
A DIALÉTICA DA INCLUSÃO/EXCLUSÃO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS: um balanço do governo Lula (2003-2010)

Márcia Denise Pletsch^(*)

RESUMO

Este artigo analisa as políticas educacionais dirigidas a pessoas com deficiência física, mental, sensorial, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades implementadas ao longo do governo Lula (2003-2010). Para tal, faz um resgate histórico das políticas elaboradas nessa direção, sobretudo a partir dos anos noventa, período de grandes reformas educacionais. Ênfase especial é dada aos documentos internacionais que influenciaram a implementação da conhecida política de “educação inclusiva” no Brasil. Em seguida, são analisados alguns documentos elaborados no governo Lula, em particular sobre a operacionalização da proposta do atendimento educacional especializado.

Palavras-chave: Educação Especial, políticas de inclusão educacional, deficiência.

Vive-se a exclusão e fala-se de inclusão em um mundo cuja lógica é o capitalismo, em uma configuração denominada globalização e neoliberalismo – não há nações independentes, nem sistemas religiosos, nem escolas, nem indivíduos autônomos... O mundo sem fronteiras não ficou mais justo nem as riquezas ficaram mais bem distribuídas.

PADILHA, 2004, p. 107

Desde os anos noventa, tem havido um *boom* de políticas de inclusão para diferentes grupos sociais, entre os quais pessoas com deficiências e outras condições atípicas do desenvolvimento. De maneira geral, essas políticas seguem pressupostos internacionais que tomam como base o discurso em prol dos direitos educacionais e sociais dessas pessoas, prometendo a elas equidade de oportunidades, o que não garante igualdade de condições. Esse tipo de concepção reconhece os direitos individuais, mas não se responsabiliza pelas condições sociais que determinam as desigualdades socioeconômicas e de poder. Essa perspectiva acaba responsabilizando o sujeito pelo seu “sucesso” ou “fracasso” no emprego, na escola e em outros âmbitos da vida social. Em outras palavras, enquanto ampliam-se as políticas focalizadas de inclusão, continua-se excluindo o sujeito, pois não se oferece condições efetivas para que ocorra a integração e a mobilidade social no sistema econômico vigente.

^(*) Professora adjunta do Departamento Educação e Sociedade do Instituto Multidisciplinar e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDuc), ambos da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

Essa é a realidade vivida por milhares de alunos que tem garantido o acesso à escola pública, mas continuam sendo excluídos do acesso aos saberes e bens culturais historicamente produzidos. É o que denominamos de exclusão intraescolar, explicada por Freitas da seguinte maneira:

A exclusão se faz, de fato, segundo a bagagem cultural do aluno, o que permite que ela ocorra no próprio interior da escola de forma mais sutil, ou seja, internalizada (inclusive com menos custos políticos, sociais e com eventual externalização dos custos econômicos), e permite dissimular a exclusão social já construída fora da escola e que agora é legitimada a partir da *ideologia do esforço pessoal no interior da escola, responsabilizando o aluno pelos seus próprios fracassos* (2004, p. 152-153, grifo nosso).

Esta forma de operar faz com que o simples fato de “estar na escola” (ingresso e permanência) apareça como garantia da diminuição das desigualdades sociais, o que serve para “abafar” o debate sobre a finalidade e a baixa qualidade de aprendizagem¹ oferecida atualmente na Educação Básica. Dados recentes mostram que, apesar da ampliação dos investimentos nos últimos anos² e dos avanços no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) nos primeiros anos do ensino fundamental,³ ainda enfrentamos problemas significativos para garantir a qualidade da escolarização oferecida nas escolas públicas que (com exceção das médias de matemática do 5º ano do ensino fundamental), não supera o progresso registrado em 1995, ano em que o Ministério da Educação iniciou a avaliar a Educação Básica (Folha de São Paulo, 2 jul. 2010). No ensino médio, os índices são ainda piores, uma vez que somente 38,5% dos jovens na faixa etária de 18 a 24 anos frequentam a escola (Pnad, 2009).⁴ Se tomarmos o caso da rede estadual de educação do Rio de Janeiro como exemplo, essa realidade é ainda mais preocupante. Segundo dados do Ideb de 2009, publicados em 2010, para os anos iniciais do ensino fundamental (equivalente ao 1º ao 5º ano de escolaridade), a rede estadual do Rio de Janeiro obteve nota 4, contra a média geral de todas as escolas no estado que é de 4,7. Já nos anos finais do ensino fundamental (equivalente do 6º ao 9º ano), a

¹ Nossa referência para pensar a qualidade na Educação é Dourado (2007, p. 941). Este autor argumenta que o conceito de “qualidade” na educação “não pode ser reduzido a rendimento escolar, nem tomado como referência para o estabelecimento de mero ranking entre as instituições de ensino. Assim, uma educação com qualidade social é caracterizada por um conjunto de fatores intra e extraescolares que se referem às condições de vida dos alunos e de suas famílias, ao seu contexto social, cultural e econômico e à própria escola – professores, diretores, projeto pedagógico, recursos, instalações, estrutura organizacional, ambiente escolar e relações intersubjetivas no cotidiano escolar”.

² De acordo com reportagem da Folha de São Paulo (14.03.2010), no período de 2000 a 2002 o investimento público na educação atingiu a média de 4% do PIB. Já no período de 2006 a 2008 esse investimento atingiu 4,5% do PIB.

³ A nota média foi de 4,6 em 2009, ampliação de 0,8 pontos em relação a 2005 (Folha de São Paulo, 2.07.2010).

