



Educação e Pesquisa

ISSN: 1517-9702

ISSN: 1678-4634

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

Kassar, Mônica de Carvalho Magalhães; Rebelo,
Andressa Santos; Oliveira, Regina Tereza Cestari de
Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira 1
Educação e Pesquisa, vol. 45, e217170, 2019
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

DOI: 10.1590/S1678-4634201945217170

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29859101027>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira¹

Mônica de Carvalho Magalhães Kassar²

ORCID: 0000-0001-5577-6269

Andressa Santos Rebelo²

ORCID: 0000-0003-1873-5622

Regina Tereza Cestari de Oliveira³

ORCID: 0000-0001-5500-7478

Resumo

A elaboração da *Constituição Federal*, na década de 1980, evidenciou processos de lutas de interesses entre diferentes setores da sociedade na elaboração de políticas públicas no Brasil. As políticas de educação especial têm sido elaboradas nessas circunstâncias, sob as pressões de segmentos sociais. Com atenção a essa dinâmica, este artigo propõe-se a evidenciar a atuação de diferentes atores (instituições especializadas, técnicos do Ministério da Educação, grupos de pessoas com deficiência e seus familiares, Ministério Público Federal, pesquisadores do campo da educação especial) na proposição e na implementação da política nacional de educação especial no Brasil. Toma-se como recorte histórico o período entre 2001 e 2018. Foram coletadas informações de jornais impressos e *online*, *blogs* de comentaristas, páginas *WEB* representativas do poder público e de instituições especializadas privadas, atuantes na forma de Organizações Não Governamentais (ONG). Verifica-se que o período se caracteriza por disputas em que há a evidente ação das parcerias históricas na formulação de diretrizes para a educação especial e o fortalecimento de outro grupo composto por pais, pesquisadores do campo, técnicos e assessores políticos, que passa a combater explicitamente a histórica atuação das instituições especializadas. Conclui-se que essas disputas levaram à constituição de uma polaridade que não tem colaborado para o amadurecimento de propostas e projetos adequados às especificidades dos alunos da Educação Especial, no que se refere à atenção aos recursos e às especificidades educacionais e ao financiamento público das ações a esse campo.

Palavras-chave

Política educacional – Educação Especial – Políticas públicas em educação.

1- Partes do material empírico foram anteriormente apresentadas no VI Congresso Ibero-Americano / IX Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação, em Lleida (ES) e no XIV Encontro de Pesquisa em Educação da Região Centro-Oeste, em Cáceres (MT-BR), no ano de 2018.

2- Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, Brasil. Contatos: monica.kassar@gmail.com; andressarbl@gmail.com.

3- Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, Brasil. Contato: reginacestari@hotmail.com.



DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201945217170>

This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY-NC.

Debates and disputes in the Brazilian national policy on Special Education

Abstract

During the discussions related to the Brazilian Federal Constitution, in the 1980s, there were several disputes of interest among different sectors of society towards the establishment of public policies in Brazil. Special education policies have been defined under such circumstances, that is, under the pressures from social segments. Regarding that dynamic, the paper seeks to emphasize the role played by different actors (specialized agencies, Ministry of Education technicians, groups of people with disabilities and their families, the Federal Prosecution Service, special education researchers) in the proposition and implementation of the national policy on special education in Brazil. The period considered in the study was between 2001 and 2018. The relevant information was collected in newspapers, online news, commentators' blogs, webpages representing the government, and specialized agencies from Non-Governmental Organizations (NGOs). The period was characterized by disputes, with the evident action by historical partnerships designed for the formulation of guidelines for special education, and by the strengthening of another group, composed of parents, researchers, technicians and political consultants, who explicitly started challenging the specialized institutions' historical performance. Such disputes led to the establishment of a polarity that has not favored the development of propositions or projects tailored to the specific needs of Special Education students, with regards to the attention to resources and to educational specificities, as well as to the public financing for actions in that area.

Keywords

Education policy – Special Education – Public policies in education.

Introdução

No Brasil, o final dos anos de 1970 e o início dos anos de 1980 foram marcados por um movimento de luta contra a ditadura civil-militar (1964-1985), que reuniu organismos representativos da sociedade civil organizada. A mobilização geral incluiu gestores e professores vinculados aos diferentes sistemas de ensino, que buscavam o estabelecimento de direitos sociais, no processo de redemocratização da sociedade brasileira, e constituíram associações, depois transformadas em sindicatos, abrangendo, em âmbito nacional, os professores dos diferentes níveis de ensino e os especialistas nas diversas habilitações pedagógicas (SAVIANI, 2013). Essa década assinala, conforme o autor, o momento de maior mobilização dos educadores só comparável, provavelmente, à década de 1920, que culminou com a elaboração e divulgação do documento *A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo*. (MANIFESTO DOS..., 2006), em 1932.

A mobilização no campo educacional da década de 1980 esteve presente no processo Constituinte (1987-1988), com a participação do *Fórum de Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito*, formado por 15 entidades e de organismos representativos do ensino privado, que polarizaram a discussão da educação entre o ensino público *versus* ensino privado (SAVIANI, 2013).

A *Constituição Federal* de 1988 protege a vida, a liberdade, a segurança e a propriedade de todos que estejam a ela subordinados. Assegura os direitos educacionais especialmente dos alunos, da escola e da família. Assim, define a educação como um bem jurídico, individual e coletivo, embora as determinações constitucionais nem sempre sejam cumpridas (VIEIRA, 2001). Na *Constituição*, a educação é declarada, no Art. 6º, como direito social⁴ e tanto quanto um direito, a educação é definida como dever: direito do cidadão e dever do Estado, como afirma Cury (2007). A declaração e a efetivação do direito à educação são imprescindíveis, no caso do Brasil, “com forte tradição elitista”, onde essas elites “tradicionalmente reservaram apenas às camadas privilegiadas o acesso a este bem social” (CURY, 2007, p. 484).

Em decorrência do processo de luta e de ampla participação popular, a *Constituição Federal* de 1988 assegura, também, o Estado Democrático de Direito, “aquele que reconhece explícita e concretamente a soberania da lei e do regime representativo”; reconhece e inclui, ao mesmo tempo, o poder popular “como fonte do poder e da legalidade e o considera como componente dos processos decisórios mais amplos de deliberação pública e de democratização do próprio Estado”. Por exemplo, o Art. 14 da *Constituição* reconhece o referendo, o plebiscito e a iniciativa popular “como formas representativas e complementares do processo democrático representativo” (CURY, 2013, p. 196).

