: EXAMINANDO A EDUCAÇÃO INFANTIL NA FORTALEZA DOS QUE OUVEM COM OS OLHOS E FALAM COM AS MÃOS	DISSERTAÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ Biblioteca Depositária: HUMANIDADES/UFC	2012
GARCIA, REBECA ALVES DE SOUZA. ' 01/08/212 f.	A INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO MERCADO DE TRABALHO: MEDIDAS DE DISCRIMINAÇÃO POSITIVA, SEUS MITOS E SUAS POSSIBILIDADES	DISSERTAÇÃO: UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE Biblioteca Depositária: SETORIAL - DIREITO	2012
BARBOSA, MEIRIENE CAVALCANTE. ' 01/02/152 f.	"DO PREFERENCIAL AO NECESSÁRIO: O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA ESCOLA COMUM"	DISSERTAÇÃO: UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA CENTRAL	2012
OLIVEIRA, MARIA NILZA SILVA.	PRÁTICAS INCLUSIVAS NA ESCOLA: O QUE FAZ SENTIDO PARA OS (AS) ALUNOS (AS) COM DEFICIÊNCIA?	' DISSERTAÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA SETORIAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS	2011
SOARES, ROSINEIDE DE ANDRADE. ' 01/09/95 f.	CONQUISTAS EDUCACIONAIS DOS SURDOS NO CONTEXTO BRASILEIRO: A COMPREENSÃO DE AUTORES SURDOS E NÃO SURDOS SOBRE ESTE EVENTO	DISSERTAÇÃO: UNIVERSIDADE METODISTA DE SÃO PAULO Biblioteca Depositária: BIBLIOTECA DR. JALMAR BOWDEN	2011
MATOS, SELMA NORBERTO. ' 01/02/209 f.	ANÁLISE DE DEMANDAS DECORRENTES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DAS POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR	DISSERTAÇÃO: UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS	2012
BEZERRA, MARIA DE LOURDES ESTEVES. ' 01/02/256 f.	INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA ESCOLA REGULAR: BASES ORGANIZATIVAS E PEDAGÓGICAS NO ESTADO DO ACRE	TESE: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	2011
LEAL, CARLOS EDUARDO GONCALVES. ' 01/08/146 f.	O SENTIDO SUBJETIVO DA INCLUSÃO PARA O SUJEITO COM SÍNDROME DE ASPERGER.	DISSERTAÇÃO FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ	2011
GONCALVES, EDIVALDO FELIX.	A CONCRETIZAÇÃO DO DIREITO AO TRABALHO E AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTECTUAL: UMA ANÁLISE A PARTIR DA SITUAÇÃO DA CIDADE DE OSASCO/SP	' DISSERTAÇÃO UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	2012
FERNANDES, ANNA COSTA.	A INCLUSAO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA DOCENTE	DISSERTAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ	2011
ANSELMO, ROBERTO DERIVALDO STORIAL DO CE/UFPB	. INCLUSÃO, CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA PERSPECTIVA PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS	TESE: UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA/JOÃO PESSOA	2012
RODRIGUES, JANAINA LUCIA. ' 01/03/105 f.	A EQUOTERAPIA NA EDUCAÇÃO: DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA INCLUSÃO SOCIAL.	DISSERTAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO	2012
PEREIRA, CACIANA LINHARES. ' 01/05/294 f.	PSICOSES NA INFÂNCIA E ESCOLARIZAÇÃO: UMA PESQUISA	TESE UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ	2012

	COLABORATIVA NA REDE REGULAR DE ENSINO.		
HUMMEL, EROMI IZABEL. 01/12/231 f.	FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS PARA O USO DE TECNOLOGIA ASSISTIVA	TESE UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/MARILIA	2012

APÊNDICE B – DISSERTAÇÕES E TESES ENCONTRADAS NO BALANÇO DE PRODUÇÃO UTILIZANDO COMO DESCRITORES “POLÍTICA” E “EDUCAÇÃO ESPECIAL”.