⁴ Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/index.php?Area=Noticia&Num=422>. Acesso em: 6 mar. 2011.

rede obteve índice de 3,1. Todavia, a situação se agrava no ensino médio, que obteve índice de 2,8, nota menor do que a obtida na avaliação anterior (3,3) e abaixo da meta definida para o estado (2,9).

De uma educação pública de baixo padrão evoca-se o discurso conformista de que “pelo menos as crianças e os jovens estão tendo a chance de estar na escola e não estão na rua”. Tal discurso alimenta a (e se alimenta da) difusão de projetos educacionais – muitas vezes desenvolvidos por meio de parcerias com ONGs e com a mobilização de voluntários sem formação específica –, que priorizam a socialização em detrimento da escolarização com aprendizagem de conhecimentos científicos. Esse tipo de discurso naturaliza a injustiça social. A este despeito, novamente citamos Freitas:

Retirou-se a ênfase nas discussões sobre as concepções de educação e sobre as finalidades da educação. Permanência na escola foi considerada uma vitória, sem se indagar o para que da permanência. Aprender português e matemática foi considerado um objetivo em si, e se isso não era o ideal, era pelo menos o possível – dizia-se em uma visão socioconformista: “se pelo menos aprendessem isso..!!! (2004, p. 148).

É nesse cenário que, nos últimos anos, as políticas de inclusão vêm ganhando espaço nas diretrizes educacionais brasileiras, sobretudo por meio do emprego do termo “educação inclusiva”, usado, de maneira geral, para denominar a escolarização de pessoas com deficiências sensoriais (auditiva e visual), deficiência mental/intelectual, transtornos globais do desenvolvimento (autismo, síndrome de Asperger, entre outros), deficiências múltiplas, altas habilidades e deficiências físicas no ensino regular comum.

As políticas de inclusão educacional foram e continuam sendo elaboradas com base na consigna “educação para todos”, inspirada nos pressupostos filosóficos e políticos estabelecidos na conhecida *Conferência Mundial sobre a Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*, em Jomtien, na Tailândia, promovida pelo Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud).

Ainda em termos internacionais, cabe citar também a menos disseminada conferência de Nova Dehli, realizada em 1993, da qual o Brasil foi convidado a participar juntamente com as nações mais pobres e populosas do mundo. O evento pretendia reiterar os compromissos assumidos em Jomtien. Para tal, as referidas nações deveriam redobrar os esforços para assegurar a todas as crianças, jovens e adultos, até o ano 2000, *conteúdos mínimos de aprendizagem* tidos como elementares para a vida contemporânea (Nogueira, 2007). Posteriormente, a conferência de Dakar (2000) protelou a meta da universalização da Educação Básica até 2015.

Desde então, o sistema educacional brasileiro, nos seus três níveis (federal, estadual e municipal), vem sofrendo inúmeras reformas para assegurar o ingresso e a permanência na escola de todos. Tais reformas instituíram, entre outras medidas, a obrigatoriedade de matrícula, a idade de ingresso, a duração dos níveis de ensino, os processos nacionais de avaliação do rendimento escolar, as diretrizes curriculares nacionais e as definições para a escolarização dos alunos com necessidades especiais.

No entanto, o marco para a elaboração das políticas de inclusão educacional em vigor, especialmente no caso das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, é a *Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade*, promovida pelo governo espanhol e a Unesco, que resultou na conhecida *Declaração de Salamanca* (1994).

No Brasil os debates sobre a política de “educação inclusiva” iniciaram-se mais acirradamente em 1996 com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei 9.394/96).⁵ Essa lei, por meio do art. 87 das suas Disposições Transitórias (Título IX),⁶ instituiu, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos, a “década da educação” para os dez anos seguintes. Além disso, determinou a elaboração de um Plano Nacional de Educação que envolvesse todos os entes federativos. Um dos principais pontos do referido plano (Lei 10.172) se referia ao orçamento da educação, no qual o papel da União diminuía enormemente, seguindo a tendência de descentralização do sistema, com o objetivo de “otimizar” os recursos orçamentários, humanos e físicos *já existentes* nos municípios e estados. Na visão de Ferreira e Glat (2003), esse pressuposto não foi ao encontro das demandas enfrentadas pelos sistemas para tornar a escola inclusiva, como priorizava o próprio documento, pois a política de inclusão exige investimentos. Fontes (2007) faz alerta semelhante ao afirmar que a implementação da inclusão de alunos com deficiências necessita de suportes especializados e recursos pedagógicos específicos e/ou adaptados para o processo de ensino e aprendizagem desses sujeitos. Por isso, demandam maiores investimentos orçamentários. Estes recursos englobam diferentes ferramentas, desde tecnológicas até adaptações em materiais escolares e a presença de intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (Libras) para alunos com deficiência auditiva e braile para alunos com deficiência visual.

⁵ Vale lembrar também do *Estatuto da Criança e do Adolescente* (1990), que dispõe, em seu artigo 13, que “a criança e o adolescente gozam de todos os direitos inerentes à pessoa humana” e que as crianças e os adolescentes “portadores de deficiência” têm direito ao “atendimento educacional [...] preferencialmente na rede regular de ensino” (art. 54, inciso III).

⁶ De acordo com o “§ 4º - Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (art. 87).