Nesse contexto, situam-se as políticas educacionais formuladas ou reformuladas no âmbito do Estado e que resultam do movimento, de tensões, de correlação de forças sociais, de distintos projetos de sociedade, e, portanto, são componentes de luta da classe trabalhadora para ter acesso aos direitos sociais, entre eles, à educação pública e ao padrão de qualidade do ensino. Como assinala Vieira (2001, p. 13),

[...] é certo que os direitos de cidadania historicamente nascem na sociedade, que nascem entre os trabalhadores, entre os miseráveis, entre os despossuídos. Eles reivindicam seus direitos e conseguem ao longo de mais de dois séculos para cá alcançar alguns deles.

Assim sendo, a efetivação dos direitos de cidadania às crianças, adolescentes, jovens e adultos é responsabilidade do Estado brasileiro, mediante competências específicas dos entes federados, em um regime federativo (BRASIL, 1988).

A aprovação da *Constituição Federal* finda uma década de grande mobilização e de conquistas no campo educacional. Assim, “se os anos de 1980 foram classificados, do ponto de vista econômico, como a ‘década perdida’, no campo da educação estes anos se configuraram como uma década de importantes ganhos” (SAVIANI, 2013, p. 216).

4- De acordo com a *Constituição Federal*, “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988).

Após a aprovação da *Constituição Federal*, os anos de 1990 foram marcados pela implantação de medidas neoliberais (ANDERSON, 1995) e é nesse cenário que grandes perdas sociais foram e são registradas, na contramão do que indicava a *Constituição Federal* de 1988 (SAVIANI, 2013). Sua promulgação em um período de avanço do neoliberalismo em países como Inglaterra, Estados Unidos, Austrália e Chile, cuja premissa é o recuo do papel do Estado, especialmente em relação às políticas sociais (ANDERSON, 1995; CURY, 2013; HARVEY, 2012), acabou por neutralizar muitas das conquistas inscritas no texto Constitucional, com a adesão do país às diretrizes econômicas e políticas do pensamento neoliberal (SAVIANI, 2013). No entanto, como os direitos sociais, no caso a educação, estão declarados na *Constituição*, as leis infraconstitucionais que se seguiram preservaram eixos fundamentais tais como gratuidade em toda a escolarização pública, vinculação de impostos, direito público subjetivo, entre outros (CURY, 2013).

Nesse período particular do capitalismo, apesar dos avanços em termos de luta pela democracia, há um esvaziamento das políticas sociais entendidas como um direito universal. As lutas e as conquistas históricas dos anos de 1980 dão lugar à naturalização do possível. Nesse sentido, por um lado, “a parceria entre o público e o privado acaba sendo a ‘política’ pública com grandes implicações para as relações federativas na consecução do direito à educação” (PERONI, 2013, p. 29). Por outro, o acesso à educação pública é ampliada pela *Emenda Constitucional* nº 59, de 11 de novembro de 2009, que estende a obrigatoriedade do ensino e o dever constitucional do Estado com a educação, ao estabelecer no Art. 208, a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria, assim como o atendimento por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 2009). Com isso, amplia o direito subjetivo do cidadão em requerer a efetivação desse direito educacional.

Essas considerações conduzem à análise de como a inclusão social passou a ser abalizada pelos governos brasileiros. Desde o primeiro Plano Plurianual (PPA) *Brasil em ação* (1996-1999), no governo de Fernando Henrique Cardoso, políticas sociais são apresentadas com a intenção declarada de combate à pobreza e de promoção da justiça social. Nessa perspectiva, o compromisso à universalização da educação obrigatória ganha centralidade, juntamente à ideia de associação entre escolaridade e combate à pobreza.

A adoção dessa premissa permanece nas agendas dos governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010). No primeiro mandato, a inclusão social é apresentada no PPA (2004-2007) como *Estratégia de desenvolvimento de longo prazo* (BRASIL, 2004, p. 17). No segundo mandato, o PPA 2008-2011 *Desenvolvimento com inclusão social e educação de qualidade* define três eixos principais: crescimento econômico, agenda social e educação de qualidade (BRASIL, 2007, p. 1), com intenção de acelerar o crescimento econômico, promover a inclusão social e reduzir as desigualdades regionais. O Plano *Mais Brasil, Mais desenvolvimento, Mais igualdade, Mais participação* (BRASIL, 2011), do governo de Dilma Rousseff (2012-2015), dá continuidade às ações de mitigação da pobreza e de aumento de participação social.

Os diferentes governos compartilham algumas características. Uma delas é a formalização do conjunto de direitos humanos, com a elaboração dos Planos Nacionais

dos Direitos Humanos (PNDH), reafirmando compromissos com as garantias sociais e civis, especialmente às pessoas em situação de desigualdade e exclusão social, em um país territorialmente desigual, do ponto de vista econômico, político, social e cultural.

Outra é a permeabilidade entre Estado e organizações privadas mercantis e não mercantis na implantação de ações no campo social. Essa permeabilidade guarda diferentes matizes, de modo que nos governos de Fernando Henrique Cardoso, o Estado assume um papel de impulsionador do desenvolvimento, transferindo sua responsabilidade para o setor público não estatal na execução das políticas sociais, como estratégia de publicização (BRASIL, 1995). Já nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e de Dilma Rousseff, o Estado é defendido como protagonista da ampliação da cidadania, mas, enfatiza-se que, nesse papel, estão incluídas ações de complementaridade das organizações mercantis e não-mercantis da sociedade, o que implica a afirmação da dimensão público-privada nas ações governamentais brasileiras (OLIVEIRA; SENNA, 2015). Como organizações não mercantis, instituições especializadas de educação especial privado-assistenciais têm seu lugar garantido nas proposições das políticas educacionais, seja na organização gerencial dos governos de Fernando Henrique Cardoso, seja no Estado como protagonista apresentado nos planos dos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e de Dilma Rousseff.

As políticas de educação especial, emanadas do governo federal, tomam corpo nesse movimento, em que diferentes atores sociais (instituições especializadas, técnicos do Ministério da Educação, grupos de pessoas com deficiência e seus familiares, Ministério Público Federal, pesquisadores do campo da educação especial, comentaristas da imprensa, entre outros) entram em cena, de modo que ora a pressão das organizações especializadas é mais audível, ora o movimento em favor da participação plena das pessoas com deficiência nas instituições não especializadas é fortalecido.