Descritores: “política” e “educação especial” Pesquisas com enfoque estadual ou municipal			
AUTOR	TÍTULO	TIPO/LOCAL	ANO
SIMONE DE MAMANN FERREIRA	ANÁLISE DA POLÍTICA DO ESTADO DE SANTA CATARINA PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL POR INTERMÉDIO DOS SERVIÇOS: O VELHO TRAVESTIDO DE NOVO?	Dissertação/UFSC	2011
MORAIS, VALDETE APARECIDA VEIGADE.	PUBLICIZAÇÃO/PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO PARANÁ: GESTÃO REQUIÃO 2003-2010	Dissertação/Universidade Tuiuti do Paraná	2011
ARAUJO, RAIMUNDA VALDENIRA	PROGRAMA ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE): ANÁLISE EM UMA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE MARACANAÚ-CE	Dissertação/UECE	2011
LEHMKUHL, MARCIA DE SOUZA	EDUCAÇÃO ESPECIAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM SANTA CATARINA: AS VERTENTES MÉDICO-PEDAGÓGICA E PSICOPEDAGÓGICA COMO BASE DA FORMAÇÃO CONTINUADA	Dissertação/UFSC	2011
SANTOS, LUZIA MARA DOS	O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA ORGANIZAÇÃO ESCOLAR	Dissertação/UFAM	2011
KUHNEN, ROSELI TEREZINHA	OS FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ORGANIZAÇÃO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE (2000-2010)	Dissertação/UFSC	2011
MORAES, ROSANA DE CARVALHO.	POLÍTICAS PÚBLICAS PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL DO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO: MULTIEDUCAÇÃO EM ANÁLISE	Dissertação UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA	01/08/2011
AUGUSTO, JOSILENE DA SILVA.	PROJETOS POLÍTICOS PEDAGÓGICOS DE ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CORUMBÁ-MS: APROXIMAÇÕES ÀS PROPOSIÇÕES DE FLEXIBILIZAÇÃO/ADAPTAÇÕES CURRICULARES	DISSERTAÇÃO FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL	01/09/2011
SILVA, PAULO ROBERTO DE JESUS	POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E INCLUSÃO ESCOLAR	DISSERTAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO	01/06/2012
BREITENBACH, FABIANE VANESSA.	PROPOSTAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA DOS INSTITUTOS FEDERAIS DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL: ALGUNS APONTAMENTOS	DISSERTAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	2012
GUIMARAES, MARIUZA APARECIDA CAMILLO.	DISPOSITIVOS NORMALIZADORES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: OS ENUNCIADOS DOS CONSELHOS DE EDUCAÇÃO	TESE/ FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL	2012

Descritores: “política” e “educação especial” Pesquisas com enfoque nacional			
AUTOR	TÍTULO	TIPO/LOCAL	NO
SOTO, ANA PAULA DE OLIVEIRA	PROGRAMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DIREITO À DIVERSIDADE - PROPOSIÇÃO/IMPLEMENTAÇÃO NO MUNICÍPIO DE FEIRA DE SANTANA-BA,	Dissertação/usp	011