Outro aspecto importante da LDBEN se refere à educação de “pessoas portadoras de necessidades especiais” (como aparece na referida lei), a qual dedicou um capítulo específico à Educação Especial. Esse ponto, na época, foi recebido com reservas por parte daqueles que defendiam a proposta de “educação inclusiva”, por entenderem que a nova lei não garantia o direito de acesso à escola e aos eventuais apoios para todos os alunos, pelo fato de que, em seu art. 58, proclamava o ensino dessas pessoas “preferencialmente” na rede regular. Por outro lado, apesar da LDBEN não ter apresentado dispositivos quanto à estrutura e às políticas que assegurassem a inserção e a permanência desses alunos no ensino regular, os dispositivos da nova lei relacionados à flexibilização das formas de organização curricular, ao acesso e à avaliação foram importantes (Ferreira, 1998). Além disso, num país como o Brasil, onde o “acesso à educação de pessoas com deficiência é [e continua]⁷ escasso e revestido do caráter da concessão e do assistencialismo” (Ferreira, 1998, p. 1), essa lei representou um grande avanço.

A partir desse arcabouço legal, diversos outros dispositivos e diretrizes institucionais foram estabelecidos nos 1990 e início de 2000 para garantir e promover a educação básica de todos, inclusive das pessoas com necessidades educacionais especiais. O quadro a seguir apresenta uma síntese desses documentos:

Ano	Documento	Dispõem sobre
1994	<i>Política Nacional de Educação Especial</i>	Estabeleceu objetivos gerais e específicos referentes à “interpretação dos interesses, necessidades e aspirações de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas e altas habilidades” (p. 7).
1999	<i>Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência</i>	Estabeleceu a “matrícula compulsória de pessoas com deficiência em escolas regulares”.
2001	<i>Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica</i>	Oficializou em nosso país os termos Educação Inclusiva e “necessidades educacionais especiais”, regulamentou a organização e a função da Educação Especial nos sistemas de ensino, bem como as modalidades de atendimento, e apresentou a proposta de flexibilização e adaptação curricular.
2001	<i>Decreto 3.956 (Declaração de Guatemala)</i>	Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Declaração de Guatemala) e estabelece medidas de caráter legislativo, social e educacional, bem como “[...] trabalhista ou de qualquer outra natureza, que sejam necessários para eliminar a discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e proporcionar a sua plena integração à sociedade” (p. 22).
2002	<i>Lei 10.436, regulamentada pelo decreto 5.626/05</i>	Dispõe sobre a obrigatoriedade da Língua Brasileira de Sinais (Libras) nos currículos dos cursos de formação de professores para o exercício do magistério em nível médio e superior e nos cursos de Fonoaudiologia.

Fonte: Sítio do Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial (Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: jun. 2010).

⁷ Se tomarmos como referência os dados do Censo Escolar que apontam que, das 369.745 crianças e adolescentes beneficiárias do Programa Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social – ação governamental destinada à promoção da cidadania das pessoas com deficiência – somente pouco mais de 108 mil frequentavam a escola, ou seja, apenas 29,23% do total. Entre as crianças e adolescentes que não estão na escola (70,77%), 140.815 possuem entre 6 e 14 anos de idade, o que demonstra que ainda há muito a avançar para que o direito à educação de todas as crianças e adolescentes seja respeitado. Disponível em: www.direitosdacrianca.org.br. Acesso em: fev. 2011.

A POLÍTICA DE “EDUCAÇÃO INCLUSIVA” NO GOVERNO LULA (2003-2010): AVANÇOS E CONTRADIÇÕES

Durante o governo Lula (2003-2010), os investimentos políticos e financeiros para promover a inclusão social e educacional foram ampliados significativamente em diferentes setores. O objetivo dessas políticas, segundo o programa de governo, era

“combater as mazelas socioeconômicas características da parcela de baixo poder aquisitivo da população e, dessa forma, promover condições de inclusão social a todos os segmentos da sociedade, em especial aos que se encontram em situação de desvantagem” (apud Soares, 2010, p. 31).

O ideário da inclusão foi traduzido em políticas públicas do Ministério da Educação, inclusive na escolarização de pessoas com necessidades educacionais especiais, a qual ficou a cargo da Secretaria de Educação Especial – incorporada em 2011 pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad).

No primeiro ano de governo, teve início a implementação do *Programa Federal Educação Inclusiva: direito à diversidade* em diferentes municípios do país, com o objetivo de disseminar a política de “educação inclusiva” de pessoas com necessidades educacionais especiais. O programa segue um conjunto de proposições da Organização das Nações Unidas (ONU) por meio da estratégia da multiplicação, recurso utilizado para garantir a expansão e reprodução de conhecimentos sobre as políticas de educação inclusiva, sobretudo em países em desenvolvimento com grandes dimensões territoriais, como é o caso do Brasil (Soares, 2010).

A estratégia da multiplicação fica ainda mais clara ao analisarmos o documento “A inclusão social da pessoa com deficiência no Brasil: como multiplicar esse direito” elaborado pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH) em parceria com a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), promovida a Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD) em 2009. Segundo esse documento, o efeito multiplicador é efetivo ao garantir a reprodução de conteúdos e é mais econômico, na medida em que forma uma pessoa que deverá multiplicar a informação para muitos. O documento assinala que:

O trabalho com pessoas com deficiência é um eterno jogo de multiplicar. [...] A formação de um pode representar a informação de muitos e o bem-estar de milhares – que dependem da disseminação de uma cultura plural para o sucesso de um programa de formação de agentes multiplicadores dos direitos das pessoas com deficiências (Brasil, 2008, p. 41).

