

A GESTÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NO BRASIL: UMA ANÁLISE HISTÓRICA DAS CONSTITUIÇÕES NACIONAIS E LEIS DE DIRETRIZES E BASES

Flaviane Pelloso Molina Freitas*

Marisa Schneckenberg**

* Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO. flavianefreitas@ymail.com

** Universidade Estadual do Centro-Oeste – UNICENTRO. marisas@irati.unicentro.br

Resumo

Este trabalho traz uma pesquisa descritiva e bibliográfica tendo por objetivo verificar como o Estado Brasileiro efetivou legalmente a gestão da educação especial inclusiva ao longo da história de seus ordenamentos constitucionais e ordinários, mais especificamente nas Constituições Federais e nas Leis de Diretrizes e Bases (LDB). Para tanto, foram encontrados os documentos constitucionais datadas dos anos de 1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967 e 1988, e ordinários de 1961, 1971 e 1996, em site oficial do governo. Após seleção e análise à luz do referencial teórico, pode-se considerar que a gestão estatal da educação inclusiva pelo Brasil sofreu um negligenciamento em todas as constituições constantes no Estado brasileiro, com exceção da última, datada de 1988. Já, as LDB mencionam a educação especial, sofrendo evoluções consideráveis ao longo dos textos; contudo, apesar de haver avanço no sentido da responsabilização estatal da educação especial como obrigatória e preferencialmente no ensino regular, continua favorecendo a educação segregada e filantrópica por meio de financiamento das instituições específicas.

Palavras-chave: políticas educacionais, gestão educacional, educação inclusiva.

Abstract: Management of inclusive special education in Brazil: a historical analysis of national constitutions and laws of guidelines and bases. This article presents a descriptive and bibliographical research with the goal of checking how the Brazilian state legally effected the management of inclusive special education throughout the history of their constitutional and ordinary systems, more specifically in the Federal Constitutions and Laws and Guidelines – LDB. To do so, constitutional documents were found, dating from the years 1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967 and 1988 as well as the ordinary from 1961, 1971 and 1996 on official government websites. After selection and analysis in the light of the theoretical framework, we can consider that the state management of inclusive education in Brazil has suffered neglect in all constitutions contained in the Brazilian state with the exception of the last one dated from 1988. Already all LDB mention special education, suffering considerable developments over the texts; however, despite advancing towards state accountability of special education as mandatory and preferably in mainstream education, they continue to evade responsibility, favoring segregated and philanthropic education through funding of specific institutions.

Keywords: educational policy, management education, inclusive education.

Introdução

Este artigo apresenta os resultados de um estudo descritivo e bibliográfico cujo objetivo

foi verificar como o Estado Brasileiro efetivou legalmente a gestão da educação inclusiva ao longo da história de seus ordenamentos constitucionais e ordinários. Com esse intuito,

foram selecionadas as Constituições Federais do Brasil, num total de sete documentos, datadas de 1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967 e 1988, bem como as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, num total de três, datadas de 1961, 1971 e 1996. A legislação foi analisada tendo como referência Azevedo (2008), Anach (1997), Bobbio (1987), Bueno (1993), Florenzano (2007), Glatt (2007), Mazzotta (1990), Mendes (2010), dentre outros.

Ao se falar em políticas educacionais, seja ela inclusiva ou não, esbarramos no conceito de Estado, como ente desencadeador das referidas políticas, tornando-se relevante tecer algumas considerações sobre este conceito.

Encontramos nas teorias sociológicas sobre o Estado, segundo Bobbio (1987), duas que se tornaram mais evidentes: a teoria funcionalista e a marxista. “Enquanto a primeira se preocupa essencialmente com o problema da conservação social, a segunda se preocupa essencialmente com a mudança social” (BOBBIO, 1987, p. 59). O funcionalismo é concebido como a teoria da ordem, interessando-lhe somente as mudanças que possam ocorrer no interior do sistema e com a possibilidade de absorção por meio de pequenos ajustes no próprio sistema. Já o marxismo é conhecido como a teoria da ruptura e da contradição. “Marx e os marxistas sempre preconizaram, analisaram e prefiguraram a grande mudança, aquela que coloca em crise um determinado sistema e dele cria, através de um salto qualitativo, um outro sistema” (BOBBIO, 1987, p. 59).

Nessa mesma perspectiva, Florenzano (2007) discute as teorias estatais de Weber e Marx como as mais marcantes do século XX. Marx e Engels, com suas preocupações com o caráter classista do Estado, denunciam a neutralidade dessa instituição e minimizam sua autonomia, tendo em vista a existência de classes sociais e suas relações com o Estado. Já, Weber elabora uma teoria do Estado que enfatiza a dimensão institucional, evidenciando o esforço de construir uma teoria do Estado objetiva, sem deixar de cultivar os valores políticos e de privilegiar o povo que é a unidade estatal.

Assim, ao se falar em unidade estatal, é importante evidenciar que está presente no Estado a relação entre sociedade política governamental, que isolada pode ser considerada uma sociedade perfeita, e as sociedades particulares, como as famílias e as associações, existindo uma relação entre as partes e o todo.

Nesse sentido, emerge a questão relevante sobre o surgimento de certas características da

sociedade que podem ser determinantes e constitutivas do Estado. Segundo Bobbio (1987), quando falamos no surgimento do Estado, ocorre-nos indagar se ele sempre existiu ou se aparece em um determinado momento na história, podendo as respostas seguirem critérios que defendem a descontinuidade ou continuidade, em relação aos estados medievais e sociedades primitivas.