Ao considerar esse quadro, o objetivo deste artigo é evidenciar a atuação de diferentes atores na proposição dos rumos da política nacional de educação especial de 2001 a 2018 e na sua implementação. A periodização justifica-se pelo fato de que o ano de 2001 é o momento em que se identifica a primeira iniciativa de intervenção nas diretrizes da educação especial no Brasil, por parte do Ministério Público, como se verá neste texto, cuja posição fez-se presente posteriormente na elaboração do documento *Política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva* (BRASIL, 2008), divulgado em 2008. O ano de 2018 é o momento em que ocorre uma movimentação explícita de revisão da política assumida em 2008 por parte do governo federal.

Os procedimentos para elaboração deste estudo consistiram em coleta de informações de jornais circulantes (papel e *WEB*), blogs de comentaristas, discussões no âmbito de lista de *e-mails* de pesquisadores do GT 15 (Educação Especial) da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e páginas *WEB* representativas do poder público, de associações científicas no campo da educação, associações de pessoas com deficiência e instituições especializadas privadas, atuantes na forma de Organizações Não Governamentais (ONG).

Os materiais, coletados ao longo dos anos, foram analisados na articulação com o momento em que foram gerados, pois se entende que a produção textual, construção humana na relação dialética com a materialidade, é datada e histórica; traz em seu cerne marcas da organização legal, social, cultural, econômica e das posições dos sujeitos na

sociedade (GRAMSCI, 1987). Ao olhar o texto no diálogo com a história buscou-se identificar de que perspectiva os atores falam. Nesse diálogo é possível identificar duas categorias que se articulam de diferentes formas durante os embates da Educação Especial: alocação do recurso público e o lugar de atendimento. Essa última categoria pode ser identificada como atenção à especificidade (às vezes, mas não sempre, denominada no embate como segregação) e à generalidade (também eventualmente denominada como inclusão).

Evidência de diferentes perspectivas na educação especial brasileira

É no segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso, em 2001, que o então Ministro da Educação, Paulo Renato Costa Souza, recebe um ofício da Procuradoria da República do Distrito Federal sobre a matéria educação inclusiva. Tal ofício está acompanhado da cópia de uma recomendação da Procuradoria ao Conselho Nacional de Educação, elaborada após análise do Parecer CNE/CEB 17/2001 e da Resolução CNE/CEB 02/2001 (*Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*). Para a Procuradoria,

[...] tais documentos [...] apesar de corretos em suas considerações iniciais [...] ao definirem as políticas relativas ao atendimento especializado na rede regular, contrariam os princípios da igualdade e da não discriminação ao admitirem currículos adaptados em escolas e salas especiais e conseqüentemente certos portadores de deficiência poderão ficar à margem do ensino regular, o que não atende aos mandamentos constitucionais. (BRASIL, 2002).

Pode-se dizer que, de certa forma, esse incidente revelou um movimento que se fortalecia, mas que, aos olhos gerais, não se fazia notar. A análise das *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*, apresentada pela Procuradoria da República, chamava a atenção para o fato de que muitos crianças e adultos com deficiência não estavam sendo escolarizados, portanto, o Estado não estaria cumprindo seu compromisso com a universalização da educação obrigatória.

Para alguns pesquisadores (BUENO, 1991; D'ANTINO, 1998), a privação dessa população à escolaridade já era conhecida, pois se sabia que muitas instituições especializadas, especialmente as direcionadas ao atendimento de pessoas com deficiência intelectual e/ou múltipla, são revestidas de concepções assistencialistas e não garantem escolarização adequada. As instituições a que nos referimos são as privado-assistenciais, especializadas em educação especial. Surgiram e fortaleceram-se no decorrer do século XX e até o início do século XXI foram as grandes protagonistas da educação especial no Brasil e mantiveram a maior concentração das matrículas de alunos com deficiência (KASSAR; REBELO, 2018). Os aspectos aí implicados são majoritariamente dois. Apesar de apresentarem-se como instituições de educação especial, muitas têm o maior foco no atendimento da reabilitação. O segundo aspecto refere-se ao fato de que tais instituições recebem recursos públicos para seu funcionamento (LAPLANE; CAIADO; KASSAR, 2016).

A elaboração da *Constituição Federal* evidencia lutas de interesses, entre setores da sociedade, na elaboração de políticas públicas no Brasil. Nesse contexto, toma corpo um

movimento, não necessariamente articulado, de descontentamento com o *status quo* da educação especial brasileira, com o início e a ampliação da realização de pesquisas críticas no campo da educação especial (LEMOS, 1981; JANNUZZI, 1985; MAZZOTTA, 1989) e do fortalecimento da percepção da educação como direito social também das pessoas com deficiência (FERREIRA, 1989; BUENO, 1991).

A pressão por escolarização dos alunos com deficiência fortalece-se com a assunção, pelo Brasil, de compromissos e acordos internacionais, com metas estabelecidas a partir da *Declaração de Jomtien*, em 1990, e a de Nova Delhi sobre *Educação para todos*, em 1993. Tal pressão leva a maior rede de instituições especializadas em educação especial privado-assistencial do Brasil (APAE-FENAPAE) a elaborar e difundir o documento APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) *Educadora: a escola que buscamos* – proposta orientadora das ações educacionais (APAE, 2001), como resposta à necessidade de escolarização de sua população (MELETTI, 2006).

Além dos acordos visando à universalização da educação obrigatória e gratuita no Brasil, outro documento internacional passa a ser utilizado como referência de diretrizes da política educacional e de seus programas e ações públicos; a *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*, fruto da *Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso Y Calidad*, de 1994. No entanto, a despeito desse documento recomendar a frequência de todos os alunos em escolas comuns/ regulares, inclusive dos que possuem deficiências mais severas, a *Política nacional de educação especial* (BRASIL, 1994), divulgada em 1994, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (BRASIL, 1996), de 1996, e as *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica* de 2001 (BRASIL, 2001) continuaram a prescrever a existência de escolas especiais, o que deixava as instituições especializadas em situação confortável, de certo modo.

No início do primeiro mandato do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006), anuncia-se uma alteração nesse quadro, quando é proposta a formação de um sistema educacional inclusivo, como política de educação nacional (BRASIL, 2005), em que o lugar da educação escolar de todas as crianças passa a ser a escola comum/regular e a educação especial passa a ser apresentada como complemento ou suplemento à escolaridade obrigatória.