Ou seja, nessa perspectiva são eleitos alguns municípios, chamados de polos de formação, que ficam responsáveis pela multiplicação do conhecimento nos municípios de sua abrangência. Segundo pesquisa recente realizada por Soares (2010), entretanto, o modelo da multiplicação enfrenta inúmeras barreiras para sua operacionalização. Dentre eles destacamos a falta de avaliação e acompanhamento sistemático por parte da Secretaria de Educação Especial que toma como referência apenas dados quantitativos, a descontinuidade dos governos municipais que leva à substituição das equipes e/ou descontinuidade das ações, o grande número de municípios sob responsabilidade de um município-polo, a falta de participação e discussão coletiva entre os participantes do programa, as dificuldades enfrentadas pelos gestores do programa nos municípios-polo para gerenciar os recursos financeiros, a distância entre muitos municípios do município-polo e a falta de articulação entre os setores responsáveis dos municípios, estados e governo federal.

Esses problemas evidenciam que a estratégia da multiplicação utilizada pelo *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade* não vem atingindo suas metas de disseminar a política de educação inclusiva nos municípios e apoiar a formação de gestores e educadores, adotando como princípio a garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas da rede regular de ensino. Essa realidade parece se agravar ainda mais quando analisamos os dados de pesquisas sobre a escolarização de alunos com deficiência mental que, de maneira geral, vem sendo matriculados no sistema comum de ensino sem a garantia de aprendizagem e desenvolvimento (Garcia, 2005; Ribeiro, 2006; Oliveira, 2007; Pletsch, 2010; Redig, 2010; Glat, 2011, entre outros). A pesquisa de Garcia (2009), por exemplo, mostrou que a rede municipal de Florianópolis continua realizando convênios com instituições especiais (escolas especiais) para promover a escolarização de alunos com deficiência mental.

Em que pesem as críticas ao *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade*, em 2007 o MEC lançou o *Plano de Desenvolvimento da Educação* (PDE). Entre outras medidas, esse plano estabeleceu metas para o acesso e a permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas (Brasil, 2007).

No bojo do PDE, a Secretaria de Educação Especial (Seesp) apresentou em setembro de 2007 a versão preliminar da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (Brasil, 2007a), propondo a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir, entre outros aspectos, o acesso com participação e aprendizagem no ensino comum e a *promoção da acessibilidade universal* (grifo nosso). A proposta da Seesp não foi efetivamente

implementada, dado que o art. 14 do Decreto Presidencial 6.253, de 29 de novembro de 2007 (Brasil, 2007b), continuou admitindo a distribuição de recursos do Fundeb⁸ para instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas com atuação exclusiva na Educação Especial.

Em janeiro de 2008, a Seesp apresentou uma nova versão da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, agora prevendo o atendimento especializado em salas de recursos multifuncionais e em centros especializados de referência transformados a partir das escolas especiais. Sugere-se como público alvo da Educação Especial alunos com transtornos funcionais específicos⁹, como dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros (Brasil, 2008a, p. 15). Contudo, no documento “Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (Brasil, 2010)¹⁰, apesar de mencionar os transtornos funcionais específicos (p. 20), os alunos da Educação Especial são caracterizados como aqueles que apresentam deficiência de natureza física, mental ou sensorial, alunos com transtornos globais do desenvolvimento e alunos com altas habilidades/superdotação (Brasil, 2010, p. 21).

A referida política tem sido amplamente difundida e orienta as redes de ensino a se transformarem em “sistemas educacionais inclusivos”, já em sintonia com os princípios da *Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, conhecida como Declaração da Organização das Nações Unidas (ONU), aprovada pela câmara dos deputados em 13 de maio de 2008¹¹. De acordo com a referida convenção, a inclusão educacional das pessoas com deficiência é assegurada em todos os níveis de escolaridade, por meio do artigo 24, no qual os estados signatários:

[...] reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. [...] deverão assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

⁸ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

⁹ Em 5 de junho de 2008 foi nomeado, por meio da Portaria Ministerial nº.6, o grupo de trabalho Transtornos Funcionais Específicos tendo como objetivos: a) realizar estudos sobre os transtornos funcionais específicos; b) definir diretrizes voltadas para a escolarização dos alunos com transtornos funcionais específicos. A partir do trabalho realizado por esse grupo foi elaborado o documento “Diretrizes Nacionais para a Educação de Alunos com Transtornos Funcionais Específicos na Perspectiva da Educação Inclusiva” (Brasil/Seesp/SEB, 2008c). Para uma análise crítica sobre a escolarização de alunos com esses transtornos, ver Moysés (2001).

¹⁰ Coletânea com os principais documentos sobre a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva disponível no sítio eletrônico do Ministério da Educação – Secretaria de Educação Especial.

¹¹ O referido documento foi aprovado pelo Congresso Nacional passando à emenda constitucional, conforme previsto no artigo 5º da Constituição Federal, no qual os tratados e as convenções internacionais sobre direitos humanos, se aprovados por três quintos dos votos, em dois turnos, nas duas casas do Congresso Nacional constituem-se como tal.

[...] [reconhecem] as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob a alegação de deficiência;

Deverão assegurar que as pessoas com deficiência possam ter acesso à educação comum nas modalidades de: ensino superior, treinamento profissional, educação de jovens e adultos e aprendizado continuado, sem discriminação e em igualdade de condições com as demais pessoas. Para tanto, os Estados Partes deverão assegurar a provisão de adaptações razoáveis para pessoas com deficiência (Declaração da ONU, 2006).

