

arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngüe



aape | epaa

Arizona State University

Volume 27 Número 21

18 de março 2019

ISSN 1068-2341

A Educação Especial Nas Políticas Educacionais Brasileiras: Uma Abordagem Histórica

Luana Leal Ribeiro



Renata Maldonado da Silva

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF
Brasil

Citação: Ribeiro, L. L., & Maldonado da Silva, R. (2019). A educação especial as políticas educacionais brasileiras: Uma abordagem histórica. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(21). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3073> Este artigo faz parte do dossiê especial, *Políticas de Inclusão e Extensão da Obrigatoriedade Escolar*, editada por Nora Gluz, Dalila Andrade Oliveira e Cibele Rodrigues.

Resumo: Historicamente, a escolarização de pessoas com deficiência foi ofertada de forma precária e segregada dos discentes considerados “normais”. Com o avanço dos conceitos, normativas e de novos olhares sobre o público-alvo da educação especial, foram reformuladas as práticas educacionais ofertadas para esses sujeitos nas últimas décadas do século XX. Assim, o presente trabalho buscará apresentar alguns dos principais marcos mundiais em diferentes tempos históricos, sobre como a questão da deficiência e as pessoas que a possuíam eram tratadas, mostrando a evolução no tratamento dado, em relação às conquistas e efetivações de direitos a eles direcionados. Juntamente com os principais marcos históricos, o trabalho terá como foco os primeiros indícios da escolarização da pessoa com deficiência e os caminhos por

eles percorridos até a concepção de uma perspectiva inclusiva nas escolas regulares. Buscando atingir esse objetivo, foram utilizadas referências que discorreram sobre o tema, assim como extensa análise documental das normativas presentes na legislação educacional brasileira. Apesar dos avanços e das normativas que contemplam as diretrizes do conceito de educação inclusiva, cabe ressaltar que é necessário haver um questionamento sobre a efetividade das ações previstas para a educação especial e se estão em acordo com os preceitos estabelecidos acerca do que contempla uma educação de fato inclusiva.

Palavras-chave: Pessoa com deficiência; Educação Especial; Inclusão educacional

Special education in Brazilian educational policies: A historical approach

Abstract: Historically, the schooling of people with disabilities was offered in a precarious and segregated way from the students considered as "normal". As a result of the advancement of concepts, regulations and new perspectives on special education students, the educational practices offered to such individuals were reformulated in the last decades of the 20th century. The present work seeks to present some of the main world milestones in different historical times on how the issue of disability and disabled people were treated, showing the evolution in the treatment given, in relation to the achievements and effects of rights directed to them. Together with the main historical milestones, this work focus on the first signs of the schooling of the person with disabilities and the paths taken by them before the conception of an inclusive perspective in regular schools. In order to reach this objective, references were used to discuss the subject, and an extensive document analysis of the norms present in the Brazilian educational legislation was conducted. Despite the advances and norms that contemplate the guidelines of the concept of inclusive education, it is worth emphasizing that it is still necessary to question the effectiveness of the existing actions planned for special education, and if they are in agreement with the established precepts about what actually contemplates an education that is in fact inclusive.

Keywords: Person with disabilities; Special education; Educational inclusion

La educación especial en las políticas educativas brasileñas: Un enfoque histórico

Resumen: Históricamente, la escolarización de personas con discapacidad fue ofrecida de forma precaria y segregada de los discentes considerados "normales". Con el avance de los conceptos, normativas y de nuevas miradas sobre el público objetivo de la educación especial, fueron reformuladas las prácticas educativas ofrecidas para esos sujetos en las últimas décadas del siglo XX. Así, el presente trabajo buscará presentar algunos de los principales hitos mundiales en diferentes tiempos históricos, sobre cómo la cuestión de la discapacidad y las personas que la poseían eran tratadas, mostrando la evolución en el tratamiento dado, en relación a las conquistas y efectivas de derechos a ellos dirigidos. Junto con los principales hitos históricos, el trabajo tendrá como foco los primeros indicios de la escolarización de la persona con discapacidad y los caminos por ellos recorridos hasta la concepción de una perspectiva inclusiva en las escuelas regulares. Buscando alcanzar ese objetivo, se utilizaron referencias que discurrieron sobre el tema, así como un amplio análisis documental de las normativas presentes en la legislación educativa brasileña. A pesar de los avances y de las normativas que contemplan las directrices del concepto de educación inclusiva, cabe resaltar que es necesario haber un cuestionamiento sobre la efectividad de las acciones previstas para la educación especial y se están de acuerdo con los preceptos establecidos acerca de lo que contempla una educación de educación hecho inclusivo.

Palabras-clave: Persona con discapacidad; Educación Especial; Inclusión educativa

Introdução

Historicamente, foram formuladas diversas concepções sobre deficiência, influenciando as ações do Estado e da sociedade em relação à escolarização desse público-alvo. Embora atualmente pareça óbvio, vale ressaltar que em toda a história da humanidade, sempre houve pessoas que nasceram ou adquiriram deficiências de diversos tipos. Durante muitos séculos, esses indivíduos foram ignorados e até dizimados, em função de não se adequarem aos padrões socialmente estabelecidos. Porém, as pessoas com deficiência sempre desenvolveram estratégias em se mostrar na sociedade, o que acarretou que esta tivesse que redefinir suas concepções e atitudes frente a essa questão. Para abordar esse assunto, como ponto de partida é necessário compreender o histórico e a influência do modelo médico na oferta educacional despendida às pessoas consideradas como público-alvo dessa modalidade. De forma breve, o modelo médico de deficiência, definido ainda no período da Idade Moderna, consistiu em um conjunto de pressupostos e conhecimentos advindos das ciências da saúde, que passou a tratar a deficiência como um desvio do que poderia ser considerado normal, de acordo com padrões bio-fisiológicos. A partir de então, a deficiência adquiriu um status de falha, limitação e incapacidade, sendo explicadas nos séculos seguintes segundo as diretrizes da biologia, da indústria, da estatística e da medicina, surgindo então, o “indivíduo deficiente” (Piccolo, 2012).

Pelo fracasso da tentativa de cura das pessoas consideradas desviantes da normalidade, os preceitos da medicina e da psicologia, que até então ditavam a compreensão da deficiência, sofreram interferências de disciplinas como a sociologia e a antropologia, principalmente a partir da década de 1960, ampliando a interpretação da deficiência para além dos âmbitos biológico e psicológico, dando início à modificação também das práticas escolares ofertadas aos alunos da educação especial.

Nesse sentido, os movimentos sociais, originados principalmente em meados do século XX, tiveram importância primordial na tentativa de modificação da compreensão da deficiência. Estes destacaram a necessidade de considerar também, o âmbito social. Esse processo foi proveniente da tentativa de modificação da compreensão da deficiência pelo modelo social e teve grande influência nas práticas escolares, como, por exemplo, possibilitando a criação dos conceitos de normalização, integração e posteriormente, inclusão escolar.

Portanto, em sintonia com os movimentos sociais e com os encontros internacionais que ocorreram em diversos países em prol da ampliação e efetivação dos direitos das pessoas com deficiência, o Estado brasileiro teve que reformular as práticas e políticas educacionais para se adequarem ao atendimento das diferenças encontradas no cotidiano escolar. Diante disso, o presente trabalho tem por objetivo realizar uma abordagem histórica, principalmente das políticas voltadas para a educação especial enquanto modalidade a ser ofertada para alunos com deficiência. Busca-se demonstrar os avanços conceituais, na nomenclatura despendida a essas pessoas, a evolução dos serviços disponibilizados nessa modalidade educacional e na sua forma de execução, evidenciando a transformação desses serviços em acordo com os avanços que levaram o país a iniciar o processo de implementação da educação inclusiva.

Para alcance do objetivo proposto, primeiramente, foi necessária a realização de exaustiva busca por referências bibliográficas que abordassem a educação especial. Para tal, foram utilizados livros, arquivos publicados em anais de eventos, assim como em periódicos, teses e dissertações apresentadas em programas vinculados a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Além da pesquisa bibliográfica, foi realizada extensa pesquisa documental onde foram analisadas leis, resoluções, portarias e demais publicações legais que tratassem da política educacional no cenário brasileiro.

Apesar dos avanços percebidos no âmbito da legislação brasileira no que tange à escolarização de pessoas com deficiência, não é possível afirmar que a inclusão hoje se configura como realidade nas escolas públicas, devido à precariedade do ambiente escolar, assim como a baixa valorização dos profissionais da educação, a desigualdade de condições enfrentadas pelos alunos com deficiência, entre outros fatores que dificultam a efetivação de um sistema educacional inclusivo no Brasil.

Do Questionamento do Modelo Médico à Inclusão: Implicações na Oferta de Escolarização das Pessoas com Deficiência

A partir do final da década de 1960, algumas das principais capitais mundiais, tais como Paris, Praga, Bruxelas, Viena, Berlim, Madri e Roma, protagonizaram simultaneamente, fortes movimentos sociais, que reivindicavam direitos para grupos específicos como negros, mulheres e índios. À medida que os movimentos alcançavam conquistas, impulsionavam os demais a continuarem as reivindicações e, outros, a iniciarem suas lutas. Nesse contexto, surgiram movimentos, liderados por familiares e pelas pessoas com deficiência em busca da ampliação de seus direitos. Junto aos questionamentos específicos desses últimos atores, havia críticas também sobre a pobreza, poucos espaços democráticos na sociedade e a problemática dos encarceramentos em estabelecimento residenciais vivenciados por essas pessoas (Harlos, 2012; Piccolo, 2012).

A primeira pauta nas reivindicações foi acerca do direito que as pessoas com deficiência teriam em serem atores de sua própria história, de forma que fossem superadas as crenças que impunham a essas pessoas a responsabilização pela sua condição. A visão da deficiência como tragédia pessoal influenciava os serviços destinados a esses sujeitos e na forma que as pessoas sem deficiência se relacionavam com eles. Nesse cenário, o saber médico ainda era o protagonista no tratamento da questão da deficiência, na qual havia o consenso de que, se não houvesse meio de cura, deveriam ser criadas estratégias que possibilitassem a reabilitação para que essas pessoas pudessem exercer atividades as mais similares possíveis do indivíduo considerado normal (Piccolo, 2012).

Ainda na década de 1960, foi necessária a criação de bases conceituais que pudessem fortalecer os movimentos sociais na busca pela consolidação de direitos das pessoas com deficiência. Esses movimentos foram denominados de *Disability Rights Movement*¹, criados a partir da década de 1970, em países da América Latina e da América do Norte, África e Europa. Para além da busca pela consolidação dos direitos desses indivíduos, os movimentos tiveram grande influência na emergência da discussão sobre a interpretação sociológica do fenômeno da deficiência (Harlos, 2012; Piccolo, 2012). Assim, eclodiram movimentos que questionavam o modelo médico de deficiência, no qual, a partir daquele momento, essa não deveria ser entendida como um problema individual, mas sim como uma questão social. Portanto, deveria ser retirada a responsabilidade do indivíduo pela opressão vivenciada e transferir “para a incapacidade social em prever e incorporar a diversidade” (Diniz, 2007, p. 15).

Até esse período, os avanços científicos na área da medicina e as melhorias obtidas por meio da medicalização das doenças reforçaram a ideia de que a institucionalização seria a melhor alternativa para as pessoas com deficiência. Esta opção era considerada como de excelência no que tange ao tratamento da causa da incapacidade, evidenciando a desobrigação do Estado em relação à disponibilização de serviços educacionais para esse público. Geralmente sustentadas por ações

¹ Movimento pelos direitos do deficiente.

assistencialistas e de caridade, essas instituições mantinham caráter de segregação, isolando essas pessoas da vida comunitária, de acordo com suas limitações (Bonfim, 2009).

Com a efervescência das discussões sobre a necessidade do abandono do paradigma médico e o repasse do problema da deficiência do indivíduo para sociedade, por meio do discurso de que a estrutura social criava a deficiência pela falta de serviços e oportunidades adequadas que assegurassem a participação desse público em todas as esferas da sociedade, o debate sobre a educação também ganhou notoriedade. Embora os teóricos vinculados à sociologia da deficiência reconhecessem a importância da educação especial, estes passaram a manifestar interpretações terminantemente contrárias às práticas pedagógicas que vinham sendo realizadas nessa modalidade de ensino, principalmente, as que aconteciam em ambientes segregados do ensino regular em escolas e classes especiais.

Uma das críticas elaboradas pelo grupo acima citado é a de que até então, a oferta de escolarização das pessoas com deficiência, por meio da modalidade da educação especial, ocorria em escolas segregadas que incentivavam a criação de apelidos, estereótipos, além de disseminar o medo e a ignorância aos alunos que frequentavam esses espaços. A oferta educacional nessas escolas era considerada de qualidade inferior, em relação às escolas regulares, no qual as atividades escolares poderiam dar lugar ao discurso de ajuda e cuidado, incentivando a dependência dos alunos. Além disso, o funcionamento da modalidade de educação especial nos moldes de escolas segregadas perpetuava a ideia equivocada de que as pessoas com deficiência não poderiam frequentar as escolas regulares, legitimando a discriminação das mesmas (Harlos, 2012).

No âmbito educacional, mundialmente, até a década de 1970, os serviços da modalidade especial eram ofertados para crianças e jovens que eram impedidos de acessar a escola comum ou para os que não conseguiam avançar no processo educacional, configurando o caráter segregacionista imposto à educação especial. Isto ocorria em função da maioria da sociedade considerar como adequado que esse alunado tivesse suas necessidades educacionais melhores atendidas nesse modelo, fazendo que a educação especial se constituísse como um sistema paralelo ao sistema educacional geral (Mendes, 2006).