Governo e sociedade civil na atuação da educação especial

Com o encaminhamento dessas diretrizes, a educação inclusiva brasileira vem consolidando-se na formação de um sistema educacional inclusivo, em que conceitos não compartilham sentidos universais e nem se materializam em práticas uniformes (CAIADO, JESUS; BAPTISTA, 2018). Nessa consolidação, a política de educação especial tem se organizado em torno de polaridades, evidenciadas na movimentação de grupos de pressão. A primeira delas diz respeito ao lugar da educação das pessoas com deficiência. De um lado: o entendimento de que as pessoas com deficiência devam ser escolarizadas no conjunto da sociedade, em escolas comuns (MANTOAN, CAVALCANTE; GRABOIS,

2011); de outro, há a defesa de que a especificidade da condição do indivíduo requer um atendimento especializado em classes exclusivas e instituições especializadas públicas ou privadas (BARBOSA, 2011).

A polêmica lugar comporta e omite a segunda polaridade: o uso dos recursos públicos. A prática de subvenção às entidades privadas, desde a instalação das primeiras instituições especializadas em educação especial, entre os anos 1930 e 1950, possibilitou a certeza da tese de que é *legítima a subvenção das instituições assistenciais com recursos públicos* (ARNS, 2004). Essa concepção reforça-se no chamamento às parcerias com a sociedade civil, presente em documentos orientadores da política de educação especial na educação inclusiva e aparece no discurso dos organismos multilaterais, que induz as políticas educacionais em diversos países, já que as entidades são vistas como apoiadoras, parceiras da inclusão, que cumprem seu papel de sociedade civil organizada (UNESCO, 1999).

Essas instituições têm se apresentado como porta-vozes das pessoas com deficiência ou de uma comunidade, com diferentes posições. Dentre elas, ressaltamos: a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos - FENEIS, Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down, Federação Nacional das APAE, Associações Pestalozzi, entre outras neste mesmo período.

Em meio à movimentação em torno dessas polêmicas, de 2003 a 2013, o Ministério Público Federal volta a posicionar-se para interferir nas decisões, ações e programas, governamentais (MANTOAN; FÁVERO, 2003; BRASIL; MPF, 2004; AMPID; MAIO; COSTA FILHO, 2013). Pelos argumentos apresentados, não discriminar significa todos na mesma escola, todos na mesma sala de aula, adotando como fundamentação a *Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência*, aprovada no Brasil como Decreto nº 3.956, de 2001. Por essa perspectiva, ações específicas a determinados grupos poderiam ser entendidas como atos discriminatórios e desrespeito ao direito da criança. Essa posição aumenta a tensão entre os diferentes atores que, no ano de 2011, posicionam-se claramente (e diferentemente) sobre o lugar próprio para a escolarização dessa população. De um lado, o Movimento *Inclusão Já* e a *Rede Inclusiva – Direitos Humanos no Brasil* entregam ao Ministro da Educação Fernando Haddad, no governo de Dilma Rousseff, um manifesto denominado *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – Cumpra-se!* (KASSAR, 2011). Tal documento defende a necessidade de não exclusão dos alunos com deficiência do sistema educacional geral, conforme a *Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo*, de 2007, aprovado no Brasil como Decreto nº 6.949 de 2009, seguindo o posicionamento do Ministério Público. Por outro lado, um grupo de alunos surdos protagoniza um ato público em Brasília contra o fechamento de escolas especiais para surdos (PROTESTO..., 2011).

A respeito da movimentação dos diferentes interesses, Garcia (2017) analisa o movimento de embate entre instituições especializadas e defensores da sala comum como legítima a toda população escolar:

As forças em defesa da proposta inclusiva do último período, a partir de 2008, encontraram litígio com forças historicamente dominantes, vinculadas ao setor privadoassistencial e com participação cativa na formulação das políticas. Cada um dos segmentos lutou com as armas

disponíveis: de um lado a ‘tradição’, o conhecimento tácito acerca das experiências vivenciadas com e pelas pessoas com deficiência, a eficiência na gestão das instituições e dos movimentos pelos direitos das pessoas com deficiência; de outro lado a ‘inovação’, o uso de recursos de tecnologia, a eficiência na gestão gerencial das redes de ensino ao propor um ‘serviço’ unificado, multifuncional, não universalizado, mas que ganhou conotação de reconhecimento do direito formal dos estudantes ao acesso à escola de educação básica. (GARCIA, 2017, p. 39-40, grifos da autora).

Como já mencionado, o embate a respeito do lugar omite a questão do direcionamento dos recursos públicos. Esse aspecto foi foco de atenção no período da campanha eleitoral para presidência da República em 2014. Em debate para o segundo turno, o candidato Aécio Neves do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) confrontou a candidata à reeleição, Dilma Rousseff do Partido dos Trabalhadores (PT), dizendo que os repasses financeiros à APAE estavam atrasados e que se fosse presidente, seu governo apoiaria essas instituições. Como resposta, ouviu-se: “se somar todos os governos da história do PSDB” anteriores, não totalizaria o que seu governo “repassou para as APAEs durante os seus quatro anos” de mandato.⁵ Vê-se que mesmo na organização do sistema educacional inclusivo, com a perda aparente do protagonismo na educação especial, as instituições privado-assistenciais nunca deixaram de receber verbas públicas.

Na continuidade dos embates, encontramos na mídia expressões das diferentes posições. Um jornalista alinhado ao *Movimento Inclusão Já!* publicou as seguintes críticas a respeito da atuação das instituições privado-filantrópicas junto ao governo:

De instituição meritória de décadas atrás, quando comandada pela histórica dona Jô Clemente, sob a liderança da Federação das APAEs e do ex-senador Flávio Arns a rede de APAEs transformou-se em uma máquina eleitoral de duas faces. A face legítima é composta por voluntários, pais empenhados em buscar o melhor para os filhos. A face deletéria é a da organização política controlada pela Federação das APAEs, colocando os interesses de dirigentes acima das pessoas assistidas, manobrando a deficiência como mero instrumento para o acesso às verbas públicas e para promoção política, recorrendo a um festival de desinformação sem paralelo e constituindo-se, hoje em dia, no principal obstáculo à educação inclusiva. A segunda matrícula foi um maná que, nos últimos quatro anos, carrou para os cofres das APAEs mais de R\$ 2 bilhões. Foi como dar carne fresca ao leão. [...]. Garantidos os recursos da segunda matrícula, o lobby das APAEs decidiu avançar também sobre a primeira matrícula, desvirtuando totalmente os objetivos da educação inclusiva. A Constituição vetava, assim como a lei votada em 2007 e as próprias conclusões do PNE (Plano Nacional de Educação). Liderada por Flávio Arns, com a adesão de Gleise Hoffmann, as APAEs se valeram da votação do PNE no Senado para torpedear a educação inclusiva, contando para isso com o apoio de senadores sem nenhum compromisso com direitos humanos e a universalização da educação inclusiva.⁶

5- Folha de SÃO PAULO. Eleições 2014. *Debate da Globo com Dilma Rousseff (PT) e Aécio Neves (PSDB)*. Disponível em: <<http://aovivo.folha.uol.com.br/2014/10/24/3702-8-aovivo.shtml>>. Acesso em: 15 maio 2016.