Ainda em 2008, seguindo os pressupostos legais e filosóficos da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, foi instituído o Decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre o apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos estados, do distrito federal e dos municípios que prestarem atendimento educacional especializado aos alunos público alvo da Educação Especial, matriculados na rede pública de ensino. Em outros termos, o decreto prevê que a partir de 1º de janeiro de 2010 os alunos com deficiências físicas, mentais, sensoriais, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotados “incluídos” em classe comum com atendimento educacional especializado no turno inverso serão contabilizados duplamente pelo Fundeb. Os alunos com transtornos funcionais específicos não foram mencionados nesse decreto.

Acreditamos que esse dispositivo acarretará mudanças significativas no processo de escolarização das pessoas com necessidades educacionais especiais, sobretudo nos sistemas municipais de ensino, responsáveis pela maioria dessas matrículas. Por isso, a qualidade e a extensão da sua implementação devem ser acompanhadas e avaliadas, em particular porque, como meio de acesso a recursos adicionais, a inclusão total pode ser realizada com oferecimento de atendimentos educacionais especializados escassos, precários e descontínuos (Pletsch, 2009).

Seguindo na mesma linha, em 2 de outubro de 2009 foi apresentada a Resolução 4 que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é definido como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (art. 1º, § 1º) e tem como função “complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, *recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para a sua plena participação na sociedade* e desenvolvimento de sua aprendizagem” (Brasil, 2009a, p. 1, grifo nosso).

Como já discutimos em texto anterior (Pletsch, 2010), a ênfase dada aos recursos de acessibilidade como “superação das barreiras para a pessoa com deficiência” também está presente em orientações do Banco Mundial para os países da América Latina e do Caribe que enfatizam o “desenvolvimento inclusivo”.¹² De acordo com essa concepção, a partir do momento em que os obstáculos forem removidos e a acessibilidade for promovida, a deficiência será superada. Assim, supõe-se que a disponibilização de recursos de tecnologias assistivas para o cego e o deficiente físico na prática faria as suas deficiências desaparecerem. Essa proposta foi esquematizada por Bieler, que trabalhou para o Banco Mundial, com a equação *deficiência = limitação funcional x ambiente* e explicada da seguinte maneira:

Se atribuirmos um peso “zero” a um ambiente que não oferece barreiras, o resultado desta equação tenderá sempre a “zero”, independentemente do peso atribuído à deficiência. No entanto, se o ambiente tiver um peso maior, aumentaremos, em proporção progressiva, o impacto da limitação funcional e, conseqüentemente, da deficiência, na vida da pessoa (Bieler, 2008, p. 2-3).

Para Carvalho (2007), o discurso do “desenvolvimento inclusivo” é atraente ao defender a transitoriedade de algumas deficiências consideradas permanentes. Além disso, o foco na acessibilidade como panaceia universal para a deficiência e caminho único para a inclusão social e escolar pode alimentar o discurso da negação da deficiência e, por conseguinte, minimizar o debate sobre os direitos sociais conquistados por essas pessoas.

A vertente do “desenvolvimento inclusivo” chama atenção por dois motivos. Primeiro, porque retoma a concepção “economicista” de educação presente da Declaração de Educação para Todos e na Declaração de Salamanca,¹³ agora sob novas bases, com o objetivo, segundo Bieler, de melhorar “a eficácia das ações em prol do desenvolvimento socioeconômico” em que a “contribuição de cada ser humano” à economia – ou seja, a venda da sua força de trabalho – é necessária, inclusive a das pessoas com deficiência (2008, p. 1).

Segundo, pelo foco dado à acessibilidade baseada no conceito de “desenho universal” como sinônimo de “inclusão”, já presente de forma implícita na Declaração de Guatemala. Esse último aspecto é importante, uma vez que, até o ano 2010, foram implementadas pelo Ministério da Educação 24.301 salas de recursos multifuncionais para realizar o Atendimento Educacional

¹² Uma análise detalhada dessa concepção está disponível no site da Plataforma de Desenvolvimento Inclusivo: http://pdi.cnotinfor.pt/recursos/Des%20Inclusivo_paper_PT.doc. Acesso em: dez. 2008.

¹³ “A experiência [...] indica que as escolas integradoras [lê-se inclusivas], destinadas a todas as crianças da comunidade, têm mais êxito na hora de obter o apoio da comunidade e de encontrar formas inovadoras e criativas de utilizar os limitados recursos disponíveis” (Unesco, 1994, p. 24-25, grifos nossos).

Especializado (AEE) no contraturno. Essas salas, denominadas do tipo I e II, são compostas por equipamentos, mobiliários, materiais didático-pedagógicos e recursos de acessibilidade. Em nossa concepção, recursos tecnológicos e materiais didático-pedagógicos deveriam ser usados por todos os alunos da escola, e não apenas por aqueles atendidos pelo AEE.

Reconhecemos a importância do suporte especializado oferecido para alunos com necessidades educacionais especiais incluídos em turmas comuns. Entretanto, a sala de recursos multifuncionais não pode ser tomada como a solução para todos problemas e dificuldades enfrentados pelas escolas para promover o desenvolvimento e aprendizagem desses alunos, como muitas vezes os documentos oficiais nos querem fazer acreditar. É preciso garantir aos professores do AEE e do ensino regular formações inicial e continuada que lhes proporcionem conhecimentos para atuar com as especificidades do processo de ensino-aprendizagem de alunos com necessidades especiais, bem como as dimensões que envolvem o trabalho colaborativo entre ensino especial e comum, conforme previsto no art. 9º da Resolução 04. Isto é, faz-se necessário disponibilizar aos professores tempo de interação e planejamento conjunto, assim como para todos os profissionais da unidade escolar. No entanto, esse planejamento conjunto precisa ser assumido pelos profissionais do ponto de vista da práxis, relacionando teoria e prática, e não como produto direto de modismos filosóficos pós-modernos que defendem formações em que o professor reflita apenas a sua atuação prática (Padilha, 2010).