De acordo com argumentos de descontinuidade, falar-se-ia em Estado somente a partir das formações políticas que nascem de uma crise tendo a dissolução e transformação das sociedades medievais, com o surgimento dos ordenamentos jurídicos nacionais, não sendo usado este termo para organizações políticas anteriores. Dessa forma, o Estado seria formado em um dado momento histórico, sendo uma constituição recente. Assim, segundo Bobbio (1987, p. 69): “Desta observação deriva a concepção weberiana, hoje tornada *communis opinio*, do Estado moderno definido mediante dois elementos constitutivos: a presença de um aparato administrativo com a função de prover a prestação de serviços públicos e o monopólio legítimo da força.”

Como argumento de continuidade, temos os estudos históricos das civilizações, como o *Tratado de Política* de Aristóteles, as organizações e relações das cidades gregas ou mesmo os estudos de Maquiavel sobre a cidade Romana, seguidos das considerações de Montesquieu e Rousseau. Para essa vertente, a contínua reflexão sobre a História Antiga e suas instituições vem colaborar para a inexistência de um momento único que possa ser considerado um marco ou fratura que determina o surgimento de um novo, em detrimento de um velho, que possa então autorizar o nome de Estado. Para esses historiadores, o nascimento do Estado é contínuo e gradativo (BOBBIO, 1987).

Para além das divergências sobre sua constituição, o Estado assume um papel por meio de seus elementos constitutivos que, segundo o mesmo autor, a formação de um poder sobre um determinado território e povo nele constituído seria precursora para a sua existência, cabendo-lhe condições para a tomada de decisão e comando, “[...] vinculatórios para todos aqueles que vivem naquele território e efetivamente cumpridos pela grande maioria dos destinatários na maior parte dos casos em que a obediência é requisitada, seja quais forem as decisões” (BOBBIO, 1987, p. 95).

A teoria de limite ao poder estatal, baseado nos direitos constituídos, é chamada de

constitucionalismo, expresso nas constituições de cada Estado, as quais são limites formais e materiais “[...] bem representados pela barreira que os direitos fundamentais, uma vez reconhecidos e juridicamente protegidos, erguem contra a pretensão e a presunção do detentor do poder soberano de submeter à regulamentação todas as ações dos indivíduos ou dos grupos” (BOBBIO, 1987, p. 101).

Florenzano (2007) destaca a relevância do Estado Constitucional ou de Direito, no qual se consagram valores e práticas humanas civilizatórias que, uma vez abandonados, pode ter consequências desastrosas como os Estados totalitários já presenciados na história da humanidade.

Procedimentos Metodológicos

Segundo a limitação e regulação que o Estado como ente político sofre pela existência do constitucionalismo e leis ordinárias delas decorrentes, buscou-se realizar um levantamento na história da legislação brasileira sobre a gestão da educação especial inclusiva, tendo como base as Constituições do Brasil e as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Dessa forma, a presente pesquisa se consistiu em um estudo descritivo com base na classificação de Triviños (2010) que considera a pesquisa descritiva aquela que “[...] pretende descrever ‘com exatidão’ os fatos e fenômenos de determinada realidade” (TRIVIÑOS, 2010, p. 10). Utilizou-se, também, a pesquisa bibliográfica. Como destaca Lima (2004, p. 39), a pesquisa bibliográfica busca “[...] no âmbito dos livros e documentos escritos as informações necessárias para progredir na investigação de um tema de real interesse do pesquisador”. Por final, a pesquisa proposta tem caráter qualitativo, já que busca descrever as ações, explicar suas origens e relações, bem como suas mudanças e consequências (TRIVIÑOS, 2010).

Com a análise das Constituições e Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional brasileiras objetivou-se verificar como o Estado Brasileiro efetivou legalmente a gestão da educação inclusiva ao longo de sua história. Foram analisados os documentos constitucionais datadas de 1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967 e 1988, bem como as LDB datadas de 1961, 1971 e 1996, todos disponíveis no *site* do governo.

A educação especial inclusiva nas Constituições Nacionais

Partindo-se da premissa de que a educação inclusiva possui como base o princípio do acolhimento de todos os alunos em escolas regulares, sem levar em conta condições socioeconômicas, raciais, culturais ou de desenvolvimento (UNESCO, 1994), vê-se que no Brasil a educação inclusiva foi reafirmada como política nacional, por meio do decreto 7611 de novembro de 2011, que dispõe ser dever do Estado a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino, preferencialmente, na rede regular de ensino (BRASIL, 2011).

Como existe um total vínculo entre educação especial inclusiva e educação comum, tornou-se relevante um estudo da história da educação brasileira e o seu estabelecimento como um setor de Governo, sendo constituída como responsabilidade Estatal, para relacionar com a questão da educação especial inclusiva.

Sabemos que a educação como um direito de todos e uma responsabilidade do governo brasileiro não foi sempre uma realidade. Analisando-se a Primeira Constituição do Brasil, datada de 1824 (BRASIL, 1824), encontramos em seu Art. 179, XXXI, a garantia de “Instrução primária, e gratuita a todos os Cidadãos”; no inciso XXXII consta: “Colégios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Ciências, Belas Artes e Letras”. Azevedo (2008, p. 19) explicita que “Nas condições históricas em que se forjou o reconhecimento legal desse direito, o que estava em discussão não era a escolaridade das massas”. Na verdade, “[...] a força de trabalho prescindia desse tipo de qualificação, bem como da atuação da escola como veículo ideológico para um determinado padrão de sociabilidade” (AZEVEDO, 2008, p. 19).

Portanto, já a primeira Constituição Brasileira foi uma norma que não se implantou de fato. Durante o Império o país era escravagista; sua população era constituída por um terço de escravos e, portanto, “Cidadão pleno, ou ativos, em termos do gozo dos direitos políticos, foram considerados apenas uns poucos” (AZEVEDO, 2008, p.19). A mesma conjuntura permanece sem praticamente evidenciar mudanças durante a Primeira República ou República Velha, sendo palco para a constituição da burguesia brasileira e a manutenção da escravatura.