Os movimentos sociais pelos direitos humanos que surgiram a partir da década de 1960 em vários países, como já citado anteriormente, buscavam uma conscientização da sociedade sobre os malefícios da segregação de qualquer grupo considerado minoritário. Na tentativa de sensibilização da sociedade acerca dos prejuízos da marginalização, a segregação passou a ser uma prática intolerável, incidindo também na que era exercida no contexto escolar. A partir da intensificação desse debate, foram criadas propostas de um novo modelo escolar, no qual propunha que todas as crianças com deficiência teriam o direito de frequentar os espaços e as atividades que as demais crianças frequentavam.

Nesse sentido foi destacada a necessidade de que os alunos passassem a vivenciar experiências consideradas mais próximas da 'normalidade'. Além disso, ganhou repercussão rapidamente ao indicar que as pessoas com deficiência deveriam dispor de condições de vida o mais semelhante possível das pessoas sem deficiência, dando origem a um movimento com gênese nos Estados Unidos da América, denominado *mainstreaming*. Basicamente, esse movimento recomendava que os alunos com deficiência pudessem ser escolarizados em ambientes mais 'normais' possíveis, de modo que fosse evitada sua inserção em classes segregadas e estigmatizantes. Omote (1999) ressaltou que a defesa da normalização gerou discussões com interpretações equivocadas, no qual, os alunos com deficiência, "foram encorajados a passar por normais, administrando informações a seu respeito, no sentido de não tornar conhecida a sua condição de excepcionalidade" (Omote, 1999, p. 4).

A ideologia da normalização tinha como pressuposto o auxílio dessas pessoas na aquisição das condições e de padrões de vida que mais se assemelhassem ao que era considerado 'normal'. De

certa forma, apoiou o processo de desinstitucionalização, ao propor o afastamento das pessoas das instituições, assim como a provisão de programas comunitários que ofertavam serviços necessários para atender suas necessidades. Nesse cenário, surgiram alternativas institucionais propostas por organizações ou entidades de transição, no qual objetivavam a promoção da responsabilidade e da autossuficiência de pessoas com deficiência (Aranha, 2001).

A partir de então, houve o abandono do paradigma da institucionalização, sob a argumentação de que não mais interessava prover o sustento de pessoas mediante o apoio público, em ambientes segregados. Seria, portanto, mais viável desenvolver condições para que essas pessoas pudessem ser inseridas no sistema produtivo. A crise mundial do petróleo, que ocorreu em meados da década de 1970, também exerceu papel crucial na mudança do paradigma de institucionalização. Isto ocorreu em função de o Estado considerar extremamente custosa a manutenção dessas instituições, fazendo que os programas segregados passassem a ser substituídos (Aranha, 2001; Mendes, 2006).

Em função desse contexto de crise econômica, o processo que acarretou no fim da institucionalização teve impactos no âmbito da escola regular, que passou a aceitar a frequência de crianças e adolescentes com deficiência em suas dependências. Dessa forma foi desenvolvido o conceito de integração, com a prerrogativa de que as pessoas com deficiência deveriam ser trabalhadas com o propósito de se aproximarem dos níveis de normalidade. Neste caso, o indivíduo era o foco da mudança, garantindo aos deficientes os serviços e recursos que possibilitassem a sua modificação, para posterior adaptação aos ambientes sociais. Nesse sentido, as práticas integracionistas não objetivavam a reorganização dos ambientes para favorecer e garantir o acesso das pessoas com deficiência ao que já estava disponível na comunidade. Seu objetivo principal era o de assegurar que os deficientes tivessem acesso aos serviços e recursos que lhes dessem a possibilidade de se modificar e se adaptar, aproximando, na medida do possível, do que era esperado de uma pessoa “normal” (Aranha, 2001).

Desde o início do movimento pela integração escolar, houve restrição aos alunos com deficiência que frequentariam a classe comum da escola regular, permanecendo os serviços anteriormente existentes, caso houvesse a necessidade de manter esses alunos em classes especiais, de acordo com seu nível de integração. Segundo Mendes (2006), o nível mais adequado seria aquele que melhor favorecesse o desenvolvimento do aluno, considerando o momento e o contexto. Isto pressupunha que, apesar de assegurado o direito de conviver socialmente, os discentes deveriam estar preparados, em função de suas “anormalidades”, para assumir papéis na sociedade e frequentar espaços sociais.

Surgem assim, a partir desse contexto, políticas educacionais e iniciativas voltadas à inclusão parcial, pois, só eram aceitos pela sociedade os que mais se adequassem aos padrões de “normalidade” (Padilha, 2014). De forma abrangente, o modelo de integração pregava a preparação prévia dos alunos que apresentavam necessidades educacionais especiais para que eles pudessem ter condições de acompanhar a turma no ensino regular, usufruindo de apoio especializado paralelo. Esse fato manteve a concepção do modelo médico de deficiência, ao centrar o problema nos alunos, sem a responsabilização da escola. Esta ficava encarregada somente de escolarizar os que tinham condições de acompanhar as atividades regulares, sem preocupação com as especificidades dos demais (Pletsch, 2010).

O modelo de integração escolar passou a ser criticado por buscar a inserção formal dos alunos com deficiência na mesma escola, sem que obrigatoriamente, estes frequentassem as atividades da classe comum. As críticas da comunidade acadêmica tiveram como base a constatação de que esses alunos eram deslocados de um nível de serviço mais segregado para um supostamente mais integrador, caso fossem identificados progressos nos alunos, o que raramente acontecia. Mendes (2006) argumentou que, em algumas comunidades, as políticas de integração escolar

frequentemente ocasionavam práticas de segregação total ou parcial. Isto gerou intensas críticas, com o objetivo de buscar novas alternativas que assegurassem a presença e a participação na comunidade, assim como a promoção de habilidades e autonomia das pessoas com deficiência.

Em função do debate acima citado, os ideais de normalização e integração começaram a perder força. Isto deu início a uma intensificação de discussões que colocavam as pessoas com deficiência como cidadãos comuns, detentores dos mesmos direitos e que poderiam usufruir das oportunidades disponíveis na sociedade. Caberia à sociedade se reorganizar para garantir o acesso universal a todos os serviços e espaços, independente do grau de proximidade com a normalidade, dando início ao movimento de inclusão social (Aranha, 2001).

No campo educacional, durante a década de 1980, um grupo de educadores norte-americanos inaugurou um debate acerca da insatisfação com o sistema educacional vigente. Estes apresentaram um retrato pessimista sobre se no futuro o país se manteria como liderança no contexto mundial, o que provocou reformas no sistema educacional norte-americano. Foram iniciadas ações como a criação de mecanismos de controle de desempenho; revisão curricular; envolvimento da comunidade, autonomia organizacional da escola, entre outras. Mendes (2006) afirmou que essas alterações implicaram em mudanças também para o público-alvo da educação especial, na medida em que tais mudanças ocasionaram maior flexibilização nas escolas, ao possibilitar o rompimento com práticas tradicionais, também aumentando a consciência e o respeito à diversidade. Com o surgimento desse cenário, várias mudanças foram produzidas na escola, ao responder com mais efetividade às necessidades de seus estudantes e em prover diferentes recursos centrados na própria escola.

Assim, se antes os movimentos da educação geral e da educação especial eram pensados de formas isoladas, com a reforma educacional norte-americana na década de 1980, passaram a partilhar da mesma reestruturação. Apesar da unificação, o movimento logo se dividiu em duas principais correntes, sendo uma, a “inclusão total” e a outra, a “educação inclusiva”. A primeira corrente pregava a inserção de todos os estudantes na classe comum mais próxima à sua residência, independente do grau e tipo de incapacidade, assim como, a eliminação do modelo de prestação de serviços e de apoios contínuos de ensino especial. Já a corrente da educação inclusiva considerava a classe comum sempre como a melhor opção, embora fosse admitida a possibilidade de encaminhamento a serviços de suporte, inclusive, que ocorressem em ambientes diferenciados, como nas escolas ou classes especiais (Mendes, 2006).

Paralelamente a esses acontecimentos, na década de 1980, foram intensificados os debates levantados pelos movimentos sociais liderados por entidades de pessoas com deficiências. Isto ocorreu em função da necessidade de modificação do tratamento despendido a esses indivíduos, com a justificativa de que a própria sociedade criava obstáculos para o seu desenvolvimento e inserção social e escolar, através de ambientes restritivos, políticas discriminatórias e atitudes preconceituosas. A partir disso, as propostas de práticas inclusivas passaram a ser desenvolvidas com o principal objetivo de eliminar as barreiras que excluía as pessoas com deficiência e que as mantinham afastadas das atividades e instituições sociais. No âmbito educacional, foram criados projetos para que as escolas fossem reestruturadas, tanto no seu espaço físico que deveriam sofrer alterações para atender às demandas das pessoas com deficiência física, mas também, no processo de pensar em formas de promover a aprendizagem das pessoas com deficiência intelectual nas classes regulares (Lourenço, 2010).

Nesse sentido, é notável o início das mudanças no âmbito escolar. Primeiramente, a integração promovia somente o compartilhamento do mesmo espaço na sala regular de pessoas com ou sem deficiência. A partir de então, surgiram práticas inclusivas que começaram a considerar a deficiência como um problema social e institucional. Essas iniciativas visavam promover a

transformação da sociedade e das instituições para que essas pessoas pudessem usufruir da ideia de pertencimento, de fazer parte e de constituir (Lourenço, 2010).

Paralelamente à efervescência desses movimentos, alguns marcos mundiais foram importantes para a legitimação do conceito de inclusão social e escolar. No ano de 1981, a Organização das Nações Unidas – ONU proclamou o “Ano Internacional das Pessoas Deficientes”, sendo lançados dois importantes documentos: a Declaração de Cuenca e a Declaração de Sundberg-Torremolinos. Estas continham ideais que visavam à inclusão total, ao trazerem a concepção do direito de pleno acesso das pessoas com deficiência à educação. A partir de então, passou a ser exigido dos estados um novo modelo de intervenção, de modo a obriga-los a assegurar a plena participação desses sujeitos no sistema educacional, também ganhando destaque nesse momento, a questão da acessibilidade.

Dando continuidade à temática da inclusão, em 1982, a ONU lançou o Programa Mundial de Ação referente às Pessoas com Deficiência, tendo por objetivo, a promoção de medidas eficazes para prevenção da deficiência e para reabilitação, com base nos preceitos de igualdade e participação plena dessas pessoas na vida social e no desenvolvimento. Apesar da previsão dessas ações, um fator determinante para que as políticas inclusivas não fossem devidamente implementadas foi a reestruturação do sistema capitalista após a grande crise mundial de 1973. Os estados que eram orientados pelas grandes potências como Estados Unidos e Inglaterra, se viram obrigados a adotar novos modelos de políticas sociais e econômicas, a partir da influência das ideias neoliberais². Com isso, setores como educação, previdência, assistência social e saúde pública passaram por altos cortes de investimentos, se tornando prioridade, portanto, a estabilização econômica (Padilha, 2014).

No contexto latino americano, muitos governos se dispuseram a investir na educação, pois essa era uma forma de erradicar desigualdades, unificar nações e alavancar mecanismos de desenvolvimento, segundo o discurso preconizado pelos organismos internacionais. Porém, sugeridas por estas mesmas instituições, esse cenário se modificou ainda na década de 1980, em consequência da reestruturação do sistema capitalista, que gerou graves problemas econômicos, sobretudo para os chamados países periféricos. Consequentemente, essas mesmas organizações internacionais, com destaque para o Banco Mundial - BM e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, recomendaram ajustes econômicos estruturais como solução para a crise, o que acarretou na redução de investimentos públicos no âmbito educacional, deteriorando também os indicadores sociais e aumentando a desigualdade nos países da América Latina e Caribe. O avanço das orientações neoliberais ocorria no sentido da destituição dos direitos sociais construídos no período pós-guerra, que deu lugar às políticas de privatização, ajuste fiscal e desregulamentação da economia (Pletsch, 2010).

Paralelamente a esses acontecimentos, nesse período o Brasil passava por um processo de ‘redemocratização’, após o fim da ditadura militar. Na área social, o país enfrentava sérios problemas estruturais, com elevados níveis de desigualdade, fome e miséria. Assim sendo, os direitos sociais foram restringidos e os serviços públicos tinham péssima qualidade. As políticas eram mal formuladas e possuíam um caráter assistencialista e clientelista. Uma perspectiva de melhora do

² Desde o final dos anos 1980, o termo neoliberalismo vem sendo utilizado para se referir a um novo tipo de ação estatal, a uma nova configuração da economia, a um novo tipo de pensamento político e econômico, que guarda algumas relações com o liberalismo clássico, ao mesmo tempo em que apresenta certo número de inovações. Suas principais características são bem conhecidas. Dentre elas, destacam-se a privatização de empresas estatais, a desregulamentação dos mercados (de trabalho e financeiro), e a transferência de parcelas crescentes da prestação de serviços sociais – tais como saúde, educação e previdência social – para o setor privado. Essas medidas concretas contribuíram para difundir a tese do Estado mínimo e “enxuto” (Galvão, 2008).

quadro da época foi a promulgação da Constituição Federal em 1988, que, de acordo com Padilha (2014), se aproximava de teses progressistas ao trazer princípios democráticos e consagrar direitos referentes ao trabalho, previdência social, lazer, segurança, educação, entre outros.