Outro aspecto importante a ser sinalizado sobre o trabalho nas salas de recursos multifuncionais é que o mesmo não pode ser confundido com reforço escolar, como vem ocorrendo de maneira geral. Deve-se constituir como um conjunto de procedimentos específicos e alternativos que possa mediar e auxiliar os processos de apropriação e construção de conhecimentos por parte dos alunos. Ou seja, é preciso ficar atento para que esses espaços não sejam reduzidos a meros espaços de acessibilidade temporários, mas sim como um conjunto de ferramentas a serem usadas de forma colaborativa entre o ensino especial e comum para dar suporte ao processo educacional dos alunos que o frequentem. Nessa direção, mais pesquisas de campo precisam ser realizadas para avaliar o papel e a contribuição efetiva dessas salas para a aprendizagem dos alunos, sobretudo no que se refere à elaboração e à aplicação, de forma colaborativa entre professores do AEE e das classes comuns, de planos individualizados de ensino (Pletsch et al, 2010; Braun & Marin, 2011).

A Resolução 04 aponta, ainda, uma série de competências a serem desenvolvidas sob a responsabilidade dos professores do AEE em articulação com os professores do ensino regular, contando com a participação familiar e em interface com os demais serviços setoriais da saúde e da assistência social. Entre outras atribuições estão especificadas:

-
- I. identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
 - II. elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
 - III. organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
 - IV. acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
 - V. estabelecer parcerias com as áreas interssetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
 - VI. orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
 - VII. ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
 - VIII. estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (Brasil, 2009a, art. 13).

Será que os professores de AEE terão tempo disponível para tais tarefas? Como professor de AEE, é possível atender aos alunos e dar conta de todas essas atribuições numa jornada de trabalho de 40 horas semanais? Que formação será necessária? Será que cursos de especialização¹⁴ oferecidos a distância em nível nacional – de maneira geral, desconectados da realidade local das escolas e redes de ensino – são suficientes para atender as demandas exigidas para a atuação do profissional do AEE?

A essas indagações podemos acrescentar os questionamentos de Bruno sobre a operacionalização do AEE:

Será que o atendimento educacional especializado, da forma como está delineado, abarca o desenvolvimento de todas as possibilidades humanas? Atende as necessidades de aprendizagem específicas decorrentes da situação de deficiência que as pessoas vivem? E a formação do professor de Educação Especial, a quem continuará a ser delegada? O

¹⁴ Estamos nos referindo aos cursos do Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial. Informações disponíveis no sítio eletrônico da Secretaria de Educação Especial: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: jan. 2011.

futuro dessas crianças e jovens não vislumbra a profissionalização e a inclusão no trabalho? (2010, p. 11-12).

Refletir sobre tais questões se faz necessário e urgente, uma vez que os alunos com deficiências e outros transtornos no desenvolvimento estão sendo matriculados no ensino comum e as redes precisam de respostas para planejar e operacionalizar na prática cotidiana o atendimento educacional especializado, mesmo com recursos humanos e financeiros escassos.

As redes de ensino também merecem respostas urgentes sobre os caminhos a serem seguidos na escolarização de alunos com deficiências mais acentuados, como, por exemplo, os alunos com deficiências múltiplas e/ou os surdocegos, que certamente não se beneficiam com a escola que existe hoje. Cabe ressaltar que esses sujeitos não são lembrados diretamente nas diretrizes políticas, mas aparecem no fascículo 5 da coleção “A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar”.¹⁵

Ainda sobre a colocação de crianças muito comprometidas em turmas comuns, sem atentar para a gravidade dos quadros de deficiência, segundo Ribeiro (2006), pode colocar em risco “o desenvolvimento e a segurança” das mesmas (p. 27). Além disso, esses sujeitos demandam atendimentos pedagógicos individualizados com recursos específicos, como a comunicação alternativa, ensino do tadoma,¹⁶ entre outros, para desenvolver sua comunicação, linguagem e conceitos científicos necessários para a vida autônoma. É razoável supor que oferecer atendimentos especializados duas ou três vezes por semana não supre essas demandas. Nem tampouco matriculá-los em turmas comuns com grande número de alunos por sala de aula, falta de estrutura para individualizar o currículo, precárias condições de acessibilidade física, que é a realidade da maioria das escolas brasileiras,¹⁷ entre tantos outros problemas enfrentados pelos professores cotidianamente. Ou então contratar estagiários, sem a devida formação ou acompanhamento, para “tomar conta” do aluno especial incluído, como vem acontecendo em muitas redes de ensino. Estas são algumas das contradições que se fazem presentes na operacionalização das políticas de inclusão e do atendimento educacional especializado. Sobre tais aspectos as reflexões de Góes e Laplane são ilustrativas:

¹⁵ Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12625&Itemid=860 . Acesso em: 8 fev. 2011.

¹⁶ É um método de vibração do ensino da fala (Garcia, 2000). O trabalho de ensino do tadoma é individualizado e não seria possível na classe comum.

¹⁷ Segundo reportagem da Folha de São Paulo (14.05.2010) apenas 14,6% das escolas públicas brasileiras são acessíveis para deficientes ou com mobilidade reduzida.