No século XIX, a educação ainda não era uma questão nacional. Essa perspectiva só foi estabelecida nas primeiras décadas do século XX, com a consolidação do capitalismo e do Estado oligárquico como República, sob o interesse agrário-burguês que também se fortalece. Nesse contexto, a educação passou a ser tomada como questão nacional, tendo na Primeira República iniciativas modestas com a criação de Universidades e existência de um sistema dual, com oportunidades para os abastados e escassez para os pertencentes às classes populares. “A despeito da eloquência da retórica republicana em favor da universalização do ensino fundamental, as oportunidades educacionais não foram ampliadas” (AZEVEDO, 2008, p. 25).

A realidade histórica da Primeira Guerra Mundial (1914-1918) ebulindo no Brasil, somada a movimentos nacionalistas, concorreu para transformações sociais que vinculam a educação à modernização da sociedade e à consolidação do capitalismo, refletindo na busca da escolarização universal, de acordo com as demandas trabalhistas e do capital. À escola básica coube qualificar a classe trabalhadora e formar o consumidor, mas também se constituiu na base para o exercício de direitos políticos. Essa realidade de industrialização, porém, não significou mudança, pois os processos políticos originários nessa fase tiveram por base a conservação de velhas práticas (AZEVEDO, 2008).

Além do que, esse crescimento urbano e industrial exerceu pressão para o aumento de oportunidades educacionais. Nesse contexto, a Constituição Federal de 1934 (BRASIL, 1934), menciona, pela primeira vez no Brasil, a responsabilização do Estado pela oferta obrigatória e gratuita da escola primária. As Constituições seguintes ratificam juridicamente esse direito; contudo, historicamente, assistimos à violação desse direito e ao conservacionismo de um sistema de ensino dual, confirmado por políticas e reformas como a de Francisco Campos, que fortalece o ensino técnico e profissional voltado às massas; e o ensino primário e o secundário com características propedêuticas às classes médias e elitizadas.

Vale destacar, ainda, a luta constituinte em que membros envolvidos e comprometidos com a educação almejavam pela Constituição Federal de 1946 (BRASIL, 1946) e, nela, a ratificação do direito à educação, do direito à escola básica, bem como de instrumentos legais e financeiros para a sua efetiva viabilização, incumbindo a

União de legislar sobre as diretrizes e bases educacionais. Mais uma vez, historicamente, a lei foi ineficaz pela ausência de ações do Estado que as correspondessem.

Paralelamente a essa conjuntura histórica, ao analisarmos o documento constitucional de 1824 (BRASIL, 1824), sendo a primeira Constituição conhecida como a Constituição do Império, constatamos a inexistência de menção a qualquer direito ou proteção à pessoa deficiente. O mesmo ocorreu com as Constituições que a sucederam, datadas de 1891 – Constituição da Primeira República ou República Velha (BRASIL, 1891); a de 1934 – Constituição da Segunda República (BRASIL, 1934); Constituição de 1937 – Constituição do Estado Novo ou Era Vargas (BRASIL, 1937), e, por fim, a de 1946 – Constituição do período da redemocratização (BRASIL, 1946).

Um singelo avanço foi obtido na Constituição de 1967 (BRASIL, 1967), cujo Art. 169, § 2º, dispõe sobre a exigência de assistência educacional oferecida no sistema de ensino para os alunos necessitados, assegurando-lhes condições de eficiência escolar. Contudo, a norma Constitucional, norma maior do Estado de direito, não definiu quem seriam esses alunos necessitados, nem de que forma seria dada essa assistência, ou ainda, quais os níveis de eficiência. Resta-nos a dúvida de como executar uma norma vaga e imprecisa como essa.

Dessa forma, constatamos que a gestão educacional da educação especial inclusiva, na forma Constitucional, ocorre efetivamente somente a partir da Constituição de 1988, ou seja, no final do século XX.

Nesse documento constitucional (BRASIL, 1988), conhecida como a Constituição dos direitos humanos, em seu Art. 6º, pela primeira vez a educação é expressa como um direito social. Em seu Art. 208, III, também pela primeira vez, há o dispositivo de educação especial sob a forma de atendimento educacional especializado e de forma preferencial na rede regular de ensino.

Encontramos no Art. 206 desse dispositivo legal (BRASIL, 1988) o princípio do ensino, com destaque para a igualdade de condições de acesso e permanência na escola. Esse artigo é complementado pelo Art. 208, no qual está disposto que uma vez havendo o atendimento educacional aos deficientes, o acesso e a permanência desses alunos devem ser garantidos. Esse mesmo artigo se refere, ainda, à garantia do padrão de qualidade, outro princípio

que não pode ser esquecido ao se pensar a educação inclusiva.

Destaca-se, ainda, que a Constituição brasileira de 1988 (BRASIL, 1988) contempla vários direitos aos deficientes, além dos educacionais, como trabalho (Art. 7º), saúde (Art. 23), assistência social (Art. 203) e acessibilidade (Art. 227). Havia uma lacuna da gestão Constitucional da educação inclusiva no Estado Brasileiro até os anos de 1988. A educação para essa parcela da educação vinha ocorrendo, embora sem uma gestão estatal. É o que explicita Bueno (1993, p. 21), ao citar que a educação especial no Brasil iniciou no século XIX, com os institutos imperiais para meninos surdos e cegos, sendo caracterizada como um subsistema educacional com características periféricas na ordem capitalista, que “[...] devido às suas próprias especificidades econômicas, políticas e culturais, apresenta um percurso que, embora tenha como base a expansão da sociedade capitalista, responde a essas peculiaridades”.