6- Disponível em: <<https://jornalggn.com.br/noticia/sobre-o-jogo-da-confenen-com-as-apaes-e-quem-e-flavio-arns>>. Acesso: 30 maio 2018.

No mesmo período, um *blog* ligado a um jornal de circulação nacional registra que a advogada Rosângela Wolf Moro, esposa de juiz que protagonizou uma grande operação no país relativo a uso de recursos públicos, aceitou convite da *Portuguese Language Institute* (POLI) – representante da ONU nos eventos da América Latina – “para falar na Organização das Nações Unidas sobre a missão generosa das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs)”.⁷ Segundo o *blog*, “Rosângela Moro não perde o senso crítico e faz um alerta. ‘Os recursos públicos, não preciso dizer, são insuficientes. Os diretores são voluntários, em sua esmagadora maioria.’”

Interessante notar que o uso de verbas públicas, apesar de não estar tão evidente na luta dos protagonistas da educação que tem centrado o foco no lugar para a educação desses alunos, faz parte da mídia.

Cabe registrar ainda que o *Movimento Inclusão Já*, no final do governo de Dilma Rousseff, publica um espaço na *WEB* com a chamada “Inclusão escolar: a revolução de 2003 a 2016 que vamos lutar para defender”. O texto que segue após o título é datado de 2015, apesar da data de publicação ser 12/5/2016, e assinado pela Diretora de Políticas de Educação Especial na época.⁸ No final da página, há dois *links* para baixar um texto elaborado pelo MEC nos últimos dias de governo (em *Word* e *PDF*): *A Consolidação da Inclusão Escolar no Brasil 2003 a 2016*, que traz um conjunto de documentos (notas técnicas, pareceres, decretos e resoluções), “para subsidiar as discussões, ações e o controle social das políticas públicas voltadas à inclusão escolar das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (MEC, 2016, p. 5).

Proposição de alterações na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva

Com a conclusão do processo de *impeachment* da presidente Dilma Rousseff, em 2016, há mudanças na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) e na Diretoria de Políticas de Educação Especial. No ano seguinte, a SECADI/MEC abre diversos editais para seleção de consultores especialistas para subsidiar estudos de documentos da educação especial brasileira (UNESCO, 2017a; 2017b). O Edital n° 1/2017 tinha por objetivo a contratação de “consultoria especializada para subsidiar a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE), no processo de revisão e atualização das *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Especial*, baseado nas normas estaduais e nacionais em vigor sobre a Educação Especial” (UNESCO, 2017a, p. 1). O Edital n° 13/2017 objetivou contratar:

[...] consultoria especializada para o desenvolvimento de estudos subsidiários ao processo de atualização da Política Nacional de Educação Especial, considerando os referenciais políticos pedagógicos e as práticas pedagógicas desenvolvidos pelos sistemas de ensino (UNESCO, 2017b, p. 1).

7- Disponível em: <<http://politica.estadao.com.br/blogs/fausto-macedo/o-que-rosangela-moro-vai-dizer-na-onu/>>. Acesso: 10 jun. 2018.

8- Ver em: <<https://inclusaoja.com.br/2016/05/12/inclusao-escolar-a-revolucao-de-2003-a-2016-que-vamos-lutar-para-defender/>>.

A abertura de tais editais e a posterior contratação dos consultores indicaram a intenção clara de revisão da política de formação do sistema educacional inclusivo, nos moldes em que vinha sendo construído até o *impeachment* de Dilma Rousseff.

De fato, em reunião no dia de 16 de abril 2018, a proposta de atualização da política de 2008 foi apresentada. A Diretora de Políticas de Educação Especial explicou que a versão da política seria analisada em consulta pública: “A intenção é que esta proposta seja analisada e efetivada nos mesmos moldes da BNCC, ou seja, com a participação da sociedade, sistemas e organizações de ensino, de forma transparente e democrática”.⁹ Participaram da reunião: representantes do Ministério da Educação, o Conselho Nacional de Educação, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), o Conselho Nacional de Pessoas com Deficiência (Conade), o Conselho Brasileiro para Superdotação (Combrasd) e o Conselho de Organizações das Pessoas com Deficiência (Corde), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), o Instituto Benjamin Constant (IBC), o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), a Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down (Fbasd), a Federação Nacional das Apaes, Federação Nacional das Associações Pestalozzi e a Organização Nacional de Cegos do Brasil (ONCB), entre outros. Os *slides* do material discutido na reunião rapidamente passaram a ser compartilhados nas redes sociais e entre os dados e argumentos apresentados podiam ser identificadas questões pertinentes a pesquisas elaboradas nas universidades (BRASIL, 2018b).

Assim, a crítica elaborada por pesquisadores, de que a Educação Especial vinha se restringido ao Atendimento Educacional Especializado em salas de recursos multifuncionais (MENDES; TANNÚS-VALADÃO; MILANESI, 2016, entre outros) passa a ser utilizada como argumento para alterações no documento *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008). Essas primeiras reuniões mobilizam respostas de diferentes grupos pelo país. Um deles foi o movimento *Inclusão Já!*, em 13 de maio de 2018.

O discurso não disfarça a intenção: É curioso notar, tanto nos textos dos slides como nas falas das pessoas que hoje coordenam e participam do trabalho de ‘atualização’ da PNEEPEI [Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva], a adoção dos termos que os defensores da inclusão escolar utilizam e sempre utilizaram na luta por uma escola para todos. É, inclusive, irônico, ver pessoas que historicamente se levantaram contra o inexorável avanço das políticas de inclusão escolar utilizarem frases como ‘defendemos um sistema educacional inclusivo’, ‘devemos garantir não só acesso à escola, mas permanência, aprendizagem e qualidade’ ou ‘a escola deve combater a discriminação’. Por trás do uso dos termos do campo da inclusão está uma tentativa de tornar mais palatável o retrocesso que se quer impor, sem diálogo, sem considerar os atores que estão de fato envolvidos, em todas as escolas brasileiras, com a inclusão escolar. (LEPED. UNICAMP, 2018, p. 11).

9- Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/202-264937351/62961-politica-de-educacao-especial-devera-passar-por-atualizacao>>. Acesso: 17 out. 2018.

No trecho acima, há a identificação da existência de termos do campo da inclusão, que expressariam a perspectiva de que a escola comum/regular é o *locus* da educação de todos os estudantes. Esses termos estariam sendo apropriados e utilizados com sentidos diferentes daqueles originalmente adotados. Dentre essas expressões está justamente aquela disseminada por documentos do governo federal desde 2003, meio e fim último da inclusão: a formação de um sistema educacional inclusivo.

Também se mobilizaram os dirigentes de instituições federais de ensino superior, por meio do Ofício Circular nº 1/18 da Reitoria da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), a Carta de Natal (29 de maio de 2018), defendendo a “luta pela democratização do Ensino Superior público e de qualidade para todos/as, à luz de uma cultura inclusiva e de reconhecimento das diferenças que busque uma sociedade mais justa e solidária” (CARTA DE NATAL, 2018, p. 5).

Posicionou-se também a Rede pela Inclusão Escolar da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em junho de 2018, alertando que consulta pública “visando melhorias nas políticas de educação especial” naquele contexto político *pós-impeachment* constituía-se “uma ação politicamente ambígua e refém de diferentes agenciamentos”¹⁰.

O Ministério Público Federal manifesta-se no mesmo período, com uma lista de recomendações ao Ministério da Educação, para que: se abstinhasse de produzir alterações na *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*; qualquer alocação de recursos públicos ocorresse para ampliação e melhoria da educação inclusiva na rede regular de ensino, em todos os seus níveis; e que antes da submissão de propostas de alteração da PNEPEI fossem ouvidos “estudantes com deficiência, em seus diversos recortes: gênero, raça, orientação sexual, classe, região geográfica e nível de ensino” (BRASIL; MPF, 2018, p. 5).

Pesquisadores também se manifestam por meio de Nota da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), em julho do mesmo ano, reforçando posições de desacordo com a revisão da Política naqueles termos e condições¹¹.

A divulgação de informações e manifestações continua em meio às redes sociais e em outubro um *e-mail* (LISTA..., 2018) passa a circular entre pesquisadores do GT 15 (Educação Especial) da ANPEd para informar sobre um documento do Ministério da Educação veiculado entre pesquisadores da educação especial.¹² Trata-se da Minuta da *Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e Ao longo da vida* (Em discussão), com data de 14 de setembro de 2018 (MINUTA..., 2018). Em novembro de 2018, o governo abre consulta pública sobre as alterações na Política, em meio a controvérsias.

O documento disponibilizado para consulta pública (BRASIL, 2018a) reafirma a manutenção de espaços considerados segregados pelas gestões de 2003 a 2016, da SECADI (escolas e classes especiais), e justifica-se afirmando “cumprir o disposto na meta 4, estratégia 4.4 do PNE e Artigo 58, § 2º da LDB” (BRASIL, 2018a, s/p.) em que há previsão da oferta de serviços pela escola especial e na classe especial.

10- Ver em <<https://www.ufrgs.br/incluir/wp-content/uploads/2018/07/Carta-RedeInclusao.pdf>>.

11- Ver em: <<http://www.anped.org.br/news/nota-anped-sobre-possivel-revisao-da-politica-nacional-de-educacao-especial>>.

12- Disponível em: <<https://pnee2018.blogspot.com/2018/10/novo-e-nao-publicado-oficialmente.html>>. Acesso: 18 nov. 2018.

Em 16 de novembro de 2018, pesquisadores, professores e estudantes reunidos em São Carlos-SP, no VIII Congresso Brasileiro de Educação Especial e no XI Encontro Nacional de Pesquisadores da Educação Especial (XI ENPEE), em Assembleia da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE), com o apoio da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e do Fórum Nacional de Coordenadores dos Núcleos de Acessibilidade das Instituições Públicas de Educação Superior, Profissional e Tecnológica (IPESPTec), decidiram posicionar-se contrários a alterações na Política, no momento e nos moldes adotados, e divulgaram um documento crítico referente à Consulta Pública proposta para a “atualização” da atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (CARTA ABERTA..., 2018, p. 1).

Cabe registrar que esse embate evidencia outro movimento: o de afastamento das associações científicas das instâncias de participação em tomadas de decisões¹³, posição clara e recorrente desde 2016, em que se procura considerar e/ou desconsiderar atores específicos, como no episódio de reformulação do Fórum Nacional de Educação (BRASIL, 2017).

Mais algumas considerações

Ao olhar o movimento de articulações das propostas nacionais para a educação especial, podem ser identificados diferentes momentos, que têm distinções, mas não necessariamente rupturas: um está mais claramente delineado até o final do segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso, em que há a aceitação de convivência de diferentes locais para a escolarização das pessoas com deficiência, mesmo após o compromisso formal de acordos multilaterais pelo Brasil. Posteriormente, outro toma corpo a partir de 2003, quando há o lançamento e a difusão da ideia de sistema educacional inclusivo, em que no desenrolar de ações dentro dessa perspectiva, o lugar da escolarização migra-se para o estabelecimento escolar regular/comum. Um terceiro movimento vai se delineando com o fim abrupto do governo de Dilma Rousseff e, mesmo com a utilização de um discurso próximo ao disseminado entre 2003 e 2016, indica o fortalecimento de grupos privados de educação especial. O trânsito entre essas posições ocorre sob debates acalorados, com o uso de diferentes recursos midiáticos.

Nos caminhos trilhados pelas diferentes posições, a atenção às categorias alocação do recurso público e o lugar de atendimento sofre modificações. De modo mais evidente, a política nacional sob a perspectiva da educação inclusiva, construída nos governos de Lula e Dilma Rousseff, fomenta a matrícula no lugar sala de aula comum/regular e, para isso, investe na implantação de atendimento educacional especializado na escola pública. Essa posição é compatível com o conjunto de Programas sociais que fortalece a escola como o lugar da criança e do adolescente - por excelência - como parte da política de mitigação da pobreza (BRASIL, 2004, 2007, 2014).