A afirmação de que a inclusão representa a única e melhor solução para alunos, professores, pais e sociedade, põe em evidência o mecanismo discursivo que opera para assegurar a eficácia do discurso. Sua fraqueza, entretanto, reside no fato de que em certo momento o discurso contradiz a realidade educacional brasileira, caracterizada por classes superlotadas, instalações físicas insuficientes, quadros docentes cuja formação deixa a desejar. Essas condições de existência de nosso sistema educacional levam a questionar a própria ideia de inclusão como política que, simplesmente, insira alunos nos contextos escolares existentes (2009, p. 19).

Para finalizar, parafraseamos Padilha (2010, p. 14) para dizer que “ao negar a exclusão não estamos afirmando a inclusão e começo recusando o que vem sendo chamado de inclusão escolar”. Como podemos verificar, o conceito de inclusão está diretamente ligado ao conceito de exclusão. Por isso, enquanto continuarmos defendendo a inclusão como meta a ser alcançada, também continuamos projetando a “exclusão”. Para Bueno, “isto significa que a projeção política que se faz do futuro é de que continuará a existir alunos excluídos, que deverão receber atenção especial para deixarem de sê-lo. [...] É nesse contexto que surge o conceito de sociedade inclusiva, em substituição ao de sociedade democrática” (2008, p. 13).

Isto não quer dizer que nos opomos ou desvalorizamos as iniciativas oficiais implementadas no âmbito da escolarização de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. Pelo contrário, reconhecemos a sua importância enquanto instrumentos de garantias do direito à educação, mas é preciso ter cautela para adotar em nosso país políticas de “inclusão total” sem levar em consideração as reais demandas da escola pública e a diversidade regional tão complexa e distinta. Defendemos que as políticas de educação dirigidas para a escolarização dessas pessoas não podem ser implementadas sem análises que façam a necessária articulação entre o “micro” e o “macro” contexto social, político e econômico.

Em outros termos, defendemos que as políticas de escolarização desses grupos sejam elaboradas articulando os aspectos referentes à organização escolar e à relação ensino-aprendizagem, por um lado, e a análise mais abrangente sobre as pressões econômicas, políticas e sociais que configuram a realidade brasileira, por outro. Caso contrário, a inclusão desses alunos, ditos especiais, corre o risco de revestir-se em exclusão, agora no interior da escola comum e não em contextos segregados como ocorria outrora.

Diante do exposto, talvez esteja na hora de mudarmos o foco do debate, tão centrado nas políticas de educação inclusiva, para políticas que garantam, de fato e de direito, o acesso de todos os alunos com e sem deficiências à aprendizagem escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília: SEESP, 1994.
- BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, 23 dez. 1996, sec. I, n. 248, p. 27.833.
- _____. *Política Nacional par a aintegração da pessoa portadora de deficiência*. Brasília, 1999.
- _____. *Plano Nacional de Educação (Lei 10.172/01)*. 2000.
- _____. *Diretrizes Nacionais de Educação Especial para a Educação Básica*. Brasília, 2001.
- _____. *Estatuto da criança e do adolescente*, Lei 8.069, de 13/07/90. Niterói, Imprensa Oficial do Estado do Rio de Janeiro, 2001a.
- _____. *Decreto 3.956*. Brasília, 2001b.
- _____. *Lei 10.436*. Brasília, 2002.
- _____. *Decreto 6.094/2007*. Brasília, 2007.
- _____. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva – versão preliminar*. Brasília, setembro de 2007a. (versão preliminar)
- _____. *Decreto 6.253*. Brasília, 2007b.
- _____. *A inclusão social da pessoa com deficiência no Brasil: como multiplicar esse direito*. Brasília, 2008.
- _____. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, janeiro de 2008a.
- _____. *Decreto 6.571*. Brasília, 2008b.
- _____. *Diretrizes Nacionais para a Educação de Alunos com Transtornos Funcionais Específicos na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, 2008c.
- _____. CNE/CEB. Resolução 4, de 02 out. 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. *Diário Oficial da União*, Ministério da Educação, Brasília, 05 out. 2009.
- _____. *Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, 2010.
- BIELER, R. B. Deficiência, pobreza e exclusão: a estratégia de desenvolvimento inclusivo ressignificando o conceito de acessibilidade. In: Anais da I Conferência Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, p. 140-153. Brasília, 2006. Disp.: http://www.mj.gov.br/conade/conferencia/textos_base3.htm. Acess: dez. 2008.
- BUENO, J. G. S. Inclusão/exclusão escolar e desigualdades sociais. *Projeto de Pesquisa*, 2008b. (mimeo.)
- BRAUN, P. & MARIN, M. Atendimento educacional especializado, sala de recursos multifuncional e plano individualizado: desdobramentos de um fazer pedagógico. In: PLETSCHE, M. D.; DAMASCENO, A. (orgs.). *Educação Especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico*. Editora EDUR, Seropédica/RJ, 2011.
- BRUNO, M. M. G. A política pública de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: algumas reflexões sobre as práticas discursivas e não discursivas. *Anais da 33ª Reunião Anual da ANPED*. Caxambú/MG, 2010.
- CARVALHO, E. N. S. de. *Interação entre pares na educação infantil: exclusão-inclusão de crianças com deficiência intelectual*. 2007. 250f. (Tese de Doutorado em Psicologia) – Universidade de Brasília (UNB), Brasília, 2007.
- DECLARAÇÃO DE NOVA DELHI SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS (1993). Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br>. Acesso: jan. 2008.
- DECLARAÇÃO DE DAKAR (2000). Disponível em: www.dakardeclaration.org/IMG/pdf/Dakar_PORT_011-3.pdf. Acessado em: janeiro de 2008.
- DECLARAÇÃO DA ONU. *Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com Deficiências*. Brasília, 2006.
- DOURADO, L. F. Políticas e gestão da Educação Básica no Brasil: limites e perspectivas. In: *Educação e Sociedade*, edição especial, v. 28, nº. 100, Campinas/SP, 2007, p. 921-946.
- FERREIRA, J. R. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. In: *Caderno Cedes*, v. 19, n. 46, Campinas, set. 1998.

-
- FERREIRA, J. R.; GLAT, R. Reformas educacionais pós-LDB: a inclusão do aluno com necessidades especiais no contexto da municipalização. In: Souza, D. B. & Faria, L. C. M. (Orgs.) *Descentralização, municipalização e financiamento da Educação no Brasil pós-LDB*. Rio de Janeiro: DP&A, p. 372-390, 2003.
- FONTES, R. de S. *O desafio da Educação Inclusiva no município de Niterói: das propostas oficiais às experiências em sala de aula*. 2007. 160 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro. 2007.
- FOLHA DE SÃO PAULO. *Educação básica: financiamento e qualidade* (FERNANDO HADDAD), São Paulo, 14 de março de 2010.
- FOLHA DE SÃO PAULO. Educação melhora, mas não supera patamar de 95, São Paulo, 2 de julho de 2010.
- FREITAS, L. C. de. Avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. In: *Educação & Sociedade*, v. 25, n. 86, p. 133-170, 2004.
- GLAT, R. A Educação Especial no contexto da Educação Inclusiva: diretrizes políticas e ações pedagógicas. *Relatório de Pesquisa*. Rio de Janeiro, 2011.
- GARCIA, A. Comunicar é preciso: os meios de comunicação do surdocego. In: *Cardernos Educação Especial*, Santa Maria, n. 15, 2000.
- GARCIA, V. P. C. *Prática pedagógica e necessidades educacionais especiais: a relação diádica em sala de aula*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia/MG, 2005.
- GARCIA, R. M. C. Política de educação inclusiva e trabalho pedagógico: uma análise do modelo de educação especial na educação básica. In: BAPTISTA, C.R.; JEUS, D M. (Orgs.). *Avanços em políticas de inclusão: o contexto da Educação Especial no Brasil e em outros países*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009. p. 123-138,
- GÓES, M.C.R.; LAPLANE, A.L.F. *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas: Autores Associados, 2004.
- INEP. Dados do IDEB 2009. Disp. http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/ideb/news10_01.htm. Acesso: 8 mar. 2011.
- MOYSÉS, M.A.A. *A institucionalização invisível – crianças que não-aprendem-na-escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.
- NOGUEIRA, F.M.G. *Ajuda externa para a educação brasileira: da Usaid ao Banco Mundial*. Cascavel/PR: Edunioeste, 1999.
- OLIVEIRA, A.A.S. *Um diálogo esquecido: a vez e a voz de adolescentes com deficiência*. Bauru/SP: Editora Práxis, 2007.
- PADILHA, A.M.L. O que fazer para não excluir Davi, Ilda, Diogo... In: GÓES, Maria C.R.; LAPLANE, Adriana L.F. *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 93-120.
- PADILHA, A.M.L.. “Ensino Inclusivo”: uma expressão incorreta. In: *Revista InterMeio*, v. 15, n. 30, p. 13-31, jul./dez., 2010.
- PLETSCH, M. D. *Observatório de políticas públicas em Educação Especial e inclusão escolar: estudo sobre as políticas públicas de inclusão escolar nos municípios da Baixada Fluminense*. Projeto de Pesquisa com financiamento CNPq, 2009.
- PLETSCH, M. D. et al. Plano de Desenvolvimento Psicoeducacional Individualizado (PDPI): estratégia para favorecer os processos de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. *Anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial*, São Carlos (SP): UFSCAR, 2010.
- PLETSCH, M. D. *Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual*. Rio de Janeiro: NAU/EDUR, 2010.
- REDIG, A.G. *Resinificando a Educação Especial no contexto da educação inclusiva: a visão de professores especialistas*. Dissertação (Mestrado em Educação) – UERJ, Rio de Janeiro, 2010.
- RIBEIRO, J.C.C. Significações na escola inclusiva – um estudo sobre as concepções e práticas de professores envolvidos com a inclusão escolar. 226f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de Brasília (UNB), Brasília, 2006.
- SOARES, M.T.N. Programa Educação Inclusiva Direito à Diversidade: Estudo de Caso sobre estratégia de multiplicação de políticas públicas. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais*. Brasília: CORDE, 1994.

WCEFA. CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. *Declaração mundial sobre educação para todos e Plano de ação para satisfazer as necessidades Básicas de aprendizagem*. Tailândia: Jomtien, mar. 1990.

THE DIALECTIC INCLUSION / EXCLUSION IN EDUCATION POLICIES FOR PEOPLE WITH DISABILITIES: A BALANCE SHEET OF THE LULA GOVERNMENT (2003-2010)

ABSTRACT

This article examines the educational policies directed toward people with physical, mental, and sensory disabilities, pervasive developmental disorders and high abilities implemented over the Lula government (2003-2010). To this end, it recounts the history behind policies created in that direction, especially since the nineties, a period of major educational reforms. Special emphasis is given to international documents that influenced the implementation of the well known policy of "inclusive education" in Brazil. Then we analyze some documents prepared by the Lula government, especially on the proposed operation of specialized educational services.

Keywords: Special education, inclusive education policies, disability.

Enviado e aprovado em abril de 2011