Políticas Educacionais para a Educação Especial pós Constituição Federal de 1988

Durante o processo de elaboração da Constituição Federal – CF de 1988, a população que vivia tolhida de seus direitos passou a buscar uma participação mais efetiva na sociedade e nas decisões políticas, após a vigência de 21 anos da ditadura militar. Nesse cenário, as organizações de pessoas com deficiência também almejavam participar desse processo, no intuito de intervirem para que houvesse uma mudança no histórico paradigma de assistencialismo no quesito dos direitos humanos que era ofertado a esse público. Essas organizações ressaltavam a questão da autonomia e do protagonismo da pessoa com deficiência. No âmbito educacional, as principais conquistas foram a ampliação da educação obrigatória, pública e gratuita; delimitação dos princípios do aluno público-alvo da educação especial no ensino regular; garantia de suporte complementar e suplementar no processo ensino-aprendizagem a esse público; implantação do regime de colaboração e a instituição da descentralização (Souza, 2013).

Em seu artigo 205, a CF de 1988 afirmou a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, devendo o ensino ser ofertado em igualdade de condições de acesso e permanência na escola. Mais especificamente sobre a educação para as pessoas com deficiência, a CF assegurou em seu artigo 208, no inciso III, que é dever do Estado a garantia de “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988, s.p.). Nesse sentido, a palavra “preferencialmente” é compreendida como sinônimo do que fosse possível, sem a noção de obrigatoriedade, possibilitando que as pessoas com deficiência continuassem sendo matriculadas nas escolas ou salas especiais. Prevalecia a oferta do atendimento de cunho clínico terapêutico, em que ficou mantida a concepção de integração no âmbito educacional (Gimenes et al., 2008).

Na CF 88, foram delimitados os componentes da educação regular, que ficaram divididos em educação básica, considerando as etapas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, e, em educação superior. A partir de então, a educação regular passou a ser ofertada a todas as pessoas e o AEE, enquanto modalidade educacional perpassaria todos os níveis escolares, desde a educação infantil até o ensino superior (Brasil, 1988).

A CF de 1988 também inovou ao propor a descentralização como forma de reorganização da gestão das políticas sociais, em que só seriam democráticos os espaços descentralizados, reconhecendo os estados e municípios também como entes federativos autônomos, assumindo funções de gestão de políticas públicas. A Carta Magna deu início, portanto, a um processo de descentralização das políticas sociais, criando, no plano teórico, o federalismo cooperativo, em que funções eram compartilhadas entre diferentes esferas de governo. As competências comuns entre as três esferas, seriam nas áreas de saúde, assistência, educação, habitação e saneamento, fazendo com que a descentralização assumisse significados e conteúdos distintos que variavam no que diz respeito à distribuição de responsabilidades, transferência e controle sobre os recursos (Souza & Faria, 2004).

No âmbito educacional, a CF de 1988, em seu artigo 22, inciso XXIV, estabeleceu que as diretrizes e bases da educação nacional seriam atribuições legislativas privativas da União. No artigo 24, inciso IX, regulamentou que caberia à União, aos estados e ao Distrito Federal legislar sobre educação, cultura, ensino e desporto, não estendendo aos municípios a autonomia de legislar no âmbito educacional. Porém, em seu artigo 211, ficou estabelecido que “a União, os Estados, o

Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino” (Brasil, 1988, s.p). Portanto, pode ser compreendido que este item é contraditório em relação aos artigos anteriormente citados, que não traziam de forma explícita a competência dos municípios para legislar em matéria de educação (Saviani, 1999).

Acerca do “regime de colaboração” alguns autores problematizaram a existência desse regime, por meio da transferência do poder decisório. Isto é questionável quando se considera ações conjuntas que efetivem, por exemplo, divisão de responsabilidades na oferta do ensino fundamental e no planejamento educacional que preze pela qualidade do ensino. Ou então, o que ocorreu de fato é somente o repasse de problemas e encargos para os âmbitos estadual e municipal. Na repartição das competências, é defendido que todos os entes da federação deveriam colaborar para a execução das tarefas determinadas. Porém, como apontou Martins (2013, p. 12), “não existe no sistema federal brasileiro um regime jurídico expresso de instituição das tarefas comunitárias”. A falta desse regime regulamentado por lei gerou inúmeros problemas, como a dispersão de iniciativas, gerando tensão entre o poder central e os entes federados (Martins, 2013).

Simultaneamente à promulgação da CF de 1988, o Brasil passou a ser bastante influenciado pelas orientações de um projeto neoliberal, no qual as iniciativas se voltaram para o mercado, por meio do incentivo às privatizações, às terceirizações e a criação do chamado “terceiro setor”. De maneira geral, isto acabou por refletir na redução de direitos sociais anteriormente conquistados como, saúde, educação, entre outros. Isto contribuiu para que o Estado se desresponsabilizasse em termos de políticas sociais, havendo um sucateamento dos serviços públicos e maior precarização do acesso. Para o Estado, ficava a responsabilidade de prover minimamente as necessidades básicas e a complementação ficaria disponível via mercado no qual os sujeitos foram impulsionados a saciar suas necessidades por vias individuais (Iamamoto, 2007).

No ano de 1989 foi promulgada a lei nº 7.853, que estabeleceu normas gerais que visavam assegurar o “pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiências, e sua efetiva integração social” (Brasil, 1989). No âmbito educacional, essa política fixou as seguintes diretrizes: inserção nos sistemas de ensino das escolas especiais, públicas ou privadas; a oferta obrigatória e gratuita da educação especial em instituições públicas; a matrícula compulsória das pessoas com deficiência que fossem capazes de se integrarem no ensino regular, estabelecendo como crime quando esse direito fosse negado, entre outros dispositivos (Brasil, 1989).

A mesma lei acima citada, assim como a CF de 1988, manteve a concepção da integração escolar, no qual os indivíduos deveriam se adaptar ao sistema educacional, imputando a responsabilidade aos alunos público-alvo da educação especial e evidenciando a incapacidade do governo na oferta de uma educação efetivamente inclusiva.

Dando prosseguimento aos principais marcos mundiais no que tange à educação, no ano de 1990, aconteceu em Jomtien na Tailândia a Conferência Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, organizada por algumas entidades como a UNESCO e o Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, sendo nessa ocasião, aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. A Conferência teve a participação de representantes de 155 países e se constituiu de grande importância para a política de educação inclusiva, como sendo parte do que deveria ser uma política de inclusão social. Em seu artigo 3º, no item 5, determinou que

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (UNESCO, 1998, s.p.)

Especificamente no Brasil, essa declaração passou a influenciar e a reforçar as políticas educacionais do país em prol da universalização da educação básica como um direito. Porém, suas ideias foram produzidas por organizações multilaterais, que seguiam uma visão pragmática de qualidade de ensino, fortemente baseadas nos pressupostos do mercado. Com a influência do ideário neoliberal no Brasil, as políticas educacionais passaram a substituir o ideal de igualdade de condições pelo de equidade de oportunidades. Nesta, o aluno passou a ser responsável pelo seu sucesso ou fracasso escolar e somente o fato de estar na escola, já aparecia como garantia da diminuição das desigualdades sociais, encobrindo o debate sobre a finalidade e a baixa qualidade de aprendizagem que eram oferecidas (Pletsch, 2010).

Ainda sobre a mesma Conferência organizada pela UNESCO, Padilha (2014) afirmou que o documento originário do encontro atentava para a questão da problemática da realidade educacional mundial. Neste documento, foi destacado que era necessário que os países buscassem combater conjuntamente as disparidades econômicas, direcionando os recursos financeiros e humanos para o âmbito educacional e que desenvolvessem políticas sociais e econômicas que respaldassem as ações educacionais.

Em 1993 foi lançado o Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003 (Brasil, 1993a), que apontou a educação como prioridade da atuação do Estado, cedendo à pressão dos organismos internacionais para que o país firmasse compromissos no âmbito educacional, visando se ajustar ao que preconizava a Declaração Mundial Sobre a Educação para Todos. Porém, mesmo delimitando o período de dez anos, o Plano acabou corroborando a abertura e a interferência de organizações multilaterais alinhadas às teses neoliberais. Assim, baseado em uma lógica descentralizadora, o Plano defendia a reorganização da administração pública por meio do redesenho da atuação estatal, visando dinamismo, racionalização e otimização de suas ações. Esse fato reafirmou a importância da construção de alianças e parcerias para o financiamento e desenvolvimento do sistema educacional no Brasil (Padilha, 2014).

No que tange a educação especial, o mesmo documento acima citado apenas reafirmou a importância da oferta de atenção especial no item “C- Linhas de Ação Estratégica”, número “7- Melhoria do acesso e da permanência escolar”. Neste, foram destacadas medidas que visavam “à integração à escola de crianças e jovens portadores de deficiência e, quando necessário, o apoio a iniciativas de atendimento educacional especializado;” (Brasil, 1993a, p. 48). Ainda sobre a mesma política, em seu artigo 3, item 5, foi ressaltado que é necessário dispor de ações que garantam a igualdade de acesso à educação aos “portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo” (Brasil, 1993a, s.p.).

Foi constatado que a implementação do Plano Decenal ocorreu, sobretudo, em função de atender condições internacionais de financiamento do que para de fato, efetivar a universalização da educação básica. Portanto, o Plano entrou para o rol de ações estatais fracassadas, principalmente no que tange a educação especial, ao não serem delineadas metas, objetivos ou fontes de financiamento para tal modalidade (Padilha, 2014).

Seguindo as mesmas diretrizes de manutenção da lógica de descentralização das ações governamentais através do repasse de recursos federais para estados e municípios, foram criadas nesse mesmo período, duas políticas importantes. No ano de 1993, através do decreto nº 914, foi instituída a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, já prevista na Lei nº 7.853/89. Em seu artigo 3º, foi considerado que as pessoas portadoras de deficiência são aquelas que apresentam permanentemente, “perdas ou anormalidades de sua estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica, que gerem incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano” (Brasil, 1993b, s.p.).

Segundo Padilha (2014), essa mesma política acima citada estava em consonância com o princípio de integração, tendo um caráter generalista no âmbito educacional, ao afirmar que as

peçoas “portadoras de deficiência” deveriam acessar todos os serviços prestados pelo Estado, inclusive a educação. Esse dispositivo também citava a parceria entre instituições governamentais e não governamentais, reiterando a histórica transferência de serviços e responsabilidades estatais para a iniciativa privada “visando garantir efetividade aos programas de prevenção, de atendimento especializado e de integração social” (Brasil, 1993b).

A segunda política criada no governo Itamar Franco foi formulada em 1994, sendo esta a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 1994), no qual o principal objetivo era o de garantir atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, de acordo com o discurso oficial. Visava aumentar em 25% o quantitativo de alunos que seriam atendidos pelo AEE. No item “alunado da educação especial” delimitou seu público como aquele que

por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas. Genericamente chamados de portadores de necessidades educativas especiais, classificam-se em: portadores de deficiência (mental, visual, auditiva, física, múltipla), portadores de condutas típicas (problemas de conduta) e portadores de altas habilidades (superdotados). (Brasil, 1994, p. 13)

Souza (2013) argumentou que durante a elaboração dessa política, alguns segmentos da sociedade civil atuaram amplamente na discussão em prol dos direitos do público-alvo dessa modalidade de ensino. A autora ainda destacou sobre a mesma normativa a característica da transversalidade da educação especial, que deveria perpassar por todos os níveis e modalidades de educação, sendo seu caráter complementar ao ensino regular. Essa política ainda mantinha explicitamente os preceitos previstos na vertente da integração ao caracterizar a classe comum como um

ambiente dito regular de ensino/aprendizagem, nos quais também estão matriculados, em processo de integração instrucional, os portadores de necessidades especiais que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais. (Brasil, 1994, p. 19)

Também mereceu destaque o repasse de responsabilização para as instituições especializadas na oferta de serviços educacionais para a educação especial, via parceria público-privada. Corroborou, portanto, as mesmas diretrizes já sinalizadas na Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência de 1993, sendo consonante com as reformas educacionais que surgiram nesse período em nome de uma “Educação para Todos”.

Outros marcos mundiais para a educação inclusiva aconteceram na década de 1990, com destaque para a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, em 1994, promovido pelo Governo da Espanha e pela UNESCO. Nesta ocasião, foi produzida a Declaração de Salamanca, considerado como o mais importante documento no que diz respeito à educação inclusiva. De acordo com Mendes (2006, p. 395), a declaração é vista como

[...] uma proposta da aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado inclusão social, que implicaria a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos, construindo uma sociedade democrática no qual todos conquistariam sua cidadania, na qual a diversidade seria respeitada e haveria aceitação e reconhecimento político das diferenças.

A Declaração também expressou uma intervenção específica na questão educacional das pessoas com deficiência através dos organismos internacionais. Nela, estavam contidas propostas e

recomendações para que fosse estabelecida a perspectiva inclusiva nos sistemas educacionais, no qual os países deveriam priorizar essa questão adotando-a como política ou em forma de lei, de modo a acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras (Padilha, 2014).

Omote (1999) apontou que a ideia de inclusão se apresentou como um avanço em relação à integração, pois havia o redirecionamento do foco da atenção, que antes, era centrado na pessoa com deficiência, para o ambiente, culminando em uma mudança na concepção de deficiência. O mesmo autor completou que, além das condições médicas que eram consideradas condicionantes da incapacidade, passou, em tese, a ser necessário, o estudo das condições sociais que “geravam” as incapacidades. Isto ocorreria mediante a restrição da participação ativa e da oferta de oportunidades igualitárias que as pessoas com deficiência teriam nos âmbitos social, educacional e ocupacional (Omote, 1999).

Kassar (2011) atribuiu a disseminação da proposta da educação inclusiva no Brasil, às convenções internacionais que foram aceitas e ratificadas pelo país no âmbito econômico, estabelecendo uma relação de subordinação entre a política educacional brasileira e esses acordos. Essa relação estava articulada a um processo de internacionalização da economia, mediante a participação direta de proposições estabelecidas com instituições financeiras internacionais, como o BM, o Fundo Monetário Internacional - FMI, Organização Internacional do Trabalho - OIT, entre outros. A mesma autora complementou que o período de disseminação do discurso sobre a educação inclusiva no Brasil coincidiu com o momento no qual o país passou a adotar uma política de universalização de escolaridade do ensino fundamental, baseada nas "orientações" da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, organizada pela UNESCO, em 1990. Na mesma época, as agências internacionais difundiram as mudanças relacionadas às matrículas de alunos com deficiência nas escolas comuns, que ocorreram em diversos países nos anos anteriores.