MORAES, denominada			
ZWETSCH, PAMALOMID.	POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: GENAS DA IMPLEMENTAÇÃO A PARTIR DA VOZ DE GESTORES MUNICIPAIS DE PELOTAS/RS '	s Dissertação/pucr	011
SILVEIRA, NEIDE DA.	A EDUCAÇÃO ESPECIAL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PROPOSTA PELO PROGRAMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DIREITO À DIVERSIDADE '	Dissertação/UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ MESTRADO	011
FAGLIARI, SOLANGE SANTANA DOS SANTOS.	A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: AJUSTES E TENSÕES ENTRE A POLÍTICA FEDERAL E A MUNICIPAL '	Dissertação/UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO MESTRADO	012
HERMES, SIMONI TIMM	O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO COMO UMA TECNOLOGIA DE GOVERNAMENTO: A CONDUÇÃO DAS CONDUTAS DOCENTES NA ESCOLA INCLUSIVA	DISSERTAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA	012
SOUZA, FERNANDA CRISTINA DE.	COMO LOBO NA PELE DE CORDEIRO": DISCURSOS DAS DIFERENÇAS EM TEXTOS NARRATIVOS INFANTIS SOBRE A PESSOA COM DEFICIÊNCIA. '	DISSERTAÇÃO UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	2011
GIMENES,P RISCILA ALVARENGA CARDOSO.	NAS TRAMAS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONSIDERAÇÕES SOBRE ASPOLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA A INCLUSÃO '	DISSERTAÇÃO: UNIVERSIDADE EST.PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO/FRANCA	012
SILVA, IZAURA MARIA DE ANDRADE DA	. POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARA PESSOA COM DEFICIÊNCIA	DISSERTAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS	011
KRAEMER, GRACIELE MARJANA	ESTRATÉGIAS DE GOVERNAMENTO DOS SUJEITOS SURDOS NA E PARA A INCLUSÃO ESCOLAR EM UMA RACIONALIDADE NEOLIBERAL '	DISSERTAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	011
BARBOSA, MEIRIENE CAVALCANTE.	"DO PREFERENCIAL AO NECESSÁRIO: O ATENDIMENTO EDUCACIONALESPECIALIZADO NA ESCOLA COMUM" '	DISSERTAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS	012

APÊNDICE C – ENTIDADES DA SOCIEDADE CIVIL PRESENTES NO CONADE:

CONSELHEIROS CONADE 2006:

- 1 FEDERAÇÃO NACIONAL DAS SOCIEDADES PESTALOZZI
- 2 UNIÃO BRASILEIRA DE CEGOS
- 3 FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DE SURDOS
- 4 FEDERAÇÃO BRASILEIRA DAS ASSOCIAÇÕES DE SÍNDROME DE DOWN
- 5 ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE OSTOMIZADOS – ABRASO
- 6 ORGANIZAÇÃO NACIONAL DE ENTIDADES DE DEFICIENTES FÍSICOS – ONEDEF
- 7 ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE AUTISMO
- 8 ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DE PESSOAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIA DOS FUNCIONÁRIOS DO BANCO DO BRASIL – APABB
- 9 FEDERAÇÃO BRAS. DE INST. DE EXCEPCIONAIS, DE INTEG. SOCIAL E DE DEFESA DA CIDADANIA – FEBIEX
- 10 FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES
- 11 ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL
- 12 CONFEDERAÇÃO NACIONAL DO COMÉRCIO
- 13 CONFEDERAÇÃO FEDERAL DE ENGENHARIA, ARQUITETURA E AGRONOMIA – CONFEA
- 14 SOCIEDADE BRASILEIRA DE MEDICINA FÍSICA E REABILITAÇÃO
- 15 CONSELHO FEDERAL DO SERVIÇO SOCIAL – CFESS
- 16 ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCADORES DE DEFICIENTES VISUAIS – ABEDEV
- 17 CONSELHO NACIONAL DOS CENTROS DE VIDA INDEPENDENTE – CVI
- 18 FEDERAÇÃO DAS ASSOCIAÇÕES DE RENAI E TRANSPLANTADOS DO BRASIL – FARBRA
- 19 MOVIMENTO DE REABILITAÇÃO DOS PORTADORES DE HANSENÍASE – MORHAN
- 20 FEDERAÇÃO DAS FRATERNIDADES CRISTÃS DE DOENTES E DEFICIENTES DO BRASIL - FCD/BR
- 21 ASSOCIAÇÃO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO DE DEFESA DOS DIREITOS DAS PESSOAS IDOSAS E COM DEFICIÊNCIA - AMPID

CONSELHEIROS CONADE 2008:

- 1 ASSOCIAÇÃO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO DE DEFESA DOS DIREITOS DAS PESSOAS IDOSA E COM DEFICIÊNCIA – AMPID
- 2 ASSOCIAÇÃO DE PAES E AMIGOS DE PESSOAS PORTADORAS DE DEFICIÊNCIAS DOS FUNCIONÁRIOS DO BANCO DO BRASIL – APABB
- 3 ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE AUTISMO – ABRA
- 4 ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE OSTOMIZADOS – ABRASO
- 5 CENTRAL ÚNICA DOS TRABALHADORES – CUT
- 6 CONSELHO FEDERAL DE ENGENHARIA , ARQUITETURA E AGRONOMIA – CONFEA
- 7 FEDERAÇÃO BRASILEIRA DAS ASSOCIAÇÕES DE SÍNDROME DE DOWN
- 8 CONFEDERAÇÃO NACIONAL DO COMÉRCIO – CNC
- 9 CONSELHO NACIONAL DOS CENTROS DE VIDA INDEPENDENTE – CVI
- 10 FEDERAÇÃO BRASILEIRA DE ENTIDADES DE E PARA CEGOS - FEBEC
- 11 FEDERAÇÃO NACIONAL DAS ASSOCIAÇÕES PESTALOZZI
- 12 FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES – FENAPAE

- 13 FED. DAS ASSOC. DE RENAI E TRANSPLANTADOS DO BRASIL – FARBRA
- 14 FED.NAC. DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SURDOS – FENEIS
- 15 MOVIMENTO DE REINTEGRAÇÃO DAS PESSOAS ATINGIDAS PELA HANSENÍASE – MORHAN
- 16 ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL – OAB
- 17 ORGANIZAÇÃO NACIONAL DE ENTIDADES DE DEFICIENTES FÍSICOS
- 18 ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MEDICINA FÍSICA E REABILITAÇÃO - SBMFR
- 19 UNIÃO BRASILEIRA DE CEGOS – UBC
- 20 NO ANO DE 2012, AS INSTITUIÇÕES ABAIXO SE FAZIAM PRESENTES:
- 21 ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS MEMBROS DO MINISTÉRIO PÚBLICO DE DEFESA DOS DIREITOS DAS PESSOAS IDOSA E COM DEFICIÊNCIA – AMPID
- 22 ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE AUTISMO – ABRA
- 23 ACADEMIA BRASILEIRA DE NEUROLOGIA
- 24 ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE OSTOMIZADOS – ABRASO
- 25 ASSOCIAÇÃO DE PAIS, AMIGOS E PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS, DE FUNCIONÁRIOS DO BANCO DO BRASIL E DA COMUNIDADE – APABB
- 26 CONFEDERAÇÃO BRASILEIRA DE DESPORTO DE DEFICIENTES VISUAIS – CBDV
- 27 CENTRAL ÚNICA DOS TRABALHADORES – CUT
- 28 CONFEDERAÇÃO NACIONAL DO COMERCIO – CNC
- 29 CONSELHO FEDERAL DE ENGENHARIA E AGRONOMIA – CONFEA
- 30 FEDERAÇÃO BRASILEIRA DE ASSOCIAÇÕES CIVIS DE PORTADORES DE ESCLEROSE MÚLTIPLA – FEBRAPEM
- 31 FEDERAÇÃO NACIONAL DAS AVAPES – FENAVAPE
- 32 FEDERAÇÃO NACIONAL DAS ASSOCIAÇÕES PESTALOZZI
- 33 FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES
- 34 FEDERAÇÃO DAS ASSOCIAÇÕES DE RENAI E TRANSPLANTADOS DO BRASIL – FARBRA
- 35 FEDERAÇÃO BRASILEIRA DAS ASSOCIAÇÕES DE SÍNDROME DE DOWN
- 36 FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DOS SURDOS – FENEIS
- 37 ORGANIZAÇÃO NACIONAL DE ENTIDADES DE DEFICIENTES FÍSICOS – ONEDEF
- 38 ORGANIZAÇÃO NACIONAL DE CEGOS DO BRASIL – ONCB
- 39 ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL – OAB