

A política brasileira para a Educação Especial: Algumas contribuições

Sirleine Brandão de Souza

Resumo

O presente texto tem como objetivo apresentar legislação que serviu de referência para a organização de ações referentes à Educação Especial na atual perspectiva da Inclusão no Brasil; discutir algumas características que permitem elucidar os embates ideológicos constitutivos da sociedade, e que, portanto, favorecem interpretações polissêmicas de tais documentos; abordar a Política Nacional de Educação Especial por meio dos Planos Nacionais de Educação inscritos como Leis tencionando a discussão de que a Lei por si só não modifica as bases que sustentam a Educação Especial. Para tanto buscou-se apoio teórico em autores que abordam a correlação entre os embates de diferentes forças sociais relacionando às influências tanto na legislação quanto na prática e ação voltadas para o alcance da qualidade almejada na educação e mais especificamente na Educação Especial, além de autores que empreendem a crítica *do* e *no* campo, como possibilidade de avanço nas discussões. Estabeleceu-se como metodologia: a) análise do material legal, a saber, Resolução CNE/CEB nº 2/ 2001, a Política Nacional de Educação Especial na Perspetiva da Educação Inclusiva de 2008, a Resolução nº4/2009, e os Planos Nacionais de Educação (2001 e 2014); b) comparação entre a documentação; c) estabelecimento de diferenças, semelhanças e rupturas na forma de conceituar o sujeito alvo da Educação Especial.

Palavras-chave: política educacional; educação especial; inclusão

Página | 111

Abstract

The present text has as its objective to present the legislation that was used as a references to the organization of actions that relate to the Special Education on the current perspective of Inclusion in Brazil; to discuss some characteristics that allowed us to elucidate the ideological conflicts the society, that, therefore, favors various interpretations of such documents; addressing the national Special Education Policy through national plans of Education enrolled as laws intending to the discussion that the law by itself does not modify the foundations that underpin special education. For both sought theoretical support in authors who address the correlation between the conflicts of different social forces relating to both influences in legislation and in practice and action geared to the achievement of the desired quality in education and more specifically on special education, as well as authors who undertake the review of and in the field, as the possibility of progress in the discussions. Was established as methodology: a) the analysis of the legal material, namely, resolution CNE/CEB No. 2/2001, the National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education in 2008, resolution No. 4/2009, and the National Education Plan (2001 and 2014); b) comparison between the documentation; c) establishing differences similarities and breaks in the form of conceptualizing the subject target of special education.

Keywords: educational policy; special education; inclusion.

A legislação e o direito à educação

O direito à educação considerado como princípio fundamental da democracia e do acesso ao conhecimento, estabelecido, seja por meio da Constituição Federal de 1988 ou de outros documentos nacionais e internacionais dos quais o Brasil é signatário, não se efetivou ou se efetiva por si só, como a expressão legal no plano da vida cotidiana social e econômica. Essa efetivação revela-se, por vezes, de forma contraditória, afirmando a educação como um direito ao mesmo tempo em que limita sua consumação a uma parcela significativa da população, na medida em que a ampliação de fato se efetivou, sem, contudo, significar que o acesso ao conhecimento esteja de fato se concretizando. São inúmeras as pesquisas que demonstram que uma parcela considerável da população em idade escolar não consegue tirar proveito de sua estadia nas escolas em decorrência de uma infinidade de fatores, dentre os quais, pode-se destacar em grande medida o que se convencionou chamar de “fracasso escolar”.

Embora, como dito anteriormente, a Lei por si só não se concretiza nas ações cotidianas, esta não deve ser

[...] identificada e reconhecida como um instrumento linear ou mecânico de realização de direitos sociais. Ela acompanha o desenvolvimento contextualizado da cidadania em todos os países. A sua importância nasce do caráter contraditório que a acompanha: nela sempre reside uma dimensão de luta. Luta por inscrições mais democráticas, por efetivações mais realistas, contra descaracterizações mutiladoras, por sonhos de justiça. Todo o avanço da educação escolar além do ensino primário foi fruto de lutas conduzidas por uma concepção democrática da sociedade em que se postula ou a igualdade de oportunidades ou mesmo a igualdade de condições sociais. (CURY, 2002, p.247).

O estatuto do direito à Educação se insere em campos de embates de poder na sociedade e seus resultados decorrem da correlação de forças sociais e da consequente permeabilidade do Estado às pressões desses embates, sendo assim, as contradições demonstram certa concepção de mundo em determinados e diferentes momentos históricos.