É importante destacar que o BM patrocinou diversas reformas educacionais com o objetivo de promover a racionalidade financeira, ao indicar aos países periféricos, como o Brasil, critérios que deveriam ser cumpridos para que pudessem pleitear financiamento. De acordo com o discurso do BM, deveriam ser adotadas medidas compensatórias ou de alívio para a população pobre dos países, no qual a oferta educacional deveria ser seletiva, ao visar à diminuição dos encargos financeiros dos estados. Nesse sentido, o lema da “educação para todos” e suas propostas para garantir o acesso a direitos e a bens sociais, deveria ser avaliado com cautela uma vez que, com o discurso de assegurar direitos universais, podem ser escondidas ações ainda mais excludentes sob a égide da globalização (Breitenbach, Honnef & Costas, 2016).

Sobre essa mesma questão, Pletsch (2010, p. 76) também atentou que, apesar de presente no discurso, a universalização, em tese, da educação básica, “não garantiu condições para a mobilidade social e integração no processo econômico das classes populares, que continuam sendo excluídas do acesso aos saberes e bens culturais historicamente produzidos, agora dentro da própria escola”. Isso seria resultado também de uma expressão do processo de globalização, que se baseia nas leis do mercado e produz uma massa de sujeitos sem a oferta de mínimas condições que possibilitem o usufruto da riqueza material e cultural (Bueno, 2008).

Portanto, tratar as relações de desigualdade deveria ser uma prerrogativa imprescindível ao propor o estabelecimento de políticas públicas para a educação especial sob a perspectiva da educação inclusiva. Na visão de Bueno (2008), a Declaração de Salamanca assumiu que as políticas educacionais não foram bem-sucedidas, em seu objetivo de estender a todas as crianças, educação obrigatória, sendo necessária a modificação das políticas e das práticas escolares visando à perspectiva da homogeneidade do alunado.

Pletsch (2010) destacou, contudo, que “o estabelecimento da política de educação inclusiva pode criar uma falsa dicotomia entre a referida política e a educação especial, como se o advento de

uma representasse a descontinuidade da outra” (Pletsch, 2010, p. 83). A autora atribuiu a possibilidade dessa dicotomia estar atrelada às modificações na tradução da Declaração de Salamanca, no que tange o tratamento das pessoas com necessidades educacionais especiais. Acerca dessa questão, Breitenbach et al. (2016) indicaram que a ambiguidade relacionada à educação inclusiva, pode ser justificada pelo seu caráter de inacabamento, pelo fato da exclusão ser continuamente produzida, e por meio de como as políticas de educação especial no Brasil foram constituídas.

A primeira versão do documento foi divulgada pela Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE em 1994, que segundo Bueno (2008) se manteve bastante fidedigna ao texto original publicado pela UNESCO. Porém, o mesmo autor destacou que, com a reedição em 1997, foi possível identificar modificações que, em sua visão, foram conceituais. Prosseguiu exemplificando que na primeira versão, há a utilização do termo “orientação integradora” enquanto na segunda apareceu “orientação inclusiva”, não podendo ser considerado, neste caso, um problema de tradução. Na segunda versão, ao não ser mais fiel ao texto original, nos faz compreender que a inclusão seria uma proposta inovadora ao inaugurar uma nova etapa na educação mundial que seria a educação para todos, inclusive para os que possuíam necessidades educacionais especiais.

Como um princípio que orienta a “Estrutura de Ação em Educação Especial”, no terceiro item da Introdução da Declaração de Salamanca (1994, s.p.) é destacado que as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados.

Nesse trecho, é evidente que as crianças com deficiência se configuram como uma expressão, dentre tantas outras, do que pode ser considerado como possuidores de “necessidades educativas especiais”. Este fato foi destacado por Bueno (2008) no qual não foi citado no documento original que versou sobre a Declaração de Salamanca o termo “educação especial” como sendo a responsável pela implementação das políticas e ações de integração e/ou inclusão escolar. Porém, no Brasil, a tradução de 1997, incluiu a expressão “educação especial” que na maioria das vezes substituiu a expressão “necessidades educativas especiais”. Isso fez com que as crianças com deficiência passassem a ser consideradas com necessidades educacionais especiais e as que possuíam dificuldades, mas não possuíam deficiência, se tornaram público-alvo da educação especial. Ampliou, portanto, o contingente de alunos admitidos por essa modalidade escolar e restringiu as políticas de inclusão ao âmbito da educação especial (Breitenbach et al., 2016).

A partir disso, Bueno (2008) destacou que os alunos que apresentavam dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no seu processo de desenvolvimento, por causas não vinculadas a um fator orgânico específico, como os que foram citados na Declaração de Salamanca, com exceção dos alunos com deficiência, não deveriam ser objeto da educação especial, mas sim, de “uma política global de qualificação da educação nacional que abrangesse, inclusive, os alunos deficientes, estes sim, objetos da educação especial” (Bueno, 2008, p. 53).

A demanda taxativa de acomodação de todas as crianças, independentemente de suas condições foi abrandada em vários itens, considerando as exceções de acordo com as particularidades impostas pela natureza e/ou grau de comprometimento de determinadas pessoas com deficiência. Omote (1999) comentou que essas situações restritivas nem sempre são mencionadas nos discursos dos que defendem fervorosamente a inclusão. Em geral, estes tentaram

passar a ideia de que a inclusão precisaria ocorrer com todos os alunos com deficiência, sem exceção, desconsiderando que alguns não teriam sequer condições para tirar proveito de práticas inclusivas. Segundo ele, há alunos que não possuem a possibilidade de frequentar a classe de ensino comum e com isso, a escola também não poderia introduzir alterações extremamente radicais para efetivar a inclusão de todos os alunos, sem a preocupação em distorcer a sua finalidade e comprometer a sua eficácia.

Pletsch (2010) argumentou que é necessária cautela na implementação de propostas de inclusão escolar “radicais” sem que haja um acúmulo de experiências sistemáticas que possibilitem “uma análise do processo no contexto macro das políticas educacionais e, sobretudo, no contexto micro do cotidiano escolar (Pletsch, 2010, p. 77). Essa proposta de inclusão está de acordo com o que foi apontado por Mendes (2006) como “inclusão total”, ao estabelecer um tipo de política sem exceção, requisitando que os alunos, independente do tipo ou grau de limitação, participassem da classe comum de acordo com a idade, sem a preocupação com ganhos acadêmicos.

Desde o início dos anos 1990, a partir da construção de um consenso social acerca das ideias neoliberais, foi disseminado um discurso hegemônico que criticava a ação direta do Estado em vários setores da sociedade. Kassar (2001) afirmou que com esse cenário, houve uma valorização da iniciativa privada, na qual sua parceria com os setores públicos foi apresentada como indispensável para o desenvolvimento do país. Acerca dessa afirmativa, a mesma autora citou um trecho das Diretrizes de Atuação e Ações Prioritárias: Integração, elaborado pela Secretaria de Educação Especial em 1994. Este documento propôs a integração do “portador de deficiência” como uma tarefa difícil se pensada como processo independente das articulações e das parcerias com outros ministérios, com organizações não governamentais especializadas, com a sociedade civil e com organismos internacionais (Secretaria, 1994, como citado em Kassar, 2001, p. 32).

Os ajustes que vinham ocorrendo em relação aos gastos públicos, culminaram na reforma do Estado que tinha por objetivo o redirecionamento e a remodelagem de seu papel na economia, tendo implicações no financiamento e na configuração das políticas sociais, sobretudo, as de educação. As reformas ocorridas no início da década de 1990 foram na contramão de muitos direitos conquistados na CF de 1988. A partir de então, foi vista uma nova configuração na relação entre Estado e sociedade ao propor que o primeiro deveria abandonar o papel de executor ou prestador direto de serviços, ao se tornar regulador, provedor ou promotor dos serviços sociais como a educação (Kassar, 2001).

As reformas educacionais implantadas em diferentes países da América Latina nesse período, juntamente com mudanças sociais, políticas e econômicas da época, trouxeram transformações significativas na educação pública, produzindo importantes impactos nas relações entre Estado e sociedade. No caso brasileiro, estavam baseadas em dois eixos que se manifestaram nas políticas educacionais: a reorganização e a gestão do sistema educacional e da unidade escolar. A reorganização foi impulsionada pela municipalização do ensino fundamental, pela criação das diretrizes curriculares nacionais, pela separação do ensino médio regular e profissional e pela criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério - FUNDEF. Já no âmbito da gestão, houve um acentuado aumento de responsabilidades da equipe da escola e da comunidade, pela liberalização de certas atribuições para a unidade escolar e para os pais e pelo novo perfil desejado para a direção da escola (Krawczyk, 2011).

A descentralização administrativa, financeira e pedagógica foi a grande marca dessas reformas, resultando em significativo repasse de responsabilidades para o nível local, por meio da transferência de ações. Durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, que ocorreu entre os anos de 1994 e 2002, as reformas determinaram novas formas de financiamento, gestão e avaliação da educação básica, assentada na descentralização, flexibilidade e autonomia local. A partir de alterações na legislação educacional, se tem uma nova reconfiguração expressa pela Lei de Diretrizes

e Bases da Educação Nacional - LDBEN (9.394/96) (Oliveira, 2011), implementada após dezoito anos de discussões no âmbito do Legislativo.

Em seu artigo 2º, a LDBEN considerou que a educação “tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996, s.p.). Em seu artigo 9º, prevê que a União iria se encarregar da elaboração do Plano Nacional de Educação, em colaboração com os estados, Distrito Federal e municípios. Caberia a estes últimos “organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados” (Brasil, 1996, s.p.).

Em relação à oferta de educação para as pessoas com deficiência, a LDBEN, em seu artigo 58, estabeleceu que “entende-se por educação especial, para os efeitos dessa lei, a modalidade de educação escolar, oferecida principalmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (Brasil, 1996, s.p.), reiterando a mesma concepção de “preferencialmente” também encontrada na CF de 1988. A normativa não delimitou quem são os “portadores de necessidades especiais”, não fazendo menção a deficiências específicas. Saviani (2003) argumentou que apesar do caráter vago e genérico da definição de educação especial anteriormente citada, essa modalidade educacional ganhou um lugar mais destacado ao se configurar como um capítulo autônomo, se comparado com a lei 5.672 de 1971, anterior LDBEN, no qual o assunto foi abordado em somente um artigo que tratava das disposições comuns ao ensino de primeiro e segundo graus.

A LDBEN (1996), em seu 2º parágrafo ainda no artigo 58, determinou que a oferta de atendimento educacional, também poderia ser realizada em classes, escolas ou serviços especializados no caso da integração do aluno na classe regular não ser possível, mantendo também a concepção de integração já apresentada nas demais normativas. Segundo Pletsch (2010), esse ponto não foi bem recebido pelos defensores da “educação inclusiva” pelo fato da lei não apresentar garantia do direito de acesso dos alunos à escola e aos eventuais apoios. A mesma autora ressaltou que apesar da LDBEN não apresentar dispositivos em relação à estrutura e às políticas que garantissem a inserção e permanência dos alunos público-alvo da educação especial no ensino regular, determinou importantes mudanças em relação aos que tratavam da flexibilização das formas de organização curricular, do acesso e da avaliação.

O governo FHC passou a vislumbrar a elaboração de políticas públicas que articulassem ações das áreas de saúde, educação e trabalho. Como um resultado desse processo, ao final do ano 1999, o Decreto nº 914 que instituiu a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência de 1993 foi revogado pelo decreto nº 3.298, passando a regulamentar a Lei 7.853. A nova Política previa o enquadramento da pessoa “portadora de deficiência” classificando em deficiência física, auditiva, visual, mental e múltipla, sendo esta última, uma associação de duas ou mais deficiências (Brasil, 1999).

Em relação à mesma política acima citada, Souza (2013) afirmou que, mesmo pautada em um modelo médico de deficiência, ao citar questões sobre normalidade, esse decreto-lei instituiu o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência - CONADE. O Conselho tinha por objetivo facilitar a descentralização do poder e da administração pública a fim de estabelecer uma interface da sociedade civil e do poder público. O CONADE deveria, ainda, acompanhar o planejamento e avaliar as políticas setoriais de educação, saúde, assistência social, política urbana, entre outras, nas quais eram todas voltadas para pessoa com deficiência. Seria responsável ainda pela avaliação, sendo o conselho constituído por pessoas da sociedade civil e governo.

No âmbito educacional, a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (1999) previu a “matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrar na rede regular de

ensino”; transversalidade da educação especial; oferta obrigatória e gratuita da educação especial, entre outros dispositivos (Brasil, 1999, s.p.).

Apesar da mesma política acima citada estabelecer a matrícula compulsória das pessoas com deficiência nas escolas regulares, ela mantinha sua concepção baseada nos princípios da “normalização” e “integração” com a pretensão de possibilitar condições de vida mais “normais” às pessoas com deficiência. No que se refere à escolarização, assim como as legislações anteriormente já citadas, visava à preparação prévia dos alunos com deficiência para que pudesse haver inserção desse público no ensino regular. Entretanto, foi mantida a separação entre os que possuíam condições de adaptação e o acompanhamento dos demais alunos (Pletsch, 2010).