Essa expansão da educação especial no Brasil, com ênfase a partir da década de 1960, segue as ordens capitalistas, pois favorece a classificação e seleção por meio do pequeno número de vagas oferecidas nas escolas, fazendo com que grande parte dos alunos com necessidades educacionais especiais fique à margem dessa oferta, tendo como característica o atendimento predominante na rede privada. Essa pequena oferta de vagas na área da educação especial, ainda de predominância na rede privada, mantinha o atendimento educacional com base no assistencialismo aos necessitados, e o atendimento empresarial elitizado para os mais abastados, não se tornando um direito para todos. Nesse sentido, Bueno (1993, p. 21-22) escreve:

[...] assume papel preponderante na medida em que foi e continua sendo responsável por ampla parcela do atendimento oferecido, através de entidades filantrópicas assistenciais, de um lado, e, de outro, através de empresas prestadoras de serviço de alto nível técnico e elevado custo financeiro. Essa expansão da rede privada de educação especial traz como conseqüências principais, por um lado, a manutenção do atendimento dos excepcionais no âmbito do assistencialismo em oposição ao respeito aos seus direitos como cidadão e, por outro, a distinção entre o atendimento dos excepcionais dos extratos superiores (aos

quais são garantidos serviços de saúde e de educação qualificados) e dos oriundos das camadas populares, objeto da caridade pública.

Apesar de haver perspectivas favoráveis no âmbito legal, ainda prevalecia uma vertente da política paralela médico-assistencialista, sendo que na esfera estadual, as classes especiais eram mantidas pelas escolas públicas. Ademais, conforme Mendes (2010), a Constituição de 1988 enfatiza o papel dos municípios na política educacional inclusiva:

Os municípios pareciam não ter papel muito definido, podendo ser mero espectador, ator, coadjuvante ou patrocinador-financiador da filantropia. A Constituição Federal de 1988 promoveu a descentralização administrativa e de recursos financeiros, que aparentemente dotaria os municípios de uma maior autonomia para equacionar os problemas locais, e uma nova perspectiva parecia se vislumbrar quanto à política da educação especial (MENDES, 2010, p. 104).

Por outro lado, o surgimento de dispositivo legal constitucional no Estado Brasileiro, versando sobre a educação especial somente nos anos finais do século XX está em consonância com o movimento histórico mencionado pelos autores dessa área (BUENO 1993; GLATT 2007). Analisamos, portanto, quatro estágios distintos na história mundial da educação especial inclusiva. O primeiro de negligência, maus tratos e até mesmo de extermínio das pessoas deficientes, denominado como pré-cristã. O segundo, conhecido como período do cristianismo; pela piedade religiosa, buscou-se o compadecimento, a proteção e o asilo. Num terceiro momento, período dos séculos XVIII e XIX, com o desenvolvimento científico, reconhecimento médico e psicológico dessa parcela da população, fundaram-se instituições com o oferecimento de educação que segregava, sendo que somente no século XX começaram os movimentos de integração desses alunos.

Bueno (1993, p. 53) adverte que esses descritivos históricos da evolução da educação especial colocam na sociedade moderna e em suas organizações sociais e legais o enfoque de redenção dos deficientes. Por isso, as considera “[...] descontextualizada, na medida em que não os correlacionam nem com o desenvolvimento da educação em geral, muito menos com as

transformações sociais, políticas e econômicas por que passaram as diversas formações sociais”.

Percebemos que essa descrição de redenção moderna deixa à parte a materialidade das condições reais de existência, pois as primeiras instituições escolares especializadas no mundo moderno vêm ao encontro do desenvolvimento capitalista e a favor do processo de exclusão social para aqueles que poderiam interferir na ordem do capital. Outro fato real que segue esse mesmo raciocínio diz respeito à expansão da educação especial inclusiva, pois na medida que se deslocou da elite para o povo, passou a ter caráter segregador: para os pobres, instituições assistenciais, com o desenvolvimento de trabalhos forçados e manuais de mínima remuneração; para a camada da elite são assegurados direitos à saúde e à educação com padrões. Bueno (1993) destaca, ainda, que após o surgimento do ordenamento jurídico que assegura esses direitos a todos, as ofertas públicas são mínimas em comparação à rede particular, cuja frequência limita-se àqueles que possuem recursos financeiros.

Apesar de já ter sido elencado, pela sua relevância, vale reiterar que a ausência da gestão estatal no que se refere à educação especial acaba fazendo com que, historicamente, os entes civis assumam uma responsabilidade que deveria ser estatal. Esta realidade é mencionada por Montañó (2002), ao se referir que a solidariedade com os grupos que apresentam diferentes necessidades torna-se um ato baseado no voluntarismo e na doação, e não no direito posto e regido pelas políticas públicas. Assim:

Na realidade, o que se esconde por trás deste desenvolvimento dos laços de solidariedade particulares, categorias voluntárias, é tanto a recusa ao princípio de solidariedade baseada em direitos universais quanto a recusa da solidariedade de classe. O conceito de solidariedade empregado no debate hegemônico do ‘terceiro setor’ baseia-se no voluntarismo, na doação. Elimina, portanto, o direito de receber assistência e serviços.

[...] Faz com que cada grupo ou coletivo que apresenta uma necessidade ou carência particular, tenha que se auto-responsabilizar (direta ou indiretamente) pelo financiamento/prestação da sua resposta: e este é o grande desejo/finalidade do projeto neoliberal (MONTAÑO, 2002, p. 167).

Portanto, a partir da promulgação da Constituição de 1988, iniciou-se uma reforma no sistema educacional, com ações oficiais voltadas à necessidade de alcançar a equidade e acesso de todos à escola, com qualidade de ensino. Nessa perspectiva, segundo Mendes (2010), a educação inclusiva passa a ser uma peça importante no jogo político, pois: “Num contexto onde uma sociedade inclusiva passou a ser considerada um processo de fundamental importância para o desenvolvimento e a manutenção do estado democrático, a educação inclusiva começou a se configurar como parte integrante e essencial” (MENDES, 2010, p. 104).

Por fim, apesar de tardia, a gestão da educação especial pela Constituição de 1988 é uma conquista. Mesmo sendo uma democracia burguesa e classista, trata-se de um avanço frente ao totalitarismo da ditadura militar anterior, bem como a ausência total de dispositivo constitucional precedente.

A educação especial inclusiva na redação das Leis de Diretrizes e Bases

A educação especial está inscrita na educação geral, sendo seu objetivo a garantia do acesso e permanência à escola, de pessoas que apresentam características físicas, sensoriais e mentais diversas ou com necessidades especiais de aprendizagem. “Esse direito tem sido assegurado por Lei desde 1961, quando foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (ANACH, 1997, p. 25). A Lei 4024 de 20 de dezembro de 1961 fixa pela primeira vez na história do Brasil as diretrizes e bases da educação nacional. Nesse ordenamento, o seu Art. 88 (BRASIL, 1961), expressa o termo educação de excepcionais, referindo-se que a educação dessas pessoas deveria ser enquadrada no sistema geral de educação, visando à integração delas na comunidade.

Embora esse artigo da lei venha de forma a garantir o direito aos excepcionais à escolarização, percebe-se que não há um esclarecimento da competência da referida educação. Anach (1997, p. 25) menciona que “[...] quando entrou em vigor, não atendia mais às exigências sociais e políticas da época, uma vez que o processo de industrialização solicitava o oferecimento de cursos de nível médio profissionalizante”.

No artigo subsequente, apesar de mencionar a educação dos excepcionais, pelo incentivo à iniciativa privada, “[...] destaca-se o

descompromisso do ensino público” (FERREIRA, 1998, p. 1), ao evidenciar o recebimento de “bolsas de estudos, empréstimos e subvenções” (BRASIL, 1961) a estas instituições em contrapartida à efetivação da educação estatal que não ocorria de fato.

A Lei 4.024 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é, portanto, fruto de uma conjuntura social em que se inicia um trabalho mais efetivo frente a esses alunos. Diversos autores, dentre eles Mazzotta (1990) e Mendes (2010), mencionam que o aparecimento da expressão educação de excepcionais nos Art. 88 e 89 representa um marco referencial nesta lei, iniciando-se as ações oficiais do poder público na área de educação especial; antes, essas iniciativas ficavam a cargo de políticas isoladas regionais e distantes do contexto nacional.

Percebe-se que a previsão de integração dos excepcionais ao ensino regular vem expresso na LDB de 1961 de forma a assegurar “[...] o apoio financeiro às instituições particulares de atendimento a estas pessoas” (ANACH, 1997, p. 25), mais do que o Estado assumir a responsabilidade por esse direito. Anach (1997, p. 25), continua mencionando que esse apoio se resumiu em “[...] oferecer bolsas de estudos, empréstimos, subvenções e convênios. Isso significa que o Estado continuava mascarando sua atuação, transferindo responsabilidades para instituições especializadas”.

Estudos de Mendes (2010) revelam que a conjuntura histórica do sancionamento da Lei de Diretrizes e Bases do ano de 1961 evidencia a ampliação do atendimento a essa parcela social em estabelecimentos de ordem privada e filantrópica. Além do que, em meados de 1958, o Ministério de Educação já havia iniciado a prestação de assistência técnica e financeira às secretarias de educação e instituições especializadas, principalmente com a evidência de lançamentos de diversas campanhas nacionais, como:

Campanha para Educação do Surdo Brasileiro (CESB), em 1957; Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes Visuais (CNERDV), em 1958; Campanha Nacional de Educação do Deficiente Mental (Cademe), em 1960. Enquanto isso se intensificava o debate sobre a educação popular, a reforma universitária e os movimentos de educação popular (MENDES, 2010, p. 99).

Em decorrência da garantia legal expressa na LDB de 1961 e avançando para as iniciativas do contexto social, na década de 1960 acontece um aumento no número de serviços de assistência. Mendes, citando Jannuzzi (1992) menciona que no ano de 1969 “[...] encontrou registros de mais de 800 estabelecimentos para pessoas com deficiência intelectual, o que representava praticamente quatro vezes mais do que a quantidade encontrada no início da década de sessenta” (JANNUZZI apud MENDES, 1992, p. 100). Cita que os “[...] serviços eram basicamente compostos por classes especiais nas escolas regulares (74%), a maioria delas em escolas estaduais (71%). As instituições especializadas compunham cerca de um quarto dos serviços e eram predominantemente (80%) de natureza privada” (MENDES, 2010, p. 100).

Assim, temos permeado o contexto social e histórico da educação especial que antecede o sancionamento da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, cujo Art. 9º dispõe:

Art. 9º Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação (BRASIL, 1971).

Como se pode verificar, “[...] o texto apenas indicava um tratamento especial a ser regulamentado pelos Conselhos de Educação (Ferreira, 1998, p. 1), não tendo havido grande mudanças em relação à lei anterior (4.024/61), a não ser as disposições que tratam do Direito de Educação no Ensino Regular (ANACH, 1997). Segundo Ferreira, (apud ANACH, 1997, p. 26), “[...] a Lei 5692/71 representa avanços em relação à anterior à medida que é mais afirmativa em relação aos direitos à escolarização do excepcional e remete tal responsabilidade para o ensino regular”.

De modo geral os historiadores fixam na década de setenta a institucionalização da educação especial devido ao aumento no número de textos legislativos, das associações, dos estabelecimentos, do financiamento e do envolvimento das instâncias públicas na questão (MENDES, 2010, p. 99).

O avanço apontado pelo Art. 9º da LDB de 1971 refere-se à definição de quais alunos seriam o público alvo da educação especial, sendo os

deficientes físicos, os deficientes mentais, alunos com atraso considerável no que se refere à idade regular de matrícula, e ainda os superdotados. Mas essa definição traz “[...] uma identificação com os problemas do fracasso escolar evidenciados com a expansão da rede pública nos anos sessenta” (MENDES, 2010, p. 100).

Continuamente, o aspecto histórico das décadas subsequentes à Lei 5.692 de 1971, perfaz até a década de 1990, um grande índice de repetência, cuja “[...] metade das crianças que ingressavam anualmente eram retidas já na primeira série, apenas 65% das crianças matriculadas atingiam a quinta série e apenas 3% completavam o ciclo escolar sem repetir um ano (MENDES, 2010, p. 102).

Dado que a repetência vinha sendo um critério básico para o diagnóstico da deficiência intelectual, o encaminhamento de indivíduos com baixo rendimento escolar para os serviços de educação especial foi amplamente facilitado, principalmente porque no país havia problemas sérios nos procedimentos de avaliação e diagnóstico (MENDES, 2010, p. 102-103).

Nesse contexto, “[...] o conceito de deficiência estava em parte sendo confundido com os problemas sociais referentes à pobreza, e particularmente relacionados à questão do fracasso escolar” (MENDES, 2010, p. 103), pois essa parcela de alunos “[...] vinha mobilizando mais a educação especial nas escolas públicas do país” (MENDES, 2010, p.103).

A realidade da educação para os deficientes que antecedem a promulgação da LDB de 1996 se resume nos seguintes termos:

Os alunos com deficiência que tinham algum acesso à escola se defrontavam basicamente com duas alternativas de provisões no sistema educacional brasileiro, nas raras comunidades em que uma ou duas destas alternativas estavam disponíveis: a escola especial filantrópica que não assegurava a escolarização, ou a classe especial nas escolas públicas estaduais, que mais servia como mecanismo de exclusão do que de escolarização (MENDES, 2010, p.103).

Nessa perspectiva, no âmbito da educação especial, a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foi influenciada por um

contexto de revisão e criticismo oriundo de serviços, normas e políticas que foram alimentados pelas orientações internacionais de uma educação inclusiva. Veio então a referida lei, de forma concedente aos dispositivos constitucionais de 1988, dirigir-se aos deficientes bem como dar prioridade ao aumento de matrículas no ensino público e regular (MENDES, 2010).

A referida LDB, em seu Art. 4º (BRASIL, 1996), define como dever do Estado o atendimento educacional especializado de forma gratuita para os educandos com necessidades especiais, preferencialmente, na rede regular de ensino. Dessa forma, “A referência às necessidades especiais amplia o alcance do dispositivo constitucional de 1988, que se referia apenas aos portadores de deficiência” (FERREIRA, 1998, p.1)

Destaque para a mudança do termo ao longo das três LDB, em que na Lei de 1961 era usado o termo excepcional, sendo amenizado com a norma de 1971 a qual em seu “[...] artigo 9º considera como excepcional todas as pessoas que apresentam deficiências físicas, mentais, atraso no desenvolvimento e superdotados” (ANACH, 1997, p. 27). Apesar da Lei de 1996 ter intencionado amenizar o rótulo imposto anteriormente, ela apresenta contradições, pois considera deficiência assemelhando-se à deficiente mental.

É unânime entre os teóricos da área (ANACH, 1997; GLAT, 2007; MAZOTTA, 1990) dentre outros, a definição sobre a imprecisão conceitual, pois não consideram corretamente apropriado o uso do termo pessoa portadora de necessidades especiais, pois definem que as pessoas não portam necessidades, mas apresentam necessidades dependendo da situação em que se encontram, afirmando ser adequadamente mais preciso o uso do termo educandos com necessidade educativas especiais, uma vez que a necessidade especial não é voltado à subjetividade pessoal, mas sim relacional e ambiental, o que, nesse caso, volta-se ao ambiente educacional.

O equívoco ainda permanece no que se refere a quem abrange o conceito, ou seja, quem são os alunos que serão alvo de atendimentos educacionais especiais e, nesse sentido, Anach (1997, p. 28) reitera:

Ainda com relação à abrangência conceitual, vale ressaltar que encontram crianças com problemas de comportamento diagnosticadas como

deficientes mentais e, portanto, matriculados em classes especiais. O mesmo equívoco ocorre com o alunado considerado grupo de risco, uma vez que o texto da Política Nacional de Educação Especial não explicita quais são as condições de vulnerabilidade que a pessoa possa estar exposta, oferecendo margem para que sejam considerados especiais, por exemplo, crianças pertencentes à classe pobre, cuja renda familiar limita-se a manter o mínimo necessário para a sobrevivência de seus membros.

Nesta linha de raciocínio, observa-se o Art. 58 da Lei 9394/96, no capítulo intitulado *Da educação especial*, que caracteriza a educação especial como modalidade de educação escolar destinada aos educandos portadores de necessidades especiais, ou seja,

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º. Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º. O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º. A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (BRASIL, 1996).

Nesses termos, a definição de educação especial é vaga, cujo melhor esclarecimento do conceito foi fornecido anteriormente pelo texto da Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994, p. 117):

[...] um processo que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas ou de altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino. Fundamenta-se em referenciais teóricos e práticos compatíveis com as necessidades específicas de seu alunado. O processo deve ser integral, fluindo desde a estimulação essencial até os graus superiores de ensino.

Percebe-se, ainda, que o Art. 58 utiliza de os termos portadores e preferencialmente. Assim, “Portador traz implícita a idéia de excluir o diferente ao pressupor uma ‘falta’ que, talvez, exceda em muito a dimensão dela própria” (MINTO 2000 p. 9) e também “Preferencialmente pode ser o termo-chave para o não cumprimento do artigo, pois quem ‘dá primazia a’ já tem arbitrado legalmente a porta de exceção” (MINTO 2000 p. 9).

Verifica-se nos parágrafos 1º e 2º a definição de apoio especializado no ensino regular e de serviços especiais separados quando não for possível a integração, vinculando-se o apoio às condições específicas dos alunos. Esse ordenamento demonstra uma continuidade de opções um tanto restritas, pois a disponibilidade continuará adotando a base das características pessoais do aluno (FERREIRA, 1998). Além disso:

[...] o art. 58, ao mencionar “[...] a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino [...]”, pode gerar equívocos, se sugerir, indistintamente um atendimento em classes que não as ‘comuns’, ou seja, em ‘classes especiais’. Isto leva a indagar, por exemplo, se os alunos indisciplinados, hiperativos, agressivos ou apáticos, enfim, aqueles que extrapolam os comportamentos tidos como normais, continuariam a ser encaminhados para ‘classes especiais’ (MINTO, 2000, p. 9-10).

O último parágrafo do referido artigo menciona o termo oferta “[...] que pode ser capciosa, pelo simples fato de que, quem oferta, necessariamente não assegura”. Parece-nos que, “De fato, não fica claramente explícito se o Estado se responsabilizará pela Educação Especial em todos os níveis de ensino” (MINTO, 2000, p.10).

O próximo artigo da Lei de Diretrizes e Bases de 96 traz especificações dos serviços a serem prestados aos alunos considerados especiais:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e

aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
 III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
 IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
 V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996).

Percebe-se que a referida lei em seu Art. 59 evidencia o atendimento preferencialmente nas escolas regulares para os alunos que apresentam necessidades educativas especiais. Para oferecer as condições necessárias para essa parcela de alunos e tornar viável o acesso, a matrícula e a permanência deles é importante assegurar as especificidades de currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, bem como dispor de professores com especialização adequada (ANACH, 1997).

Apesar de todo esse recurso disponibilizado em forma de responsabilização de uma educação regular de qualidade, Anach (1997) identifica que a realidade ainda não mudou substancialmente após a referida norma, pois “embora se tente assegurar ao aluno com necessidades educativas especiais, o direito à escolarizar-se, preferencialmente no ensino regular, o que tem sido viabilizado é o ensino especial, nas suas diferentes modalidades (p. 30).

Por fim, ao que se refere à educação especial inclusiva na LDB de 1996, encontra-se o Art. 60:

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às

instituições previstas neste artigo (BRASIL, 1996).

O referido artigo apresenta de forma a gerar controvérsias, o termo preferencialmente, mas reafirma ao poder público a responsabilização de adotar, mesmo que de forma preferencial, uma forma de ampliar o atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, trazendo “[...] a explicitação do limite de responsabilidade direta do Estado para com essa modalidade de educação, que advém da ênfase no apoio técnico e financeiro às instituições privadas, sem fins lucrativos, especializados e com atuação exclusiva em educação especial [...]” (Minto, 2010, p. 10). Este artigo apresenta a possibilidade de aumentar a oferta pública e regular de forma ambígua, porém incentiva que as instituições exclusivas de atendimento especial sejam privadas e sem fins lucrativos, restando aos interessados a dúvida de a quem recorrer para cobrar a concretização de seus legítimos direitos.

Relevante é pontuar que a referida lei traz, de certa forma, uma tentativa de romper com assistência e com a terapia desenvolvida na Educação Especial até a presente data, pois apresenta essa modalidade de educação como uma modalidade de ensino regular com a utilização de recursos e métodos diferenciados, contudo “Entendê-la dessa forma é também reduzi-la a uma simples instância, que prepara o aluno para ingressar no ensino comum” (ANACH, 1997, p.31), com o risco ainda de não “[...] conceber a Educação Especial com os mesmos objetivos da Educação Geral” (MINTO, 2010, p. 11).

Essa discussão teórica acerca de pertencimento da educação especial ao ensino regular, mas com objetivos diferenciados, e ao mesmo tempo sendo financiado o atendimento especializado segregado, é muito bem caracterizada pela síntese apresentada por Mendes (2010, p. 105):

A realidade hoje da educação de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais no país se caracteriza por um sistema dual onde de um lado existe um forte sistema caracterizado pelo assistencialismo filantrópico com patrocínio difuso de várias instâncias do poder público, e do outro um sistema educacional fragilizado que vem sendo

incitado a abrir espaço para a educação escolar desta parcela da população.

Parece-nos que “[...] a depender do governo, a Educação Especial continuará sendo delegada, sobretudo à iniciativa privada, quicá com recursos públicos” (Minto, 2010, p.11). Ainda que a existência do ordenamento legal que assegure tais direitos seja uma evolução e uma conquista para que essa parcela de alunado possa ser reconhecida como cidadãos no que se refere à educação, a realidade da educação especial brasileira continua definida por Mendes (2010) como dualista, trazendo, de um lado, o assistencialismo filantrópico com patrocínio Estatal e, de outro lado, um sistema regular fragilizado.

Considerações finais

Diante do exposto, pode-se considerar que a gestão estatal da educação inclusiva no Brasil sofreu um negligenciamento em todas as constituições brasileiras, com exceção da Constituição de 1988 que foi a primeira a garantir direitos educacionais e de outras natureza aos deficientes.

Sabe-se que o processo de educação inclusiva é relevante para que todos os alunos com necessidades de atendimento educacional especializado seja visto como um ser humano possuidor de direitos e oportunidades. A inclusão escolar faz parte desse processo, como uma possibilidade de ampliar habilidades sociais e de oferecimento de meios de inserção social, sendo para além de um espaço de convivência, um momento de aprendizagem de conteúdos socialmente definidos como relevantes (GLAT, 2007).

Portanto, esse esvaziamento constitucional, quanto à gestão do direito à educação dos deficientes gera a essa parcela da população um déficit histórico, que ainda não foi compensado até a atualidade.

No que se refere às Leis de Diretrizes e Bases, lei ordinária maior na esfera educacional, presencia-se um significativo avanço ao definir a Educação Especial como uma modalidade de educação escolar a ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino. Mas a realidade apontada por Minto (2000, p. 24) é a de que o texto legal revelou-se na prática uma sugestão aos setores sociais e governamentais, posto que a Educação Especial continuaria sendo delegada à iniciativa privada.

Nesse sentido, cabe aos interessados e às parcelas da sociedade civil organizada e a segmentos sociais e democráticos, bem como a toda a sociedade “[...] lutar para que essa modalidade educativa seja assegurada a todos os que dela necessitam, na escola pública regular. Há brecha legal para isso, o que é muito positivo”.

Ademais, adverte-se que, conforme explicita Ferreira (1998), apesar de afirmativa e pontual o avanço da legislação das Diretrizes e Bases no tocante às necessidades especiais e à educação dos deficientes, esse mesmo ordenamento obrigacional do Estado é contraditório à política de governo apresentada de forma reiterada nas últimas décadas. Na referida política encontra-se a afirmação do Estado mínimo com redução de recursos financeiros às políticas sociais, pautando-se no discurso de educação para todos, aumentando os desafios à escola pública de assegurar os direitos aos alunos considerados em situação de inclusão.

Dessa forma, o sucesso escolar a ser concretizado aos referidos alunos, sugere a necessidade de se galgar estímulos por meio da construção de uma escola que se comprometa politicamente com seus alunos e assim rompa com uma visão estática da criança com necessidades educativas. Segundo Minto (2010), para que se mude a realidade de educação especial segregada, exige-se investimento na formação dos profissionais da educação para que sejam rompidos preconceitos referentes a esses alunos e cristalizados no cotidiano escolar.

Estamos, portanto, diante da conjuntura que predispõe a gestão educacional, concebida em ações articuladas de política educativa nas esferas federal, estadual e municipal, conferindo-lhes uma responsabilização solidária uma educação inclusiva de qualidade aos deficientes que, por muito tempo, não tiveram seus direitos garantidos.

Referências

- ANACH, A. A. A Educação Especial na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. **INTERMEIO**, v. 3, n. 5, p. 24-31, 1997.
- AZEVEDO, J. M. L. de. O Estado, a Política Educacional e a regulação do setor educação no Brasil: uma abordagem histórica. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. **Gestão da educação: impasses, perspectivas e**

compromissos. São Paulo: Cortez, 2008, p.17-42.

BOBBIO, N. **Estado, governo, sociedade**: por uma teoria geral da política. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BRASIL. Constituição (1824). **Constituição Política do Império do Brasil de 1824**. Rio de Janeiro: Império, 1824. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao24.htm>. Acesso em: 03 nov.2012.

_____. Constituição (1891). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891**. Rio de Janeiro: Congresso Nacional Constituinte, 1891. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao91.htm>. Acesso em: 03 nov.2012.

_____. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934**. Rio de Janeiro: Assembléia Nacional, 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao34.htm>. Acesso em: 03 nov.2012.

_____. Constituição (1937). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1937**. Rio de Janeiro: Comissão Constituinte, 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao37.htm>. Acesso em: 03 nov.2012.

_____. Constituição (1946). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946**. Rio de Janeiro: Assembléia Constituinte, 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao46.htm>. Acesso em: 03 nov. 2012.

_____. Congresso Nacional. **Lei nº 4024 de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024.htm>. Acesso em 24 de junho de 2013.

_____. Constituição (1967). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1967. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm>. Acesso em: 03 nov.2012.

_____. Congresso Nacional. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em 24 de junho de 2013.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 03 nov. 2012.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, MEC/SEESP, 1994. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/540_501.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2013.

_____. Congresso Nacional. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 24 jun. 2013.

_____. Casa Civil. **Decreto nº 7611 de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: DF, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em: 10 nov. 2012.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira**: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: Educ,1993.

FERREIRA, J. R. F. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. **CEDES**, v. 19, n. 46, p. 7-15, set. 1998. Disponível em:

FLORENZANO, M. Sobre as origens e o desenvolvimento do Estado Moderno no Ocidente. **Lua Nova**, São Paulo, n. 71, p. 11-39, 2007.

GLAT, R., BLANCO, L. de M. V. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (Org). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007. p. 15-35.

LIMA, M. C. **Monografia**: a engenharia da produção acadêmica. São Paulo: Saraiva, 2004.

MAZZOTTA, M. J. S. História da educação especial no Brasil. **Temas em Educação Especial**. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, v. 1, p. 106-107, 1990.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, vol. 22, n 57, p. 93-109, mai./ago., 2010. Disponível em: <<http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/9842/9041>>. Acesso em: 30 jun. 2013.

MINTO, C. A. Educação Especial: da LDB aos Planos Nacionais de Educação do MEC e Proposta da Sociedade Brasileira. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 06, n. 1, p. 1-26, 2000.

MONTAÑO, C. **Terceiro setor e questão social**: crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo: Cortez, 2002.

UNESCO. **Conferência Mundial sobre necessidades educacionais especiais**: acesso e qualidade – Declaração de Salamanca. Salamanca: Espanha, 1994.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2010.

Recebido em: 13/01/2014

Aceito em: 20/01/2014