A adoção do modelo de atendimento que privilegia o *lócus* escola comum/regular pública indica a opção de ampliação do atendimento público em detrimento do privado

13- Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/nota-de-repudio-portaria-n-577-de-27-de-abril-de-2017-do-mec>> e <<http://www.anped.org.br/news/entidades-fazem-renuncia-coletiva-do-fne-e-anunciam-no-senado-criacao-de-forum-e-conferencia>>. Acesso: 17 out. 2018.

que, por sua vez, fortalece a canalização de recursos públicos para a escola pública. No entanto, o atendimento especializado oferecido materializa-se de uma forma única: as Salas de Recursos Multifuncionais, não concorrendo, necessariamente, com os atendimentos especializados oferecidos pelo setor privado-assistencial (REBELO, 2016). Assim, durante esse período há a continuidade perene do direcionamento de recursos públicos para as instituições privado-assistenciais, como atesta a declaração de Dilma Rousseff no período de campanha eleitoral para seu segundo mandato. O próprio documento da *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva* continua a prever as parcerias com as “instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos”, especialmente na formação de profissionais especializados e como “centros de AEE” (BRASIL, 2008).

A hipótese de manutenção dessa relação indicada por Laplane, Caiado e Kassar (2016) é a de que, enquanto o conjunto interdisciplinar do campo da saúde, disponível em grande parte dessas instituições, estiver em funcionamento, não há aumento de pressão sobre o Sistema Único de Saúde¹⁴, ainda que tal atendimento seja mantido, em grande medida, com recursos públicos.

A mobilização e os embates dos diferentes atores para o direcionamento das ações da política de Educação Especial são esperados em uma sociedade democrática. No entanto, tais atores, muitas vezes, parecem se apresentar na superficialidade das questões: “contra ou a favor da inclusão”; “contra ou a favor de escolas especiais”; “educação inclusiva ou educação especial”. O foco na aparência do debate não colabora para que se possa apreender toda a complexidade das questões que envolvem o atendimento educacional da população da Educação Especial; questões essas que passam pelo direito à escolaridade pública, direito à saúde pública, direito ao lazer, direito às suas próprias escolhas e decisões, direito à completude da vida, enfim.

O reconhecimento dessa complexidade passa também pela percepção de que tais questões estão imersas nos debates e embates das políticas que envolvem todos os outros cidadãos.

Garantir a atenção à especificidade da população da Educação Especial sem perder a abrangência do olhar aos direitos sociais de todo o cidadão é um desafio a ser enfrentado na área da Educação Especial.

Referências

AMPID. Associação Nacional dos Membros do Ministério Público de Defesa da Pessoa com Deficiência e Idoso; MAIO, Iadya Gama; COSTA FILHO, Waldir Macieira da. **Nota da AMPID de apoio à política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. [S. l.: s. n.], 2013. Disponível em: <<http://inclusaoja.com.br>>. Acesso: 1 fev. 2018.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.

14- Ver convênios entre prefeituras e as APAEs, que possibilitam que essas instituições se habilitem como Centros Especializados em Reabilitação (CER), passando a fazer parte da Rede de Cuidados à Pessoa com Deficiência no âmbito do Sistema Único de Saúde.

APAE. Associação de Pais Amigos dos Excepcionais. **APAE educadora**: a escola que buscamos: proposta orientadora das ações educacionais. Brasília, DF: Federação Nacional das APAEs, 2001. (Educação ação; v. 1).

ARNS, Flávio. Boletim Informativo do Senador Flávio Arns. **Nosso Mandato**, v. 2, n. 3, jul. 2004.

BARBOSA, Eduardo. **Ofício circular Federação Nacional das APAEs nº 021/2011**, de 6 de dezembro de 2011. Brasília, DF: [s. n.], 2011.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 nov. 2009. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>. Acesso em: 10 maio 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF: CNE, 2001.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 out., 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **A consolidação da inclusão escolar no Brasil 2003 a 2016**. Brasília, DF: MEC, 2016. Disponível em: <<https://inclusaoja.files.wordpress.com/2016/05/a-consolidac3a7c3a3o-da-inclusc3a3o-escolar-no-brasil-2003-a-2016.pdf>>. Acesso em: 08 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação inclusiva**: direito à diversidade. Documento orientador. Brasília, DF: MEC, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fotos do arquivo original (Slides)**: apresentação PNEE - 16-04-2018 MEC. Brasília, DF, MEC, 2018b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer 4/2002**. Recomendação ao Conselho Nacional de Educação tendo por objeto a educação inclusiva de pessoas portadoras de deficiência. Brasília, DF: MEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial**. Brasília, DF: MEC, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial**: equitativa, inclusiva e ao longo da vida. Brasília, DF: MEC, 2018a. Disponível em: <<https://pnee.mec.gov.br/integra>>. Acesso: 18 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 577**, de 27 de abril de 2017. Dispõe sobre o Fórum Nacional de Educação. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. **Plano plurianual 2004-2007**. Brasília, DF: MPOG, 2004. Disponível em: <www.planejamento.gov.br>.

gov.br>. Acesso em: 20 abr. 2012.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. **Plano plurianual 2008-2011**. Brasília, DF: MPOG, 2007. Disponível em: <www.planejamento.gov.br>. Acesso em: 20 abr. 2012.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. **Plano plurianual 2012-2015**. Brasília, DF: MPOG, 2011. Disponível em: <www.planejamento.gov.br>. Acesso em: 28 nov. 2018.

BRASIL. Ministério Público Federal. Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. **Recomendação n.1/2018/PFDC/MPF**. Brasília, DF: MPF, 2018. Disponível em: <<http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/temas-de-atuacao/educacao/atuacao/recomendacao-1-2018-pfdc-mpf>>. Acesso 17 out. 2018.

BRASIL. Ministério Público Federal. Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (Org.). **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular**. 2. ed. rev. e atualizada. Brasília, DF: MPF, 2004.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência, 1996.

BRASIL. Presidência da República. Câmara da Reforma do Estado. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. **Plano diretor da reforma do aparelho do Estado**. Brasília, DF: Presidência, 1995.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. 1991. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1991.

CAIADO, Katia Regina Moreno; JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva em diferentes municípios. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 38, p. 261-265, 2018.

CARTA ABERTA aos Exmos. Srs. Conselheiros do Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <<http://2018.cbee-ufscar.com.br/br/node/1444>>. Acesso em: dez. 2018.