Incorporação do Conceito de Inclusão na Discussão das Políticas Educacionais Brasileiras

No ano de 2001, foram lançadas as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, pela Resolução nº 2/2001 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Esta política se articulou às orientações das organizações multilaterais de financiamento, que defendiam o paradigma da educação inclusiva, de acordo com os preceitos estabelecidos pela Declaração de Salamanca (1994). Esse documento, no plano discursivo, marcou um avanço em relação ao que vinha sendo elaborado para a educação especial, ao instituir pela primeira vez o termo “educação inclusiva” para pautar as ações governamentais realizadas a partir de então, mesmo que as políticas públicas continuassem sendo elaboradas e implementadas sobre a perspectiva da integração.

A inclusão foi entendida no documento como 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, 2001a, p. 20)

Porém, é importante destacar que as Diretrizes delimitaram a educação especial como uma modalidade educacional, entendida como um

processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (Brasil, 2001a, p. 39)

No mesmo documento, mereceu destaque o termo “substituir os serviços educacionais comuns”. Nesse sentido, apesar de instituir a “educação inclusiva”, mantém a concepção da integração escolar. Ao incluir no texto legal o trecho referente que, “em alguns casos, (...) a educação especial poderia substituir os serviços educacionais comuns” faz menção aos alunos que não conseguem se adaptar ao ensino regular. Nessa perspectiva, a educação especial passou a ser a única modalidade ofertada, reafirmando a responsabilização do aluno pela incapacidade e pelo não acompanhamento dos demais na classe comum.

Nas mesmas diretrizes (2001a) acima citadas também foi oficializado o termo “necessidades educacionais especiais” e passou a regulamentar o modo de organização e a função da educação

especial nos sistemas de ensino que englobavam a educação básica. Além disso, determinou os locais de atendimento e as propostas de flexibilização e adaptação curricular (Pletsch, 2010). De acordo com Garcia (2006), a inserção do conceito de necessidades educacionais especiais no texto legal pode ser entendida como uma tentativa de superação do modelo de compreensão e das práticas relacionadas à educação especial pautados no modelo médico-psicológico. Portanto, essa conceituação teria por objetivo a retirada do foco nos diagnósticos de deficiência, priorizando as necessidades de aprendizagem. Isso ficou explícito nas Diretrizes que conceituou as necessidades educacionais especiais como um conceito amplo e que

em vez de focalizar a deficiência da pessoa, enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem; em vez de procurar, no aluno, a origem de um problema, define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso escolar; por fim, em vez de pressupor que o aluno deva ajustar-se a padrões de “normalidade” para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos. (Brasil, 2001a, p. 33)

Esse conceito “inaugurou” a possibilidade de superação da prática pedagógica tradicional por trabalhar em uma perspectiva da inclusão no âmbito da educação especial, ampliando a sua ação (Garcia, 2006). Essa afirmação teria por base o trecho das Diretrizes que afirmou que essa modalidade educacional passaria a focalizar não somente as dificuldades de aprendizagem vinculadas às condições dos alunos seja por limitações e/ou deficiência. Entretanto, deveriam ser aceitos como público-alvo da educação especial os alunos que apresentassem “dificuldades cognitivas, psicomotoras e de comportamento” (Brasil, 2001a, p. 44), mesmo sem vínculo a uma causa orgânica específica. Com isso, a educação especial continuaria atendendo aos grupos já citados em legislações anteriores, mas deveria também

vincular suas ações cada vez mais à qualidade da relação pedagógica e não apenas a um público-alvo delimitado, de modo que a atenção especial se faça presente para todos os educandos que, em qualquer etapa ou modalidade de educação básica, dela necessitem para seu sucesso escolar (Brasil, 2001a, pp. 45-46).

Porém, Bueno (2008) indicou que ao definir a educação especial como uma modalidade que visa “garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais” (Brasil, 2001a, p. 39), possibilitou que políticas de inclusão ficassem restritas à ação da educação especial. De acordo com essa normativa, até poderia estar considerando o termo “necessidades educacionais especiais” como sinônimo de deficiência, mas não foi o caso. O mesmo autor completou que a política, ao citar as necessidades educativas especiais como sendo ligadas ou não a uma deficiência orgânica específica, criou uma proposição ambígua e imprecisa. Isto contribuiu para a manutenção de uma situação de indefinição em se tratando da “instauração de políticas educacionais que se contrapunham àqueles que têm historicamente privilegiado o caráter seletivo e excludente da educação escolar brasileira” (Bueno, 2008, p. 53).

Apesar de ter sua elaboração prevista na LDBEN desde 1996, somente em 2001, o Plano Nacional de Educação - PNE (Brasil, 2001b) foi instituído pela Lei Federal n. 10.172/01. Este estabeleceu explicitamente que estados e municípios teriam que elaborar planos estaduais e municipais de educação, em cumprimento dos compromissos internacionais firmados pelo governo brasileiro na Conferência Mundial de Educação para Todos. Portanto, o PNE deveria propor as metas e diretrizes a serem cumpridas em um prazo de dez anos, tendo início em 2001 e vigorando até 2010. De acordo com Pletsch (2010), um dos pontos mais polêmicos do mesmo plano se refere

ao orçamento da educação. Nesse quesito, o Estado diminuiu consideravelmente o seu papel e distribuiu inúmeras atribuições aos estados e municípios, seguindo a tendência de descentralização do sistema, que buscava a otimização dos recursos acerca do orçamento, dos recursos humanos e físicos.

A descentralização apresentada na CF de 1988, que era uma das reivindicações dos movimentos sociais pós-ditadura, foi incorporada à gestão das políticas públicas e sociais com uma nova roupagem, favorecendo a fragmentação e ampliando o número de atores políticos, na qual governadores e prefeitos adquiriram maior expressividade política. Porém, havia uma tensão entre interesses nacionais e subnacionais, pois a descentralização, não era uniformizadora, e não garantiu que todos os estados e municípios desfrutassem do mesmo poder.

Nessa lógica, outra crítica descrita por Pletsch tratou da condição de distribuição dos recursos entre os municípios, de acordo com o quantitativo de alunos matriculados, além de não haver a previsão de maiores investimentos em outras áreas. Isso culminou no comprometimento da qualidade, principalmente nos municípios mais pobres e com pouca disponibilização de projetos e/ou programas complementares para que os recursos fossem ampliados (Pletsch, 2010).

Em relação à educação especial, esta ganhou uma seção exclusiva no PNE/01, no qual afirmou a plena integração das pessoas com deficiência em todas as áreas da sociedade como sendo a principal diretriz da modalidade, respaldando o direito à educação de todas as pessoas e, sempre que possível, junto com as demais nas escolas regulares (Brasil, 2001b). Foi possível perceber nesse trecho, que o PNE/01 permaneceu com ideias ainda conservadoras em relação à integração dessas pessoas no âmbito escolar.

Padilha (2014) argumentou que, mesmo mantendo a perspectiva de integração, a execução do PNE/01 provocaria mudanças no cenário da educação especial, pois era perceptível maior atuação estatal do que na Política Nacional de Educação Especial de 1994. No mesmo PNE/01, foram traçados 28 objetivos e metas referentes ao investimento nessa modalidade educacional, no qual algumas ações seriam de responsabilidade dos municípios e outras seriam realizadas mediante a colaboração da União. Porém, isso nem sempre foi suficiente para que essa modalidade de ensino consiga atender, satisfatoriamente, seu público-alvo.

De acordo com o mesmo PNE, a educação especial seria destinada “às pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos” (Brasil, 2001b, s.p.). Apesar da utilização do termo “necessidades especiais” é possível compreender que há uma diferenciação no que se refere ao público-alvo, se comparada com as Diretrizes de 2001. Esta ampliou a oferta da educação especial às pessoas que possuem necessidades especiais, não necessariamente, estando vinculadas a deficiências e altas habilidades/superdotação.

Entre alguns dos objetivos e metas do PNE no que se refere à educação especial, estão: a generalização em cinco anos da formação de professores para o atendimento educacional às pessoas com deficiência; o incremento das classes especiais e salas de recursos; a ampliação do atendimento na educação infantil e ensino fundamental; a implantação do ensino de Libras, entre outros (Brasil, 2001b). Porém, esses compromissos, segundo Padilha (2014), não foram efetivamente cumpridos pelo governo de Fernando Henrique Cardoso. De acordo com Dourado (2011), o PNE foi caracterizado como um plano formal, sobretudo pela inexistência de mecanismos efetivos de financiamento, pois o presidente FHC vetou a obrigação de aumentar os gastos públicos com educação de 5 a 7% do PIB. Ao final do governo FHC, o Brasil vivia em processo fragmentado de gestão, com uma abundância de programas sociais e educativos que atendiam a públicos focalizados, com políticas temporárias que se afirmavam mais como política de governo do que de Estado (Oliveira, 2011).

Posteriormente, os primeiros anos do governo Lula foram marcados por mais permanências do que rupturas com o governo anterior, com poucas mudanças em seu primeiro mandato no que se refere às políticas educacionais. O grande impasse para modificação desse cenário foi a escassez de recursos e a estratégia de focalização dos gastos. Porém, apesar das dificuldades econômicas, o MEC atuou em vários níveis de ensino e modalidades educacionais, mantendo algumas políticas desenvolvidas no governo FHC, como a manutenção dos sistemas de avaliação na educação básica e no ensino superior.

Porém, mesmo sem conseguir proporcionar uma ruptura com as políticas implementadas pelo governo antecessor, o governo Lula avançou em relação à democratização dos serviços educacionais, ao incorporar à agenda educacional as demandas públicas dos indivíduos que historicamente foram excluídos (Oliveira, 2011; Padilha, 2014). Embora, durante o seu primeiro mandato, o governo Lula tenha mantido a política de valorização e tentativa de universalização do ensino fundamental, também ocorreram alguns avanços em relação ao combate ao analfabetismo, à expansão da educação superior, apesar de favorecer simultaneamente as empresas de ensino superior, e ao fortalecimento da educação de jovens e adultos. Em relação às pessoas com deficiência, o mesmo governo passou a receber as demandas impostas pelos movimentos sociais em prol dos deficientes, assim como as expressas na agenda das diretrizes internacionais. Isto deu início a uma série de mudanças em sua estrutura legislativa e na delimitação das políticas sociais para esse público (Padilha, 2014; Souza, 2013).

Em seu primeiro ano de mandato, o presidente Lula lançou o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, promovido pela Secretaria de Educação Especial - SEESP. Este tinha como principais diretrizes: a disseminação da política de educação inclusiva nos municípios do país e ofertar apoio à formação de gestores e educadores, visando a contribuir para a transformação dos sistemas educacionais brasileiros em inclusivos. Nesse programa, foram constituídos municípios-pólos que, por meio da estratégia de criação de multiplicadores, organizavam ações que visavam além da oferta de apoio a formação, mas também o envolvimento da sociedade e da comunidade escolar na efetivação da educação inclusiva. Segundo Padilha (2014), para efetivação dos objetivos do programa, foram organizados seminários nacionais e cursos regionais com a oferta de debates acerca de um amplo conjunto de temáticas sobre inclusão. Porém, o programa apresentou problemas em sua execução.

De acordo com Caiado e Laplane (2009) que pesquisaram a execução do mesmo programa acima citado, mediante a análise do discurso das dirigentes de municípios-polo, ficou evidente que o volume de tarefas era desproporcional ao recurso financeiro de que dispunham para efetivação do trabalho. Além disso, a área de abrangência foi expandida, porém sem haver alteração do formato do curso de formação, além da suspensão da qualificação ao final do curso, sem a previsão de verbas para continuidade da formação.

No ano de 2004, ainda na gestão Lula da Silva, foi instituído o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência – PAED. Este tinha como objetivos descritos em seu artigo 1º, a universalização do AEE aos “portadores de deficiência cuja situação não permita a integração em classes comuns de ensino regular” e a garantia progressiva da “inserção dos educandos portadores de deficiência nas classes comuns de ensino regular” (Brasil, 2004a, s.p.). Os objetivos descritos nesse artigo demonstraram que, apesar do incentivo à inserção dos educandos na rede regular de ensino, permaneceu o AEE como alternativa de integração, assim como já visto em diversas outras normativas anteriores.

Em seu artigo 2º, da mesma política acima citada, ficou explícito que a União repassaria assistência financeira diretamente à unidade executora das instituições de ensino, proporcional ao número de educandos com deficiência, atendidos por entidade privada sem fins lucrativos, que prestavam serviços gratuitos no âmbito da educação especial. Ainda previa, em seu artigo 3º,

conceder a essas instituições, professores e profissionais da rede pública, recurso para construções, reformas e ampliações e aquisição de equipamentos, assim como material didático e transporte escolar aos estudantes matriculados nessas instituições (Brasil, 2004a). Esse programa explicitou com clareza, a permanência histórica do repasse da responsabilização da educação especial às entidades privadas.

No mesmo ano de 2004, através do Decreto nº 5.159 (Brasil, 2004b), foi criada a Secretaria de Alfabetização, Educação Continuada e Diversidade – SECAD, que tinha como atribuição, articular ações educacionais direcionadas à diversidade e à diferença. Como resultado da fusão entre a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo – SEEA, e a Secretaria de Inclusão Educacional – SECRIE, a criação da nova secretaria fez parte de uma série de reformas na estrutura administrativa do MEC. Seu foco foi a formulação de políticas para a educação de jovens e adultos, educação indígena, educação no campo, educação ambiental e educação em direitos humanos, articulando ações de combate à discriminação sexual e racial (Padilha, 2014).

Em 2006, aconteceu a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, no qual a Convenção e seu Protocolo Facultativo foram ratificados pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº 186 em 2008, obtendo assim, equivalência de emenda constitucional. Posteriormente, no ano de 2009, foi promulgado pelo Decreto nº 6.949. Esta contribuiu de forma significativa para a uma nova conceituação da deficiência, introduzindo a dimensão sócio histórica em um conceito que antes era definido exclusivamente por padrões médicos. Dessa maneira, o termo utilizado passou a ser “pessoa com deficiência”, frente à tradução da referida Convenção para o vernáculo. Assim, os países signatários da Convenção passaram a dispor do desafio de substituir a elaboração de políticas, programas e serviços apartados pela universalização, demonstrando o respeito à diferença.

Assim sendo, de acordo com Padilha (2014), foi possível a confirmação da mudança do paradigma médico-assistencialista da deficiência para o inclusivo, ao conceber que as pessoas com deficiência eram detentoras de direitos, devendo sua participação em todas as esferas da vida em sociedade, ser efetivada. A quarta edição do Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, foi um documento lançado pela Secretaria de Direitos Humanos e pela Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência e divulgada no ano de 2011. Esse trouxe expressamente a alteração do modelo médico para o modelo social, configurando um grande avanço ao esclarecer que o fator limitador era o meio em que a pessoa estava inserida e não a deficiência em si, de acordo com os preceitos estabelecidos pela Classificação Internacional de Funcionalidade, Deficiência e Saúde - CIF. Ainda foi destacado que as deficiências não indicavam a presença de uma doença, no qual a falta de acesso a bens e serviços deveria “ser solucionada de forma coletiva e com políticas públicas estruturantes para a equiparação de oportunidades” (Brasil, 2011a).

Já no início do segundo mandato do governo Lula, em 2007, foi lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, por meio do Executivo Federal. Essa normativa buscava reforçar a articulação entre os diferentes níveis de ensino e modalidades educacionais, estabelecendo 41 ações que deveriam ser implementadas pelo governo Federal e com metas a serem atingidas até 2022. De acordo com Souza (2013), esse plano foi concebido por meio de um conjunto de programas expressos por uma orientação de políticas descentralizadas, focalizadas em um público-alvo específico, sendo suas ações implementadas em nível local. Ressaltava a parceria entre a União, estados e municípios, com o intuito de fortalecer a educação básica, sendo promulgada quase que simultaneamente ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Este último visava à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica, responsabilizando basicamente os governos locais, a comunidade e as famílias pela efetivação de uma educação de qualidade. Reiterava,

portanto, a participação da ‘nova sociedade civil’, no qual o empresariado passa a ser um dos seus principais pilares, ‘contribuindo’ para a melhoria da educação pública.

Por meio do Programa de Ações Articuladas – PAR, que era um dos programas propostos no PDE, o MEC ‘propôs’ aos municípios adesão à política orientada pela elevação dos índices de desempenho dos alunos da educação básica. Este seria calculado a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, utilizado para medir o desempenho do sistema educacional com base em parâmetros internacionais. A partir da análise dos indicadores, o MEC poderia oferecer apoio técnico e financeiro aos municípios com índices insuficientes de qualidade de ensino com a adesão absoluta pelos municípios do Compromisso Todos pela Educação. Isto seria uma forma de realizar e implementar uma política de Estado ao reunir programas de governo e atribuir orientação, integração e estabilidade à organização da educação nacional (Oliveira, 2011).

Nesse contexto, a SEESP lançou uma versão preliminar de uma política que previa o fim do repasse de financiamento para instituições que ofereciam serviços educacionais especializados em escolas e/ou classes especiais. Porém, recebido com críticas, a proposta fracassou e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB³, criado em 2006, sendo este, um fundo contábil que visava à ampliação dos investimentos com vistas a universalizar a educação básica, permaneceu distribuindo recursos para instituições que ofertavam exclusivamente serviços de educação especial e tinham caráter comunitário, confessional ou filantrópico (Pletsch, 2010).

No mês de janeiro de 2008, a SEESP apresentou uma nova versão intitulada Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI. Esta apontou como diretrizes para a construção dos sistemas educacionais inclusivos, a garantia do direito de todos à educação, do acesso e das condições de permanência e a continuidade de estudos no ensino regular, traçando objetivos de assegurar

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 (BRASIL, 2008, s.p.).

Destarte, o AEE pode ser considerado uma dessas respostas, de acordo com a PNEEPEI. Mesmo que já citado em algumas normativas ainda em uma perspectiva de integração, através dessa nova política, a orientação foi que o AEE deveria ser oferecido juntamente com o ensino regular para as pessoas com deficiência. Com isso, por ter sua perspectiva pautada nas diretrizes da educação inclusiva, a mesma política acima citada passou a integrar e articular a proposta pedagógica da escola regular juntamente com o atendimento às necessidades educacionais especiais. Antes, normalmente, o espaço reservado para oferta de atendimento especializado para os alunos com deficiência, ficava ao cargo de instituições comandadas pela iniciativa privada, muitas vezes em função da omissão estatal. A partir de 2008, o serviço passou a ser disponibilizado dentro das escolas, em um espaço físico reservado exclusivamente para tal oferta, sendo este denominado de Salas de Recursos Multifuncionais - SRMs. Segundo Padilha (2014, p. 333), acerca das SRMs,

³ O Fundeb é um fundo especial de natureza contábil e de âmbito estadual, sendo um fundo por estado e Distrito Federal, somando um total de vinte e sete fundos. Estes são formados quase que exclusivamente por recursos advindos dos impostos e transferências dos estados, Distrito Federal e municípios, e a título de complementação, uma parcela de recursos federais, no caso do valor por aluno em cada estado não alcançar o mínimo definido nacionalmente. Sendo assim, independente da origem, todo o recurso gerado é redistribuído para aplicação exclusiva na educação básica (FNDE, s.n.).

Por meio de recursos, equipamentos, mobiliários, materiais didático-pedagógicos e de acessibilidade, esse espaço dá ao professor e ao aluno as condições necessárias para a eliminação das inúmeras barreiras que impedem não só a aprendizagem como a efetiva participação na vida em sociedade.

Ainda de acordo com a PNEEPEI (2008, s.p.) elaborada pelo MEC, o Atendimento Educacional Especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.

Nesta concepção, as atividades desenvolvidas no A.E.E são diferenciadas das realizadas na sala de aula regular, porém não sendo substitutiva desta, no qual o atendimento passou a ser um complemento à formação dos alunos. Esse atendimento deve ser ofertado em contra turno, ou seja, em horário oposto ao período escolar, com atividades complementares, às aulas regulares, não se constituindo como um reforço ao que é estudado na sala regular, mas sim uma complementação.

Em sintonia com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2006, a PNEEPEI de 2008 orientou que as redes de ensino deveriam ser transformadas em sistemas educacionais inclusivos, sendo assegurados às pessoas com deficiência, em todos os níveis de escolaridade. Ainda legitimou as lutas comandadas por setores que foram excluídos ao longo da história do âmbito educacional comum, pois reafirmou que todos os alunos tinham o direito de estarem juntos no processo de aprendizagem e participação, sem que haja qualquer tipo de discriminação (Padilha, 2014; Pletsch, 2011).

A mesma política acima citada instituiu a educação especial como uma modalidade de ensino que perpassaria todos os níveis, etapas e modalidades. Portanto, possibilitou que o AEE fosse disponibilizado juntamente com o ensino regular e pressupunha que era dispensável a atuação de instituições especializadas, escolas e classes especiais em substituição à escola comum, não havendo nesse documento, orientação de parceria e repasse de recursos para instituições do âmbito privado.

No ano seguinte, foram instituídas as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado, a partir da Resolução nº 4 de 02 de outubro de 2009. Esse documento assegurou a obrigatoriedade da matrícula do público-alvo da educação especial, delimitados como alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, na escola regular, assim como o AEE, reafirmando o seu caráter complementar e suplementar.

Essa mesma resolução acima citada instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, que trouxe como novidade, a redefinição do conceito de acessibilidade aplicado à educação. Este foi compreendido como um conjunto de recursos que visava assegurar a promoção de utilização de materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, mobiliários e equipamentos, assim como dos sistemas de comunicação e informação (Brasil, 2009).

Em 2011, no governo Dilma Rouseff, houve uma reestruturação no MEC por meio do Decreto de nº 7.480/2011 (Brasil, 2011b), no qual a SECAD foi transformada em Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI. Também foi extinta a SEESP e suas atribuições passaram para a Diretoria de Políticas de Educação Especial vinculada a SECADI. Bezerra e Araújo (2014) criticaram a extinção dessa secretaria e afirmaram que o repasse de suas atribuições para a SECADI expressou a permanência da setorização política e da fragmentação no que se refere o trato das questões educacionais. Nesse sentido, sob a alegação da otimização da estrutura organizacional do MEC, a nova secretaria se constituiu como um emaranhado de temas devido à amplitude dos trabalhos e demandas a serem atendidas.

No ano de 2014, foi promulgada a Lei de nº 13.005 que aprovou o novo Plano Nacional de Educação 2014-2024. Este, em sua meta 4, determinou 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, 2014, s.p.),

Considerando que na LDBEN (1996) o atendimento de educação especial era previsto como tendo início na faixa etária de zero a seis anos, a oferta a partir dos quatro anos foi um retrocesso ao eliminar a obrigatoriedade da oferta dessa modalidade na etapa da educação infantil. Porém, de acordo com Garcia e Michels (2014), é preciso considerar que historicamente, o público de zero a três anos com deficiência frequentava centros e escolas especiais, de caráter privado-assistenciais, pois nesses espaços, são reunidos profissionais necessários para realização de atendimento na área da saúde.

É perceptível, ainda, no novo PNE, a retomada do termo “preferencialmente na rede regular de ensino”, que mantém a concepção de integração, no qual os serviços especializados estariam disponíveis em instituições especializadas para casos nos quais os alunos da educação especial, não conseguem se adequar ao ensino regular.

Desde o ano de 2003, o Governo Federal vem desenvolvendo o programa de implantação de SRMs, direcionadas às redes públicas municipais e estaduais e às instituições conveniadas privado-assistenciais que atuam exclusivamente no setor da educação especial. Porém, ao estabelecer a oferta de serviços em classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, essa meta, acabou por mais uma vez, reforçar a parceria público-privado que permeou a trajetória da educação especial no Brasil.

Acerca desse fato, Garcia e Michels (2014) explicitaram que este item mantém acesa uma tensão antiga e, ao mesmo tempo, remeteu para a atual relação público/privado na educação nacional. Elas afirmaram que essas instituições no Brasil não se constituem somente como uma possibilidade de atendimento, mas em muitas regiões do país, “figuram como a principal fonte de oferta de atendimento educacional aos estudantes da modalidade educação especial, ainda que não de caráter escolar” (Garcia & Michels, 2014, p. 403).

É possível perceber que apesar do plano contemplar a ampliação do atendimento público ao estimular a criação de SRMs, não está sendo garantido que a questão da privatização da educação especial será questionada. Ao contrário, o item 4.18, citou a promoção de parcerias com instituições privadas ou comunitárias, visando ampliar a oferta de formação continuada e a promoção de material didático acessível. Isto teve por finalidade impulsionar o pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes da educação especial matriculados na rede pública de ensino. Esse item demonstrou a permanência dos mecanismos de financiamento, que está assegurado a essas instituições no item 4.1, que faz referência ao repasse de recursos do FUNDEB.

Ainda acerca do PNE 2014-2024, a estratégia 4.4 assegurou a garantia de AEE “em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar” a todos os alunos público-alvo da educação especial (Brasil, 2014, s.p.). É importante destacar que, em contraponto às Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, que contemplaram a possibilidade da oferta de serviços especializados em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, o novo plano, apesar de alguns retrocessos, mantém a concepção do atendimento educacional especializado ser ofertado de forma complementar ou suplementar ao ensino regular.

No ano de 2015 foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), ainda no governo Dilma Rousseff. Em seu artigo 1º ficou ressaltado que a lei era “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015, s.p.). Com base na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, a lei expressou que a avaliação da deficiência, quando necessária, seria realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar. A mesma lei considerou como pessoa com deficiência

aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2015, s.p.).

Em relação ao direito à educação, estão presentes na lei quatro artigos, no qual um foi vetado, que discorrem sobre a oferta de escolarização para o público com deficiência. Cabe ressaltar que a educação foi constituída na lei como direito da pessoa com deficiência, sendo assegurados o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e o aprendizado ao longo da vida do educando, com vistas ao alcance do máximo desenvolvimento de seus talentos, assim como as habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais.

Desde o ano 2000, o Estatuto da Pessoa com Deficiência estava em tramitação com o argumento de que, considerando os diversos projetos de lei relativos à pessoa com deficiência, a organização de um estatuto daria mais visibilidade ao reunir a legislação sobre essas pessoas em um único documento, podendo ofertar maior defesa e proteção dos direitos desse segmento populacional. Uma Comissão Geral foi formada para debater o projeto de lei no ano de 2007, na qual argumentou que os decretos que regulamentavam as leis vigentes na época para pessoas com deficiência não asseguravam direitos, podendo ser revogados a qualquer momento. Com isso, o projeto em tramitação poderia ser aprimorado com objetivo de impedir a perda dos direitos assegurados, no qual o Estatuto se configuraria como um instrumento de acesso das pessoas com deficiência à cidadania, visto que os temas foram previamente discutidos em encontros realizados em todo país (Bonfim, 2011). Porém, movimentos contrários à aprovação do Estatuto foram se consolidando e as opiniões foram emitidas à Comissão Geral em 2007. Os principais argumentos eram de que se temiam retrocessos em relação aos direitos já conquistados, pois na época, considerando a legislação vigente, já era possível compreender que defendiam eficazmente a pessoa com deficiência, sendo necessário o despendimento de esforços para que as leis fossem efetivamente cumpridas. Ainda se argumentou que a reunião de todo aparato legal em um único documento poderia engessar a legislação, prejudicando o público-alvo do Estatuto. Mediante a busca da pessoa com deficiência pela igualdade de oportunidades, um estatuto também poderia contribuir para maior segregação dessas pessoas, colocando-as à parte da sociedade (Bonfim, 2011).

Com isso, teve início nas redes sociais o Manifesto Contra o Estatuto da Pessoa com Deficiência, apoiado por diversas entidades que representavam essas pessoas. Sua principal objeção foi que o projeto de lei para criação do estatuto foi concebido a partir de uma visão assistencialista, paternalista e autoritária, ao considerar as pessoas com deficiência como incapazes e sem direito de fazer as próprias escolhas. Isto representava a negação dos anos de luta do movimento desses indivíduos (Bonfim, 2011). Mesmo diante dessa polêmica, o projeto de lei foi aprovado e entrou em vigor no ano de 2015.

Mais recentemente, ao final do Governo Dilma, no dia 15 de abril do ano de 2016, o MEC implementou a Portaria de nº 243, que visou definir os requisitos para o funcionamento das instituições públicas e privadas comunitárias, confessionais, sem fins lucrativos, especializadas em

educação especial. Além disso, estabeleceu os critérios para supervisão e avaliação dos serviços prestados. No artigo 2º, foram definidas as possibilidades de atuação dessas instituições na prestação de serviços educacionais voltados para modalidade de educação especial. Alguns desses itens fazem menção à oferta de atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, de forma complementar às etapas de ensino definidas no projeto político pedagógico. Além disso, propôs organizar e disponibilizar recursos e serviços pedagógicos e de acessibilidade; colaborar com a rede pública de ensino na formação continuada de professores que atuam nas classes comuns e nas SRMs; realizar estudo de caso, elaborar, executar e avaliar o plano de AEE do aluno, contemplando a identificação de barreiras e meios para a sua eliminação, entre outros (Brasil, 2016).

Apesar de a legislação brasileira ser considerada avançada no que tange à oferta de escolarização para pessoas com necessidades educacionais especiais, deve ser ressaltado que a implementação de um sistema de educação inclusiva não se concretiza de forma simplificada. É necessária, ainda, uma reorganização da estrutura, da metodologia, do funcionamento, dos recursos pedagógicos utilizados, entre outras ações. A partir de revisão bibliográfica sobre o tema, foram encontrados diversos apontamentos afirmando que a inclusão no âmbito educacional ainda não pode ser considerada uma realidade nas instituições escolares brasileiras.

Segundo Pletsch (2010) a proposta de educação que se pretenda inclusiva deveria ser entendida como um processo amplo, no qual o aparato escolar deveria ter condições estruturais, físicas e de recursos humanos qualificados e financeiros, que possibilitasse a promoção de condições democráticas de participação dos alunos com necessidades educacionais especiais no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a escola deveria promover o acesso, a permanência e o desenvolvimento social e acadêmico, considerando as particularidades de cada um, não devendo a responsabilidade ser atribuída somente à escola, mas sendo encarada como uma questão política e social (Pletsch, 2010).

É fundamental considerar as condições da grande maioria das escolas públicas no cenário brasileiro. Pletsch (2010) citou diversas pesquisas que demonstraram que, apesar das leis e das políticas pró-inclusão, não foram asseguradas nas escolas públicas as condições necessárias para a plena implementação da política inclusiva. Alguns dos itens demonstrados nas pesquisas foram, “o número excessivo de alunos nas salas de aula; os procedimentos inadequados de avaliação [...] a precária acessibilidade física de muitas escolas” entre outros (Pletsch, 2010, p. 87). Portanto, ao analisar a política de inclusão escolar como uma política pública setorializada no campo da educação, ficam visíveis as evidências que justificam seu fracasso no cenário brasileiro. Em um país extremamente desigual, fica difícil pensar na construção e efetivação de uma política inclusiva.

Destarte, carece destaque os questionamentos expressos em Omote (1999), que apesar de terem sido feitos há quase duas décadas, se fazem extremamente pertinentes em nosso contexto atual. O autor questionou que

Como incorporar na escola, de modo produtivo para todos, diferenças tão expressivas como aquelas impostas pelas deficiências, se as nossas escolas ainda não conseguem lidar eficientemente com as diversidades próprias de uma nação que se caracteriza por profundas desigualdades e constituída por pessoas de origens etno-culturais tão diversificados? Como construir uma escola genuinamente inclusiva numa sociedade que pratica extensivamente a exclusão das mais variadas minorias? (Omote, 1999, p. 12).

O autor vê na escola uma possibilidade para se iniciar a construção de uma nova mentalidade, como sendo um espaço capaz de respeitar e ensinar as diferenças para os diferentes, com benefícios para todos. Além disso, de permitir o acesso ao conhecimento historicamente produzido pela

humanidade a todas as pessoas, incondicionalmente. Trata-se de um projeto que toda a sociedade deve almejar, pressionando o Estado para que este seja efetivado, no qual, todas as pessoas, independentemente das suas “diferenças”, devam ser contempladas.

Conclusão

Diante do exposto, é importante recapitular que a questão da deficiência passou por diversas fases de acordo com o contexto histórico recorrente em cada período. O âmbito da medicina teve importância primordial na mudança do tratamento despendido às pessoas com deficiência, sendo essa a primeira ciência a atentar para o fato de que essas pessoas seriam possíveis de serem escolarizadas. Com o avanço da ciência e com o fortalecimento dos debates e movimentos em prol dos direitos das pessoas com deficiência, o surgimento do modelo social de compreensão da deficiência, a partir da década de 1960, tentou modificar o panorama existente de que as razões pela ausência de desenvolvimento estariam centradas no indivíduo. Com o repasse da responsabilização para a sociedade, novas práticas e direitos surgiram, com vistas a disponibilizar para esses sujeitos, acesso e participação nos espaços sociais.

Especificamente no cenário educacional brasileiro, o histórico repasse da responsabilização pela oferta de serviços para pessoas com deficiência ao âmbito privado ainda pode ser encontrado, inclusive em lei federais e normativas expedidas pelo MEC, que ressaltam a parceria com instituições privadas que atuam exclusivamente com a educação especial. Mesmo com a evolução da oferta de escolarização na esfera pública nos últimos anos, as instituições, principalmente as filantrópicas, ainda possuem protagonismo na concessão de serviços para os usuários da educação especial. Assim sendo, pode-se compreender que, possivelmente, esse fato denotou a recusa da escola em reivindicar para si a responsabilidade de oferta dessa modalidade.

Com o surgimento e a disseminação do paradigma da educação inclusiva, o Brasil, apesar de estar passando por um período de redução do Estado no âmbito dos direitos sociais, em acordo com os preceitos da orientação neoliberal, firmou acordos com organismos internacionais com a promessa de que adequaria o sistema educacional de modo a incluir os alunos com necessidades educacionais especiais e disponibilizar meios para que esses tivessem as condições necessárias para seu desenvolvimento no âmbito escolar.

A partir principalmente de orientações internacionais voltadas para questão da pessoa com deficiência, juntamente com movimentos sociais em prol dos direitos de grupos minoritários, incluindo os das pessoas com deficiência, foi possível perceber no Brasil, que a questão da escolarização desse público, passa a ampliar seu espaço nas normativas brasileiras, como na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases, que preconizam que a oferta de escolarização deveria ser oferecida preferencialmente no ensino regular, recebendo Atendimento Educacional Especializado quando necessário. Cabe destaque que o termo “preferencialmente” traduz os avanços e retrocessos, assim como rompimentos e continuidades, presentes na legislação brasileira. Este, ora era utilizado, podendo ser considerado uma característica de permanência do modelo de integração, sem obrigatoriedade de frequência em âmbito regular e ora era eximido, denotando avanço ao eleger a classe regular como obrigatória, sem opção de substituição à esse espaço, em acordo com os preceitos da educação inclusiva.

Apesar dos avanços apresentados no decorrer do trabalho, é importante questionar a efetivação das diretrizes previstas nas normativas brasileiras acerca da inclusão educacional, pois, para que haja efetiva inclusão, é necessária uma atualização e reestruturação das condições da maioria das escolas brasileiras, com uma reorganização escolar que vai muito além do “simples” aceitar uma criança com deficiência em suas salas de aula ou de adaptar a estrutura física e curricular para essas crianças, sem que haja uma real transformação dos processos pedagógicos. É importante,

sobretudo, capacitar os professores da sala regular e do AEE para serem capazes de construir conhecimentos com o público-alvo da educação especial, tornando-os sujeitos no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, torna-se imperativo ampliar os recursos disponíveis para a educação pública, pois, historicamente, esta é a instituição que possibilitou que todos os indivíduos tivessem acesso ao conhecimento produzido pela humanidade, como já sinalizavam os intelectuais da Escola Nova, na década de 1920.

Portanto, considerando as condições precárias das escolas brasileiras, a baixa valorização dos profissionais da educação, o insuficiente repasse de verbas para criação e aperfeiçoamento das políticas educacionais, entre outras questões, fazem com que a política de educação inclusiva permaneça longe de ser uma realidade efetivada em nosso contexto educacional, ainda hoje. Somente com a ampliação dos mecanismos de democratização da sociedade, no qual a garantia incondicional de todos ao acesso e à permanência na escola é um dos elementos principais, poder-se-á construir uma sociedade mais inclusiva.

Referências

- Aranha, M. S. F. (2001). Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. *Revista do Ministério Público do Trabalho*, Ano XI, (21), 160-173. Março, 2001. Disponível em < <http://www.adiron.com.br/arquivos/paradigmas.pdf>>. Acesso em 22/07/2016.
- Bezerra, G. F., & Araújo, D. A. de C. (2014). Novas (re)configurações no Ministério da Educação: entre o fio de Ariadne e a mortalha de Penélope. *Revista Brasileira de Educação*, 19(56). Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n56/v19n56a06.pdf>> Acesso em: 19/07/2016
- Bonfim, S. M. M. (2009). *A luta por reconhecimento das pessoas com deficiência: aspectos teóricos, históricos e legislativos*. (Dissertação Mestrado). Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Bonfim, S. M. M. (2011). *Estudo comparativo entre o texto da convenção dos direitos das pessoas com deficiência e o projeto de lei de estatuto da pessoa com deficiência*. Câmara dos Deputados, Brasília. Disponível em: < http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/estnottec/areas-da-conle/tema15/2011_4761.pdf-1> Acesso em: 10/01/2017.
- Brasil. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico.
- Brasil. (1989). Lei n. 7.853 de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm>. Acesso em: 06/07/2016.
- Brasil. (1993a). Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>>. Acesso em: 08/07/2016.
- Brasil. (1993b). Decreto n. 914, de 06 de setembro de 1993. Institui a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 06 de set. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d0914.htm>. Acesso em: 13/08/2016.
- Brasil. (1994). Política Nacional de Educação Especial. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília: SEESP. Disponível em: <

- <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002472.pdf>> Acesso em: 13/07/2016
- Brasil. (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro, Brasília, DF. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 12/07/2016
- Brasil. (1999). Decreto n. 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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 10/07/2016.
- Brasil. (2001a). Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 14/07/2016.
- Brasil. (2001b). Lei n. 10.172 de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 14/07/2016.
- Brasil. (2004a). Lei n. 10.845 de 05 de março de 2004. Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências. Brasília. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.845.htm> Acesso em: 14/07/2016.
- Brasil. (2004b). Decreto nº 5.159. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação, e dá outras providências. Brasília.
- Brasil. (2008). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>> Acesso em: 16/07/2016.
- Brasil. (2009). Resolução n. 4 de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Ministério da Educação. Brasília.
- Brasil. (2011a). Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: decreto legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. -- 4. ed., rev. e atual. – Brasília : Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência.
- Brasil. (2011b). Decreto n. 7.480 de 16 de maio de 2011. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão. Brasília. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7480.htm> Acesso em: 16/07/2016
- Brasil. (2014). Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>> Acesso em: 16/07/2016.
- Brasil. (2015). Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). In: Presidência da República – Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos. Brasília. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm> Acesso em: 17/02/2017.

- Brasil. (2016). Portaria n. 243 de 15 de abril de 2016. Estabelece os critérios para o funcionamento, a avaliação e a supervisão de instituições públicas e privadas que prestam atendimento educacional a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. *Diário Oficial* [da República Federativa do Brasil], Brasília, (73), 18 de abril de 2016. Disponível em: <
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=40371-port-243-18042016-pdf-1&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 16/08/2016.
- Breitenbach, F. V.; Honnef, C.; Costas, F. A. T. (2016). Educação inclusiva: As implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil. In: *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, 24(90), 359-379. Disponível em: <
<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v24n91/1809-4465-ensaio-24-91-0359.pdf>> Acesso em: 29/08/2016.
- Bueno, J. G. S. (2008). As políticas de inclusão escolar: Uma prerrogativa da Educação Especial? In: J. G. S. Bueno, G. M. L. Mendes, R. A. dos Santos (Org.). *Deficiência e escolarização: Novas perspectivas de análise* (pp. 110-160). Brasília: Editora Junqueira/Martin Disponível em: <
<https://producoeseconhecimentos.files.wordpress.com/2016/08/deficiencia-e-escolarizac3a7c3a3o.pdf>> Acesso em: 22/10/2016.
- Caiado, K. R. M., & Laplane, A. L. F. de. (2009). Programa Educação inclusiva: Direito à diversidade - uma análise a partir da visão de gestores de um município-polo. *Educação e Pesquisa* [online] 35(2), 303-315. Disponível em: <
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022009000200006> Acesso em: 16/07/2016.
- Declaração de Salamanca. (1994). Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 04/09/2016.
- Diniz, D. (2007). *O que é deficiência? Coleção Primeiros Passos*. Brasiliense. São Paulo.
- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb. Apresentação. Disponível em:
<<http://www.fnde.gov.br/financiamento/fundeb/fundeb-apresentacao>> Acesso em: 05/08/2016.
- Galvão, A. (2008). O neoliberalismo na perspectiva Marxista. *Crítica Marxista*, (27), 149-156.
- Garcia, R. M. C. (2006). Políticas para a Educação Especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 12(3), 299-316. Marília.
- Garcia, R. M. C., & Michels, M. H. (2014). Educação especial nas políticas de inclusão. Uma análise do Plano Nacional de Educação. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, 8(15), 397-408. Disponível em: <
<http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/viewFile/449/580>>. Acesso em: 20/07/2016.
- Gimenes, P. A. C.; Lança, A. M. C. G.; Souza, E. B. P.; Almeida, D. S. de O. (2008). Da institucionalização à escolarização: A trajetória das pessoas com deficiência no contexto educacional. Franca, 2008. Disponível em: <
http://legacy.unifacef.com.br/novo/xi_encontro_de_pesquisadores/Trabalhos/Encontro/Priscila,%20Angelica,%20Evana,%20Djanira.pdf> Acesso em: 27/06/16
- Harlos, F. E. (2012). *Sociologia da deficiência : Vozes por significados e práticas (mais) inclusivas*. (Dissertação Mestrado). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos.
- Iamamoto, M. V. (2007). As Dimensões ético-políticas e teórico-metodológicas no Serviço Social contemporâneo. In: A. E. Mota et al. (Orgs.) *Serviço Social e Saúde* (pp. 161-195). São Paulo: OPAS, OMS, Ministério da Saúde.

- Kassar, M. de C. M. (2001). Reforma de Estado e Educação Especial: Preliminares para uma análise. *Revista Educação PUC-Campinas*, (11), 24-34.
- Kassar, M. de C. M. (2011). Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, 17, 41-58. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17nspe1/05.pdf>> Acesso em: 17/08/2016.
- Krawczyk, N. R. (2011). A Pesquisa em Educação e os Desafios Para a Área de Política Educacional. In: A. B. Gouveia, J. M. Rezende Pinto, & P. R. Corbucci. (Orgs.). *Federalismo e políticas educacionais na efetivação do direito à educação no Brasil* (v. 1, 1ed, pp. 217-227). Brasília: IPEA.
- Lourenço, É. (2010). *Conceitos e práticas para refletir sobre a educação inclusiva*. (Série Cadernos da Diversidade). Belo Horizonte: Autêntica Editora; Ouro Preto, MG: UFOP, 2010.
- Martins, A. M. (2013). (Coord.) *Planos municipais de educação de regiões metropolitanas: Análise de fontes oficiais*. São Paulo: FCC/SEP.
- Mendes, E. G. (2006). A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, 11(33). Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>> Acesso em: 07/01/2016
- Oliveira, D. A. (2011). Das políticas de governo à política de Estado: Reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. *Educação e Sociedade, Campinas*, 32(115), 323-337.
- Omote, S. (1999). Normalização, integração, inclusão. *Revista Ponto de Vista*, 1(1) 4-12. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/download/1042/1524>> Acesso em: 16/10/2016.
- Padilha, C. A. T. (2014). *Educação e inclusão no Brasil (1985-2010)*. (Dissertação Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2014.
- Piccolo, G. M. (2012). *Contribuições a um pensar sociológico sobre a deficiência*. (Tese Doutorado). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2012.
- Pletsch, M. D. (2010). *Repensando a inclusão escolar: Diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual*. Rio de Janeiro: Nau: Edur.
- Saviani, D. (1999). Sistemas de ensino e planos de educação: O âmbito dos municípios. *Educação & Sociedade, ano XX*(69).
- Saviani, D. (2003). *A nova lei da educação: Trajetória, limites e perspectivas* (9. ed.). Campinas, SP: Autores Associados..
- Souza, D. B. De, & Faria, L. C. M.de. (2004). Reforma do Estado, Descentralização e Municipalização do Ensino no Brasil: a gestão política dos sistemas públicos de ensino pós LDB 9394/96. *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação.*, Rio de Janeiro, 12(45), 925-944..
- Souza, F. F. de. (2013). *Políticas de educação inclusiva: análise das condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na instituição escolar*. (Tese Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação – Universidade Estadual de Campinas. Campinas.
- UNESCO. (1998). Declaração mundial sobre educação para todos: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien.. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>> Acesso em: 03/09/2016.

Sobre as Autoras

Luana Leal Ribeiro

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF

luanalealr@hotmail.com

<http://orcid.org/0000-0002-6710-0167>

Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal Fluminense – UFF (2015); mestre em Políticas Sociais pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – UENF (2017). Atualmente participa do projeto de extensão “Formação Continuada de professores que atuam na educação especial em São João da Barra/RJ: práticas pedagógicas voltadas para a inclusão escolar” e atua como educadora socioambiental na Coordenação Pedagógica de dois Projetos de Educação Ambiental na Bacia de Campos.

Renata Maldonado da Silva

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro - UENF

r.maldonado@globo.com.br

<http://orcid.org/0000-0001-7901-623X>

Bacharel e Licenciada em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1997). Mestre em Comunicação pela Universidade Federal Fluminense (2001) e Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (2010). Atualmente, é Professora Associada no Laboratório de Estudos de Educação e Linguagem (LEEL), na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) e no Programa de Pós-graduação em Políticas Sociais e coordenadora do projeto de extensão “Formação Continuada de professores que atuam na educação especial em São João da Barra/RJ: práticas pedagógicas voltadas para a inclusão escolar”.

Sobre as Editoras

Nora Gluz

Universidad de Buenos Aires

Universidad Nacional de General Sarmiento

gluzn@yahoo.com.ar

Doutora em Educação pela Universidade de Buenos Aires, professora e pesquisadora da Área de Educação da Universidade Nacional de General Sarmiento e da Universidade de Buenos Aires, orienta e desenvolve pesquisas em temas de políticas educativas e desigualdades sociais. Co-cordenadora de Grupo de Trabalho do CLACSO (Conselho Latinoamericano de Ciências Sociais) - Políticas Educativas e Direito à educação.

Dalila Andrade Oliveira

Universidade Federal de Minas Gerais

dalilaufmg@yahoo.com.br

Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, professora da Faculdade de Educação e do programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Pesquisadora do Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq), orienta e desenvolve pesquisas em temas de políticas educativas, gestão escolar e trabalho docente na América Latina. Co-cordenadora das International Research Networks (IRNS/WERA) Education Policies e Restructuring of the Educational Profession Facing the Challenges of Globalization. Co-Chair da Sessão de Educação da Latin American Studies Association (LASA). Foi co-coordenadora do Grupo de Trabalho do CLACSO - Educação, política y

movimentos sociais; vice-presidente e presidente da ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação).

Cibele Maria Lima Rodrigues

Fundação Joaquim Nabuco

cibele.rodrigues@fundaj.gov.br

Doutora em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco, pesquisadora da Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj), professora do Programa de Pós-graduação em Educação (programa associado entre a Fundaj e a Universidade Federal Rural de Pernambuco), atualmente coordena o Centro de Estudos sobre Cultura, Identidade e Memória da Fundaj, orienta e desenvolve pesquisas em temas de políticas educativas e movimentos sociais. Co-cordenadora de Grupo de Trabalho do CLACSO (Conselho Latinoamericano de Ciências Sociais) -Políticas Educativas e Direito à educação.

Dossiê Especial **Políticas de Inclusão e Extensão da Obrigatoriedade Escolar**

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 27 Número 21

18 de março 2019

ISSN 1068-2341



O Copyright e retido pelo/a o autor/a (ou primeiro co-autor) que outorga o direito da primeira publicação à revista **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Más informação da licença de Creative Commons encontram-se em <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/s autor/es e por AAPE/EPAA. AAPE/EPAA é publicada por *Mary Lou Fulton Institute Teachers College da Arizona State University*. Os textos publicados em **AAPE** são indexados por CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, Espanha) DIALNET (Espanha), [Directory of Open Access Journals](#), Education Full Text (H.W. Wilson), EBSCO Education Research Complete, ERIC, QUALIS A1 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China).

Curta a nossa comunidade EPAA's Facebook <https://www.facebook.com/EPAAAPE> e Twitter feed @epaa_aape.

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Kaizo Iwakami Beltrao**, (Brazilian School of Public and Private Management - EBAPE/FGV, Brazil), **Geovana Mendonça Lunardi Mendes** (Universidade do Estado de Santa Catarina), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia, Brazil), **Marcia Pletsch**, **Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Almerindo Afonso

Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz

Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco

Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá

Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins

Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla

Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes

Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira

Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes

Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes

Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de Fora,
Brasil

António Teodoro

Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner

Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes

Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Lílian do Valle

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta

Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Alda Junqueira Marin

Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Dalila Andrade Oliveira

Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil

archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Angelica Buendia**, (Metropolitan Autonomous University), **Alejandra Falabella** (Universidad Alberto Hurtado, Chile), **Antonio Luzon**, (Universidad de Granada), **José Luis Ramírez**, (Universidad de Sonora), **Paula Razquin** (Universidad de San Andrés), **María Alejandra Tejada-Gómez** (Pontificia Universidad Javeriana, Colombia)

Claudio Almonacid

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

Miguel Ángel Arias Ortega

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

Xavier Besalú Costa

Universitat de Girona, España

Xavier Bonal Sarro

Universidad Autónoma de Barcelona, España

Antonio Bolívar Boitia

Universidad de Granada, España

José Joaquín Brunner

Universidad Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

Gabriela de la Cruz Flores

Universidad Nacional Autónoma de México

Marco Antonio Delgado Fuentes

Universidad Iberoamericana, México

Inés Dussel, DIE-CINVESTAV,

México

Pedro Flores Crespo

Universidad Iberoamericana, México

Ana María García de Fanelli

Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES) CONICET, Argentina

Juan Carlos González Faraco

Universidad de Huelva, España

María Clemente Linuesa

Universidad de Salamanca, España

Jaume Martínez Bonafé

Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

María Guadalupe Olivier

Tellez, Universidad Pedagógica Nacional, México

Miguel Pereyra

Universidad de Granada, España

Mónica Pini

Universidad Nacional de San Martín, Argentina

Omar Orlando Pulido Chaves

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)

José Ignacio Rivas Flores

Universidad de Málaga, España

Miriam Rodríguez Vargas

Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

José Gregorio Rodríguez

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

Mario Rueda Beltrán

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

José Luis San Fabián Maroto

Universidad de Oviedo, España

Jurjo Torres Santomé,

Universidad de la Coruña, España

Yengny Marisol Silva Laya

Universidad Iberoamericana, México

Ernesto Treviño Ronzón

Universidad Veracruzana, México

Ernesto Treviño Villarreal

Universidad Diego Portales Santiago, Chile

Antoni Verger Planells

Universidad Autónoma de Barcelona, España

Catalina Wainerman

Universidad de San Andrés, Argentina

Juan Carlos Yáñez Velazco

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **David Carlson, Lauren Harris, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Scott Marley, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

Cristina Alfaro
San Diego State University

Gary Anderson
New York University

Michael W. Apple
University of Wisconsin, Madison

Jeff Bale
University of Toronto, Canada

Aaron Bevanot SUNY Albany

David C. Berliner

Arizona State University

Henry Braun Boston College

Casey Cobb

University of Connecticut

Arnold Danzig

San Jose State University

Linda Darling-Hammond

Stanford University

Elizabeth H. DeBray

University of Georgia

David E. DeMatthews

University of Texas at Austin

Chad d'Entremont Rennie Center
for Education Research & Policy

John Diamond

University of Wisconsin, Madison

Matthew Di Carlo

Albert Shanker Institute

Sherman Dorn

Arizona State University

Michael J. Dumas

University of California, Berkeley

Kathy Escamilla

University of Colorado, Boulder

Yariv Feniger Ben-Gurion

University of the Negev

Melissa Lynn Freeman

Adams State College

Rachael Gabriel

University of Connecticut

Amy Garrett Dikkers University
of North Carolina, Wilmington

Gene V Glass

Arizona State University

Ronald Glass University of
California, Santa Cruz

Jacob P. K. Gross

University of Louisville

Eric M. Haas WestEd

Julian Vasquez Heilig California
State University, Sacramento

Kimberly Kappler Hewitt University
of North Carolina Greensboro

Aimee Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Jessica Nina Lester

Indiana University

Amanda E. Lewis University of
Illinois, Chicago

Chad R. Lochmiller Indiana

University

Christopher Lubienski Indiana

University

Sarah Lubienski Indiana University

William J. Mathis

University of Colorado, Boulder

Michele S. Moses

University of Colorado, Boulder

Julianne Moss

Deakin University, Australia

Sharon Nichols

University of Texas, San Antonio

Eric Parsons

University of Missouri-Columbia

Amanda U. Potterton

University of Kentucky

Susan L. Robertson

Bristol University

Gloria M. Rodriguez

University of California, Davis

R. Anthony Rolle

University of Houston

A. G. Rud

Washington State University

Patricia Sánchez University of
University of Texas, San Antonio

Janelle Scott University of
California, Berkeley

Jack Schneider University of
Massachusetts Lowell

Noah Sobe Loyola University

Nelly P. Stromquist

University of Maryland

Benjamin Superfine

University of Illinois, Chicago

Adai Tefera

Virginia Commonwealth University

A. Chris Torres

Michigan State University

Tina Trujillo

University of California, Berkeley

Federico R. Waitoller

University of Illinois, Chicago

Larisa Warhol

University of Connecticut

John Weathers University of
Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner

University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley

Center for Applied Linguistics

John Willinsky Stanford University

Jennifer R. Wolgemuth

University of South Florida

Kyo Yamashiro

Claremont Graduate University