Nos últimos anos é possível vislumbrar mudanças significativas no que concerne à Educação arraigada em discursos que a propalam “para todos” e no bojo desse discurso encontra-se a ideia de qualidade na Educação para que esta possa alcançar os objetivos últimos – a democratização e a formação do cidadão apto para atuar na sociedade. Entretanto a ideia de qualidade que subjaz nos documentos referentes à Educação está atrelada à eficácia de estratégias capazes de resolver os problemas demandados pela sociedade. Portanto, quando os documentos trazem em seus conteúdos a ideia da qualidade da Educação, vale a pena a reflexão do que seja essa qualidade e de quais valores e concepções se baseiam nessas formulações.

De acordo com Imbernón (2005) o conceito de qualidade não deve ser compreendido de forma estática, pois não há um modelo único de Educação e de ideia de formação, esta depende de condicionantes referentes ao contexto, tempo, valores, interesses, que constituem o significado do que seja a qualidade.

Nessa perspectiva, pode-se considerar que os textos legais referentes à Educação, carregam a concepção daqueles que o escreveram, que o traduziram, que pensaram em sua realização e que podem influenciá-la num sentido de possibilidades de novos fazeres ou não, tendo em vista as diferenças, tanto conceituais quanto ideológicas que perpassam o ato da construção.

Autores como Garcia (2007), Garcia et al (2005), Michels (2006), Coraggio e Torres (1997), propalam que o texto escrito e legislado não é interpretado e assimilável imediatamente tal qual está registrado, antes, é (re) interpretado pelos responsáveis por sua implementação, embasados por concepções que configuram o campo educacional dos países.

Segundo Garcia (2007, p.138):

[...] os documentos expressam o resultado, num tempo e espaço históricos, do embate vivido por diferentes forças sociais; eles representam a apropriação, por parte de seus formuladores, de conjuntos de ideias, pensamentos, políticas, ações vividas pelas diferentes populações. Dentre aquilo que já está presente na vida social, os formuladores dessa documentação enfatizam, sublinham, focam algumas políticas e pensamentos; desqualificam, obscurecem, desprezam outros. Pensamentos e práticas mais convenientes a um projeto social ganham corpo, formas, conceitos, concepções que os sustentem e passem a ser considerados como “propostas”, “diretrizes” e “parâmetros”. É como se esses materiais ganhassem a força de “realizar” a magia de “reinventar” o real, o fascínio de “determinar” a história.

Uma visão que perpassa a escrita desses documentos é a ideia de que a crise na Educação brasileira e consequentemente a baixa qualidade é derivada da ineficácia na gestão e na prática, desconsiderando-se a produção de desigualdades econômicas e sociais inerentes às formas pelas quais a sociedade está organizada, propondo-se nesse contexto recomendações que preveem alterações gerenciais a partir de uma profunda “reforma administrativa do sistema escolar orientada pela necessidade de introduzir mecanismos que regulem a eficiência, a produtividade, a eficácia, em suma a qualidade dos serviços educacionais” (Gentili, 1994, s/p).

A qualidade assim entendida, se dará por meio de mudanças na prática pedagógica, no currículo oferecido pelas instituições educativas, na flexibilização da oferta educacional e, claro no gerenciamento eficiente das estratégias de gestão.

É nesse contexto e tendo por base essas ideias que se pretende discorrer sobre a formulação legal brasileira que orienta as ações e práticas educativas voltadas para a Educação Especial.

A legislação e a educação especial

A ampliação da Educação e mais especificamente da Educação Especial historicamente esteve imbricada num contexto de lutas e contradições inerentes à sociedade capitalista que exclui uma parcela significativa da população, como já apontado por autores como Bueno (2010; 2011), Caiado (2002; 2010) Kassar e Rebelo (2013), entre outros.

Bueno (2010) e Caiado (2010), apontam que a ampliação da Educação Especial no Brasil se deu justamente no momento em que o país passava por um grande processo desenvolvimentista com intenso fluxo migratório da zona rural para a zona urbana, sistematizando um processo de grande desigualdade social, período este que culminou em formas de luta por parte da população da camada menos favorecida economicamente e dos movimentos de pessoas com deficiências, a favor de um sistema de ampliação da educação escolar.

Essa ampliação teve como consequências no decorrer da história, características e formas de atendimento diferenciados, dados os contextos de cada época. Muitas críticas são feitas sobre as propostas de atendimento e das práticas das classes especiais e das instituições especializadas, uma das quais diz respeito à forma como são pensadas as intervenções, centradas somente nas características intrínsecas à deficiência, com foco na aplicação de técnicas pedagógicas que muitas vezes infantilizam e prolongam as atividades que são propostas, estas organizadas sob o enfoque clínico, desconsiderando a relação que deve se estabelecer entre o professor e o aluno e destes com o contexto no qual estão inseridos, numa relação, que na escola, deve ser mediatizada pelo conhecimento. Tal perspectiva pode evidenciar a concepção de que a criança não possuindo as características que lhe permite aprender nas classes regulares, deve ser encaminhada às salas de recursos, salas especiais ou às instituições especializadas e estas com suas técnicas poderão dar conta daquilo que a escola não conseguiu fazer.

Não é o foco deste trabalho a discussão específica sobre as críticas que são feitas a esses espaços, visto que há um conjunto significativo de trabalhos que empreende essa discussão, no entanto, a crítica citada acima se torna importante na medida em que estabelece uma certa forma de agir em relação ao público destinado à Educação Especial.

Kassar e Rebelo (2013) destacam que houve mudança considerável no discurso que serve de sustentação para as ações da Educação Especial no país, encarada a partir de documentação legal nacional e internacional, como direito dessas pessoas frequentarem preferencialmente as escolas regulares. Esta sociedade com o domínio cada vez mais acentuado das técnicas científicas “objetivas” e “neutras”, possibilitou o surgimento de espaços destinados à ampliação da participação do deficiente na sociedade, mas, paradoxalmente, espelha “muito mais o seu caráter de avalizadora da escola regular, a qual, por trás da igualdade de direitos, oculta a função fundamental que tem exercido nas sociedades capitalistas modernas: a de instrumento de legitimação da seletividade social” (Bueno, 2011, p. 98).

Alguns especialistas apontam para um novo olhar sobre o atendimento dessas pessoas, ressaltando a importância de não esquecer que o desafio, hoje, é:

[...] [o] de construir possíveis caminhos que levem à formação de uma educação especial que realmente colabore com a educação escolar de crianças sob uma perspectiva educacional, sem, no entanto, apagar ou ignorar as necessidades de indivíduos com características muitas vezes bastante específicas. (Kassar; Rebelo, 2013, p. 39).

Nesse sentido, passado algum tempo desde a ampliação da discussão que faz emergir a necessidade da Inclusão Escolar pautada pelo discurso da Educação Inclusiva, os instrumentos que são apresentados na forma de leis e que são postos em prática para que se assegure que esta educação de qualidade seja garantida nas escolas propõem alguns pontos que merecem sejam destacados e analisados de forma a se constituir como instrumento de ampliação da discussão.

Não é pretensão esgotar todas as possibilidades de análise e discussão, uma vez que a dinâmica que produz o conhecimento não pode ser dada de uma vez por todas. Pretende-se tão somente fazer uma discussão pautada sobre alguns dos principais documentos legais brasileiros que embasam ações e práticas da Educação Especial, estes por sua vez caracterizados pelos embates ideológicos que constituem a sociedade dispendo, portanto, de interpretações polissêmicas. A partir daí será discutido que a Lei por si só não modifica as bases que sustentam a Educação Especial, na medida em que, mudam-se termos que fazem parte do campo da Educação Especial, mas que essas alterações não significam alterações na concepção de sujeito alvo da Educação Especial.

Diretrizes Nacionais Para A Educação Especial Na Educação Básica / Secretaria de Educação Especial (Mec; Seesp, 2001).


Documento que sistematiza em forma de relatório, debates com outros segmentos que compõem a Educação e pesquisas de diversos outros documentos, apresentando, assim, os resultados dessa discussão. É dividido em duas partes: TEMA I: A Organização dos Sistemas de Ensino para o Atendimento ao Aluno que apresenta Necessidades Educacionais Especiais; e TEMA II: Formação de Professores. O tema II, por ser parte da competência da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (CES/CNE), foi encaminhado àquela Câmara encarregada de elaborar as diretrizes para a formação de professores. Será apresentada uma síntese referente ao Tema I que se refere à organização dos sistemas de ensino para o atendimento dos alunos que apresentam necessidades educativas especiais. O documento é composto pelos fundamentos e princípios nos âmbitos: político, técnico-científico, pedagógico e administrativo. Apresenta a operacionalização da Inclusão nos sistemas de ensino – *locus* de serviços da Educação Especial, público, organização do atendimento, além de conceituar a Educação Especial, educandos com Necessidades Educativas Especiais e Inclusão.

Será dado destaque, ao ponto que se refere à concepção de Inclusão. O documento não considera a grande desigualdade enfrentada pela população economicamente desfavorecida, independente de ser ou não deficiente, na medida em que concebe que o acolhimento à diversidade humana, a aceitação das diferenças individuais, o respeito aos valores humanos e mudança de atitudes podem dar conta do grande quadro de exclusão que se vivencia na sociedade capitalista. Embora seja um documento de orientação e que subjaz a crença de que a Educação pode mudar a condição de desigualdade, deve-se atentar para o fato de como a sociedade é concebida e organizada, das lutas que aí são travadas, da exclusão vivenciada por muitos alunos nas escolas públicas que requerem muito mais do que a sistematização de concepções que veem no ser humano capacidades e potencialidades de participação cidadã, requerem um exaustivo exercício de reflexão sobre as próprias condições que forjam as desigualdades tanto na sociedade em geral quanto na escola de forma mais específica, que determina, mesmo no quadro da Inclusão quem é que pode ou não ter acesso ao conhecimento.

Essa é uma reflexão que deve permear todas as discussões que se queiram Inclusivas, pois não basta lançar mão de orientações, uma vez que, isoladamente não darão conta de solucionar um problema que é histórico e que tem suas raízes na essência mesmo do processo de escolarização e de socialização moderna. Portanto, cabe ressaltar que o Documento que orienta a política de Inclusão apresenta uma filosofia com princípios e fundamentos de uma educação ideal, mas que desconsidera as condições objetivas de sua realização.

Outro ponto a destacar se refere à conceituação de Necessidades Educacionais Especiais, e o público a que a Educação Especial se destina. Nesse sentido, o documento aponta para uma diversidade de “problemas” que farão parte do atendimento na Educação Especial:

Dentro dessa visão, a ação da educação especial amplia-se, passando a abranger não apenas as dificuldades de aprendizagem relacionadas a condições, disfunções, limitações e deficiências, mas também aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica, considerando que, por dificuldades cognitivas, psicomotoras e de comportamento, alunos são frequentemente negligenciados ou mesmo excluídos dos apoios escolares. O quadro das dificuldades de aprendizagem absorve uma diversidade de necessidades educacionais, destacadamente aquelas associadas a: dificuldades específicas de aprendizagem, como a dislexia e disfunções correlatas; problemas de atenção, perceptivos, emocionais, de memória, cognitivos, psicolinguísticos, psicomotores, motores, de comportamento; e ainda a fatores eco- lógicos e socioeconômicos, como as privações de caráter sociocultural e nutricional.

Assim, entende-se que todo e qualquer aluno pode apresentar, ao longo de sua aprendizagem, alguma necessidade educacional especial, temporária ou permanente, vinculada ou não aos grupos já mencionados, agora reorganizados em consonância com essa nova abordagem. (Brasil, 2001, P. 43-4). 

Nesse sentido, esse documento apresenta uma visão ampla de atendimento às Necessidades Educacionais Especiais, embora um pouco mais adiante, quando trata da organização das classes especiais nas escolas regulares, define o público que deve ser atendido:

Página | 117

A classe especial pode ser organizada para atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos, de alunos surdos, de alunos que apresentam condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos e de alunos que apresentam casos graves de deficiência mental ou múltipla. Pode ser utilizada principalmente nas localidades onde não há oferta de escolas especiais; quando se detectar, nesses alunos, grande desfasagem idade/série; quando faltarem, ao aluno, experiências escolares anteriores, dificultando o desenvolvimento do currículo em classe comum. (Brasil, 2001, p. 53).

Pode-se inferir, que os demais “problemas” que são definidos como da área da Educação Especial, devam ser atendidos nas classes de aula regulares, reclamando para isso, contínua parceria entre professores das classes regulares e professores das classes especiais, este entendido como o responsável pela Educação Especial nas escolas. O documento que orienta não esclarece essa questão, embora, pode-se considerar uma tentativa de sistematização do próprio serviço de Educação Especial, na medida em que o documento orientador dessa Política – a Declaração de Salamanca – apresentava uma ampla gama de necessidades educacionais especiais, deixando um leque aberto de possibilidades, não se traduzindo numa referência clara

do perfil a que a Educação Especial se destina, embora, aponte para o caráter excludente que a história da educação apresenta, na medida em que considera que os sistemas educacionais devem se transformar em sistemas inclusivos.

Resolução CNE/CEB Nº2/2001, Que Institui as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica

Por meio desta Resolução ficam instituídas as Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica. Define de forma mais clara qual é o público a que se destina a Educação Especial:

Art. 5º. Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (Resolução CNE/CEB Nº2/2001, p.2).

Define também, no Artigo 18, quem são os professores capacitados e especializados:

§ 1º São considerados *professores capacitados* para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

I - perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;

II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;

III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;

IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

§ 2º São considerados *professores especializados em educação especial* aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são

necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. (RESOLUÇÃO CNE/CEB nº2/2001, p.5)

Como um documento que institui a Educação Especial como modalidade da Educação Básica, estabelece de forma mais restrita quem é o público da Educação Especial, deixando claro que a organização do que seja a Educação Especial parece estar se definindo, entretanto, o que prevalece ainda é o fato de que muitas crianças com os “problemas” que agora já não fazem parte do rol de atendimento da Educação Especial, continuam sendo encaminhados para estas salas, na medida em que as avaliações diagnósticas são embasadas por uma visão individual da deficiência, que a constata no indivíduo, desconsiderando outros fatores que podem influenciar o tal “problema”, principalmente aqueles relacionados aos comportamentos e as aprendizagens escolares.

Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. 2008

Esse documento apresenta uma análise da Política de Inclusão no Brasil, destacando alguns documentos que orientaram tal perspectiva e que foram as bases para a atual proposta. Difere-se dos documentos apresentados até agora, por fazer um balanço e uma constatação do atendimento, sinalizando o fato de que essa política, embora muito tenha se criado em relação à Leis, ainda não está cumprindo o papel a que se destina – Educação de qualidade para todos. Dessa forma, apresenta como objetivos:

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais, garantindo: Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento educacional especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (Brasil, 2008, s/p).

Esse documento apresenta, assim como os demais documentos, a concepção de Inclusão proposta pela Declaração de Salamanca e entende que a escola deve dar conta, nessa perspectiva, de atender todos os alunos independente de ser ou não o público da Educação Especial. É nesse documento que fica evidenciado que as salas especiais na perspectiva Inclusiva atendem determinado público, já destacado nos documentos anteriores, porém, aponta que

deve-se atentar para os quadros de “transtornos funcionais específicos” caracterizados pelas diferentes dificuldades na aprendizagem. Segundo esse documento a Educação Especial deve atuar de forma articulada com as classes regulares para dar conta dessa situação.

Nesse documento também é apresentada a ideia referente a todos os níveis e modalidades de educação. Será apontado, a seguir, especificamente sobre a educação infantil:

O acesso à educação tem início na educação infantil, na qual se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança.

Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de estimulação precoce, que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social. Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos estudantes, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino. Deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional. (Brasil, 2008, s/p)

Embora seja um documento que faz uma constatação relevante, na medida em que, passados 23 anos da publicação da Declaração de Salamanca, ainda não foi possível implementar, de facto, a Educação na Perspectiva da Inclusão, não avança muito no sentido de uma proposta de alteração significativa que mexa com a estrutura educacional em nosso país, visto que os mesmos problemas acabam passando sem uma reflexão contundente. A Educação de forma geral não cumpre o seu papel – aquele de transmitir um conhecimento historicamente construído – para grande parte da população, principalmente os economicamente desfavorecidos, portanto, enquanto a discussão não levar em conta o papel de exclusão que a escola comporta, não conseguirá avançar muito no caminho da inclusão, especificamente da inclusão do público a que a Educação Especial se destina.

Resolução Nº 4, DE 2 de outubro DE 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

Esta Resolução implanta o Atendimento Educacional Especializado que pode ocorrer nas escolas regulares por meios das Salas de Recursos Multifuncionais, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou

filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios. Estabelecendo a forma de repasse das verbas destinadas tanto à Educação Especial quanto à Educação regular.

No campo da Educação Especial há uma diversidade de perspectiva e concepções sobre esse atendimento, um dos pontos que se destaca é a forma como os alunos são encaminhados para esses espaços, considerados, ainda que com raras e excelentes exceções, lugares excludentes, que não implicam na inclusão do aluno, uma vez que ainda prevalece a visão de deficiência calcada unicamente no sujeito, desconsiderando a forma excludente da educação brasileira.

Plano Nacional de Educação (2001 E 2014)

Lei Nº 10.172 De 9 de Janeiro de 2001 E Lei Nº 13.005, De 25 de Junho de 2014.

São aprovadas nessas leis, as diretrizes, metas e formas de execução para a garantia da Educação de qualidade.

Inicialmente será destacado um ponto, no mínimo curioso, que se refere à Meta 4, da Educação Especial no atual Plano (Lei 13.005/2014):

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezassete) 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)

Página | 121

Se a meta é universalizar o acesso ao Atendimento Educacional Especializado para a população de 4 a 17 anos, o que fazer com os demais que estão fora dessa faixa etária? Tudo leva a crer que esses, podem ou não ser atendidos, pois não faz parte da meta o atendimento a esse público. Embora a LDBEN (9394/96) aponta claramente que:

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em: I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II – pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade. (LDBEN 9394/96).

Fato mais curioso ainda, se refere à estratégia 4.2 que diz:

4.2) promover, no prazo de vigência deste PNE, a universalização do atendimento escolar à demanda manifesta pelas famílias de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, observado o que dispõe a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. (Brasil 2014, S/P)

O que pode significar que a meta apontada seja uma e a estratégia, que teoricamente seria para se alcançar esta meta seja outra? Destaque-se também que no Plano de 2001, o objetivo de atendimento à essa parcela da população havia sido colocado, inclusive em creches.

No que se refere às alterações de nomenclatura, destacam-se algumas alterações na nomenclatura utilizada para designar as pessoas que devem ser atendidas pela Educação Especial, tal fato já era de se esperar visto que em 2008 foi promulgado o documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” esse documento fazia essa alteração – da destinação dos serviços da educação especial para uma população designada como aquela que apresenta deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação – definindo aí o seu público. Outra alteração que pode ser considerada significativa é a alteração do termo “integração” utilizado no antigo Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001) pelo termo “inclusão” constante no atual Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014).

Página | 122

Essa é uma observação importante de destacar visto que o antigo Plano que data de 2001, ainda trazia em sua escritura a marca “integração” num contexto em que esse termo já havia sido desconsiderado inclusive na tradução realizada pela CORDE após a Declaração de Salamanca¹, embora haja trabalhos que não façam essa distinção, muitos outros fazem, demonstrando certa polissemia referente ao termo utilizado.

Vale destacar essas alterações de utilização de termos, na medida em que parecem expressar também uma alteração da visão de sujeito e de concepção que carrega intrinsecamente quando se dá essa alteração. Parecendo que a simples alteração de usos de um determinado termo pode transfigurar-se na mudança de olhar e de prática que se tem para com essa população. Embora o objetivo deste trabalho não seja o de fazer uma análise profunda a respeito da utilização de um ou outro termo, é interessante notar que ao escrever um documento este carrega uma visão daqueles que o fazem como já citado acima, e que esta não pode ser uma questão simplesmente de mudança de termo sem considerar o contexto no qual essa mudança se inscreve.²

1 Sobre esse assunto ver Bueno, J.G.S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: Bueno, J. G. S et al (orgs.). Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise. Araraquara, São Paulo. 2008.

2 Sobre esse assunto ver: SOUZA, S.B. Integração e Inclusão: A produção de um discurso. In: Interfaces da Educação. Paranaíba. v.8; n.28, pp-100-126. 2017.

A partir do recorrido, propõe-se uma discussão que perpassará a concepção de sujeito e de deficiência que se inscreve no atual Plano Nacional de Educação no que tange à educação especial e da relação que esta concepção pode ter com a prática no sentido de tentativa de desvelamento de diferentes níveis subjacentes à um documento legal, a saber: a polissemia inerente ao próprio material escrito; a concepção de sujeito público da educação especial; as consequências dessa concepção no que tange a qualidade da educação especificamente a educação especial e a possibilidade de avanços e ampliação das perspectivas hegemonicamente constituídas.

Nesse sentido, quando observadas as metas e estratégias propostas no atual Plano Nacional de Educação no que se refere à Educação Especial constata-se que a ideia de sujeito que subjaz traz características muito parecidas com aquela exposta no antigo Plano, demonstrando por um lado que a simples modificação na utilização dos termos não tem impacto sobre a forma de olhar o sujeito alvo da Educação Especial. Este continua sendo percebido e tratado com o mesmo olhar – aquele que vê no indivíduo a sua incapacidade - na medida em que o Plano destaca, tanto para a melhoria da qualidade da educação quanto para a elevação da qualidade do atendimento dessa população, o investimento maciço em infraestrutura que garanta a acessibilidade arquitetônica e material desses alunos promovendo assim a garantia de acesso e permanência; a implantação das salas de recursos multifuncionais; além de outros serviços de apoio ao aluno para que este possa fazer bom uso do espaço escolar; e por outro, o esforço no que tange a uma possível modificação de concepção embora pareça prevalecer a mesma visão de sujeito, demonstrando aí certa contradição inerente ao campo da educação especial.

A discussão não deve se restringir ao fato de que se essas medidas devem ser consideradas “boas” ou “más”, mas ao fato de que em um contexto social marcado pela grande desigualdade tanto de oportunidades quanto de acesso aos bens culturais e materiais, estas não deveriam se restringir somente a esses pontos.

É certo que há medidas que são empreendidas para o público da educação especial, mas que também não interferem nas condições objetivas de trabalho e de atendimento a essa população, uma vez que aquilo que é empreendido demonstra, como já apontado acima uma visão de que a pretensa qualidade se dará por meio de mudanças na prática pedagógica, no currículo oferecido pelas instituições educativas, na flexibilização da oferta educacional e no gerenciamento eficiente das estratégias de gestão, como se essas medidas pudessem de alguma forma interferir no cerne da questão educacional em nosso país.

Vale ressaltar que a crítica não se refere aos investimentos nessa área, mas ao fato de desconsiderar outros fatores tão importantes quanto esses que intervêm nas ações e práticas no campo da Educação Especial especificamente e no campo da Educação de forma geral.

Outros pontos utilizados para destacar que mesmo ocorrendo alterações de termos na escritura da Lei, a visão de sujeito que subjaz é a mesma, se referem às estratégias que preveem a promoção de pesquisas interdisciplinares e pesquisas para desenvolvimento de materiais didáticos e metodologias específicas e serviços de acessibilidade como forma de garantir o acesso, participação e aprendizagem desses alunos. Essas parecem demonstrar o caráter mais de cuidados especializados e de técnicas do que de pesquisas que sirvam para ampliar as bases de discussão nesse campo, uma vez que estas pesquisas denominadas interdisciplinares apresentam um objetivo e estas parecem demonstrar prioritariamente que estão assentados por bases biológicas e psicológicas.

Nesse ponto, vale destacar por um lado, que as características intrínsecas às diferentes deficiências devem ser consideradas e fazer parte da política pública de atendimento à essa população e por outro, deve fazer parte também dessas políticas o olhar de que a Educação brasileira é marcada por fatores de exclusão que colocam tanto os alunos “normais” quanto os alunos “anormais” no mesmo processo de exclusão escolar, na medida em que nem uns nem outros conseguem tirar proveito da Educação na forma como está estabelecida objetivamente.

A partir desse apontamento pode-se supor a possibilidade de proposição de pesquisas em Educação e propriamente no campo da Educação Especial de um caminho que estabeleça o diálogo entre Educação, Educação Especial e Políticas Públicas desde uma perspectiva que considere as diferentes áreas de conhecimento, evidenciando outros ângulos de análise e contribuindo assim para seu alargamento, ampliando as bases de conhecimentos para que outros fatores que intervêm de forma marcante na relação estabelecida entre os sujeitos público da Educação Especial e a sociedade que os comporta sejam evidenciados, favorecendo a proposição de um ponto de inflexão sobre os saberes hegemônicos no campo da Educação Especial tendo por base conceitos explicativos oriundos não só das áreas da biologia e psicologia, mas também de outras áreas do conhecimento.

Há no campo da Educação Especial, conceitos eleitos como constitutivos do argumento da especialização que compõem as Políticas Públicas para os chamados sujeitos com necessidades educativas especiais. Nesse sentido é imprescindível problematizar e recuperar a substância da qual as formas dos conceitos foram e são moldadas através do tempo em diferentes contextos e suas relações explicitadas como instrumento de ação político-social, especialmente em relação à formação de professores e à organização da prática escolar.

Muitos autores, entre eles Skrtic (1996), têm empreendido críticas tanto às práticas da Educação Especial quanto à própria teoria que a sustenta. Nesse sentido, segundo o autor há diversas disciplinas que podem orientar o campo da Educação Especial, mas não sem antes refletir acerca de suas possibilidades e limitações.

Atualmente pode-se já observar certo movimento na direção de uma

(...) apreciação da variedade de lógicas investigadoras disponíveis, de posições teóricas e perspectivas paradigmáticas. (...) e mais, o reconhecimento da seleção de uma estratégia investigadora, teoria ou paradigma concretos como algo problemático e carregado de valor, está nos obrigando a reconhecer a ciência social como uma empresa tão política, moral e ética como técnica.” (Skrtic, 1996, p.59-60).

Algumas considerações

Vale destacar que no que se refere às Políticas Públicas de atendimento à população público da Educação Especial, muito tem se modificado e avançado em termos de atendimento e de sua ampliação, entretanto, persiste ainda nas bases do conhecimento e conseqüentemente sua aplicação prática também nas Políticas Públicas, uma perspectiva na qual o sujeito é o responsável pela sua deficiência, cabendo à ele a busca pela sua adequação à sociedade, mesmo que haja um movimento para que a sociedade se adapte às exigências desses sujeitos. Essa adequação é construída socialmente, não significando, no entanto, que a pessoa com algum tipo de deficiência não tenha as suas limitações, e que essas devam ser consideradas no momento de se empreender as Políticas para seu atendimento.

É muito comum, por exemplo, atribuir a culpa pelo fracasso escolar dos alunos com algum tipo de deficiência à sua incapacidade de aprender, desconsiderando outras causas que possivelmente possam coadunar com esse fracasso. Observando-se o desempenho de alunos oriundos dos meios menos favorecidos economicamente, pode-se constatar que o fracasso escolar é algo que não diz respeito somente aos alunos com algum tipo de deficiência, mas que atinge boa parte dessa população aqui denominada população menos favorecida economicamente.

São discussões que levem em conta a grande desigualdade entre as classes sociais e mesmo dentro dessas classes que possibilitam ampliar o foco de análise referentes à inclusão e à implementação de Políticas Públicas que possam viabilizar de fato, a Educação Especial numa perspectiva inclusiva. Diversos conhecimentos podem auxiliar na elaboração do saber a respeito *da e na* Educação Especial.

Nesse sentido cabe a crítica à forma como são estabelecidas as “novidades”³ no campo da educação especial, especialmente na inscrição dessas nas Leis, uma vez que essas parecem vir carregadas de uma magia que pelo seu bel prazer poderão modificar as bases conceituais sobre a Educação Especial, e conseqüentemente sobre a forma de se olhar para o sujeito a quem se destina esta educação, na medida em que o conhecimento não será aplicado objetivamente sobre um sujeito que possui uma anormalidade, mas sobre um sujeito inscrito em uma sociedade, que pertence a uma classe social, que pertence à um gênero, tem uma idade, tem uma cor, enfim, um sujeito integral e não parcelado entre biológico e psicológico somente.

Referências Bibliográficas

BRASIL Ministério da Educação. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica / Secretaria de Educação Especial MEC; SEESP. 2001.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. *Plano Nacional de Educação e dá outras providências*. 2001. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 13 de março de 2012.

Página | 126

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. *Plano Nacional de Educação e dá outras providências*. 2014. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 14 de julho de 2014.

BRASIL. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. 2008. Disponível em: www.portalmec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducaspecial.pdf. Acesso em 10 de fevereiro de 2014.

BUENO, J. G. S. As implicações das políticas da surdez na perspectiva multicultural. In: SOUZA, Claudio Benedito Gomide de; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. (Orgs.). *Desafios educacionais para o século XXI: contribuições dos contextos espanhol e brasileiro*. Araraquara/Alcalá: UNESP/Universidade de Alcalá. 2010.

_____. *Educação especial brasileira: questões conceituais e de atualidade*. São Paulo, EDUC. 2011.

_____.; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino. *Deficiência e escolarização: Novas perspectivas de análise*. Araraquara, SP. Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES. 2008.

³ Sobre esse assunto ver Bueno, J.G.S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: Bueno, J. G. S et al (orgs.). *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara, São Paulo. 2008.

CAIADO, Kátia Regina Moreno. *Lembranças da escola: histórias de vida de pessoas deficientes visuais*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-graduação em educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2002.

_____. In: LANNA JR. Mário Cléber Martins (comp.). *História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil*. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. 2010.

CORAGGIO, José Luis; TORRES, Rosa Maria. *La Educacion según El Banco Mundial: Un analisis de sus propuestas y métodos*. Argentina: Niño y Dófila Editores. 1997.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Lei de diretrizes e bases e perspectivas da educação nacional. *Revista Brasileira de Educação Especial*. n. 8, p. 72-85. 1998.

_____. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. Caderno de Pesquisa. n. 116, p.245-262. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14405>. Acesso em 29 de junho de 2012.

GARCIA,; SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. *Perspectiva*, Florianópolis. v.23, n.2, p. 427-446. 2005. Disponível em: <<http://cedes.ufsc.br/núcleos/nup/perspectiva.html>>. Acesso em 30 de julho de 2012.

GARCIA, R. M. C. O conceito de flexibilidade curricular nas políticas públicas de inclusão educacional. In: JESUS, D. M. et al. *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Porto Alegre. Mediação. 2007.

Página | 127

GENTILI, Pablo. *Neoliberalismo e Educação: manual do usuário*. 1994. Disponível em: <http://www.cefetsp.br/edu/eso/globalizacao/manualusuario.html>. Acesso em 24 de fevereiro de 2012.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 5 ed. São Paulo: Cortez. 2005.

KASSAR, M.; REBELO, Andressa Santos. O “especial” na educação, o atendimento especializado e a educação especial. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Kátia Regina Moreno. *Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin. p. 21-42. 2013.

MICHELS, Maria Helena. *A formação de professores de Educação Especial na UFSC (1998-2001): ambiguidades estruturais e a reiteração do modelo médico-psicológico*. Tese de Doutorado em Educação, Programa de Pós-graduação em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.2004.

_____. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, p. 406-423. 2006.

SKRTIC, Thomas M. La crisis em El conocimiento de la educación especial: uma perspectiva sobre La perspectiva. In: FRANKLIN, Barry M. (Compilador). *Interpretación de la discapacidad: teoria e historia de la educación especial*. Barcelona, Pomares – Corredor, pp 35-72. 1996.

Notas sobre a autora:

Sirleine Brandão de Souza

sirleinesouza@uol.com.br

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC SP

Possui Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário São Camilo (2004), Especialização em Psicopedagogia pela PUC-SP (2006). Mestre em Educação pelo PEPG em Educação: História, Política, Sociedade – PUC-SP (2013). Doutoranda no PEPG em Educação: História, Política, Sociedade – PUC-SP, com Estágio Intercalar de Doutorado na Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, Departamento de História da Educação. Atuou como Professora Titular na Rede Pública Municipal de São Paulo por 15 anos. Experiência na área de Educação e Formação de Professores, atuando nos seguintes temas: Política de Formação Docente, Educação Especial e Inclusiva; Inclusão/ Exclusão escolar; Diversidade na Escola; Fracasso Escolar.