CARTA DE NATAL. **Ofício circular nº 1/18-R**, de 19 de maio de 2018. Ao Ministério da Educação, Instituições de Ensino Superior e demais representações no âmbito da Educação Superior. Carta de Natal pela defesa da inclusão das pessoas com deficiência, das pessoas com transtornos do espectro autista e das pessoas com altas habilidades/superdotação na Educação Superior e Educação Profissional Tecnológica no Brasil. Natal: [s. n.], 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 23, n. 3, p. 483-495, set./dez. 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Sentidos da educação na Constituição Federal de 1988. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Recife, v. 29, n. 2, p. 195-206, maio/ago. 2013.

D'ANTINO, Maria Eloísa Famá. **A máscara e o rosto da instituição especializada**: marcas que o passado

abriga e o presente esconde. São Paulo: Memnon, 1998.

FERREIRA, Júlio Romero. **A construção escolar da deficiência mental**. 1989. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1989.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Disputas conservadoras na política de educação especial na perspectiva inclusiva. In: GARCIA, Rosalba Maria Cardoso (Org.). **Políticas de educação especial no Brasil no início do século XXI**. Florianópolis: Núcleo de Publicações do CED, 2017. p. 19-66.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2012.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **História da educação do deficiente mental no Brasil**. 1985. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1985.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. esp., p. 41-58, ago. 2011.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos. Abordagens da educação especial no Brasil entre final do século XX e início do século XXI. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 24, n. esp., p. 51-68, 2018.

LAPLANE, Adriana Lia Friszman; CAIADO, Katia Regina Moreno; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. As relações público-privado na educação especial: tendências atuais no Brasil. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 17, p. 40-55, 2016.

LEMOES, Edison R. **A educação de excepcionais: evolução histórica e desenvolvimento no Brasil**. 1981. Tese (Livre Docência) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1981.

LEPED. UNICAMP. **Em defesa da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**: análise e manifestação sobre a proposta do Governo Federal de reformar a PNEEPI (MEC/2008). Campinas: Unicamp, 2018. Organização de Maria Teresa Eglér Mantoan. Texto de Cláudia Grabois, Cláudia Pereira Dutra, Maria Teresa Eglér Mantoan e Meire.

LISTA DE E-MAILS DO GT15 ANPEd. Disponível em: <gt15anped@googlegroups.com>. Acesso: 30 out. 2018.

MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova (o): a reconstrução educacional no Brasil - ao povo e ao governo. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. esp., p.188-204, ago. 2006. Publicado originalmente em 1932. Disponível em: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:2HmVDR-Ekq4J:www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf+%&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>. Acesso 15 out. 2018.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; CAVALCANTE, Meire; GRABOIS, Claudia. **Movimento contra a inclusão**. [S. l.: s. n.], 2011. Disponível em: <<http://inclusaoja.com.br>>. Acesso: 2 out. 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Égler; FÁVERO, Eugênia. Deficientes, um tema na pauta da procuradoria. **Folha**

Dirigida, São Paulo, 01 abr. 2003. Entrevista concedida a Maria Cristina Siqueira.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Evolução da educação especial e as tendências da formação de professores de excepcionais no Estado de São Paulo**. 1989. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira. **Educação escolar da pessoa com deficiência mental em instituições de educação especial: da política à instituição concreta**. 2006. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves; TANNÚS-VALADÃO, Gabriela; MILANESI, Josiane Beltrami. Atendimento educacional especializado para estudante com deficiência intelectual: os diferentes discursos dos professores especializados sobre o que e como ensinar. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 17, n. 35, 2016.

MINUTA da política de educação especial. **Política nacional de educação especial: equitativa, inclusiva e Ao longo da vida**. [S. l.: s. n.], 2018.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari; SENNA, Ester. Educação básica no primeiro decênio do século XXI: entre a política de inclusão e a efetivação de direitos sociais. In: BACKES, José Licínio; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari; PAVAN, Ruth (Org.). **Políticas educacionais, currículo e diversidade cultural na educação básica**. Campinas: Mercado de Letras, 2015. p. 103-126.

PERONI, Vera Maria Vidal. A privatização do público: implicações para a democratização da educação. In: PERONI, Vera Maria Vidal. **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. Brasília, DF: Liber, 2013. p. 9- 32.

PROTESTO contra atual modelo de educação para surdos do MEC, 17/5/2011. [S. l.: s. n.], 2012. Disponível em: <<http://www.diariodamanha.com/noticias.asp?a=view&id=11351>>. Acesso em: jul. 2011.

REBELO, Andressa Santos. **A educação especial no Brasil: indicadores educacionais de atendimento especializado (1973-2014)**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016.

SAVIANI, Dermeval. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Recife, v. 29, n. 2, p. 207-221, maio/ago. 2013.

UFRGS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Rede pela inclusão escolar**. Porto Alegre: UFRGS, 2018. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/faced/wp-content/uploads/2018/07/RedeInclusao.pdf>>. Acesso 17 out. 2018.

UNESCO. **Salamanca cinco años después: una revisión de las actividades de Unesco a la luz de la declaración y el marco de acción de Salamanca**. [S. l.]: Unesco, 1999. Adoptada en: la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: acceso y calidad. Sección de Necesidades Educativas Especiales Dirección de Educación Básica, 1999.

UNESCO. Termo de referência. Edital nº 13/2017. **Projeto 914BRZ1148** – “Fortalecimento da capacidade institucional para o tratamento da diversidade, inclusão e sustentabilidade socioambiental”. Brasília, DF:

Unesco, 2017b.

UNESCO. **Termo de referência nº 1/2017** – Educação Especial para Contratação de Consultoria na modalidade produto. CNE/UNESCO – 914BRZ1050.3: “O fortalecimento do papel institucional do Conselho Nacional de Educação no processo de elaboração, aperfeiçoamento e acompanhamento das políticas públicas de educação básica e superior em todas as etapas e modalidades de educação e ensino”. Brasília, DF: Unesco, 2017a.

VIEIRA, Evaldo. As políticas e as bases do direito educacional. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 9-29, nov. 2001.

Recebido em: 30.11.2018

Revisado em: 30.03.2019

Aprovado em: 08.05.2019

Mônica de Carvalho Magalhães Kassar é doutora em educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), com estágio pós-doutoral nas Universidad de Alcalá, Unicamp e Universidade de Lisboa. É docente da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Andressa Santos Rebelo é doutora em educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Colaboradora da Revista Brasileira de Educação Especial, da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE). É docente da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Regina Tereza Cestari de Oliveira é doutora em educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), com estágio pós-doutoral em ciências da educação pela Universidade do Minho (Portugal). Pesquisadora produtividade - CNPq. É docente da Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS.