

Política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva:

Análise do programa Direito à Diversidade e seu impacto na formação continuada
de professores.

Andressa Santos Rebelo

Andrea Duarte de Oliveira

Mônica de Carvalho Magalhães Kassar

Como citar: REBELO, Andressa Santos; OLIVEIRA, Andrea Duarte de; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: análise do programa Direito à Diversidade e seu impacto na formação continuada de professores. *In:* POKER, Rosimar Bortolini; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; GIROTO, Claudia Regina Mosca (org.). **Educação inclusiva:** em foco a formação de professores. Marília: Oficina Universitária, 2016. Cap. 9. p. 173-189. DOI: <https://doi.org/10.36311/2016.978-85-7983-764-7.p173-189>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

CAPÍTULO 9

POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ANÁLISE DO PROGRAMA DIREITO À DIVERSIDADE E SEU IMPACTO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Andressa Santos REBELO

Andrea Duarte de OLIVEIRA

Mônica de Carvalho Magalhães KASSAR

INTRODUÇÃO

Ao longo da história brasileira, a Educação Especial mostrou-se uma área extremamente vulnerável à relação entre o “público” e o “privado”, na provisão do atendimento à pessoa com deficiência. Assim como em outras políticas sociais que se fizeram palco de lutas no direcionamento dos recursos públicos (ADRIÃO; GARCIA; BORGHI; ARELARO, 2010), esse setor foi hegemonicamente marcado pela presença de grupos privados (BUENO, 2004; JANNUZZI, 1985), em especial de instituições privado-assistenciais de caráter filantrópico. Tais instituições consolidaram-se a partir da segunda metade do século XX sob o argumento da ausência do Estado no oferecimento de atendimento a essas pessoas (BUENO, 1991; JANNUZZI, 1997; KASSAR, 1993). Durante o século XX, em grande medida, o setor público responsabilizou-se pelo atendimento às pessoas com dificuldades menos severas em classes especiais, enquanto as instituições privadas atenderam aos casos considerados mais graves (GARCIA, 2004; KASSAR, 1999).

De forma mais ampla, a relação público x privado perpassa a história brasileira no período marcado política e economicamente por uma

concepção desenvolvimentista¹ e também neoliberal² (DUARTE, 2012). Se, no neoliberalismo, as instituições privado-assistenciais se consolidam como modelo de gestão, é no desenvolvimentismo que encontram terreno fértil para sua disposição. De acordo com Harvey (2008), isso se confirma nas políticas sociais em lugares distintos, mas sobretudo na América Latina. A passagem do governo (poder do Estado por si mesmo) à governança (uma configuração mais ampla que contém os Estados e elementos-chave da sociedade civil) tem sido pronunciada sob o neoliberalismo. Quanto a isso, as práticas do Estado neoliberal e do Estado desenvolvimentista convergem amplamente.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases, a Lei Educacional nº 4.024/61, confirmou a gratuidade, a obrigatoriedade, a vinculação orçamentária e o plano nacional de educação (CURY, 2010). No artigo 88 da Lei se estabelece que “[...] a *educação de excepcionais*, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961, grifo nosso). Nesse documento, não há um comprometimento do poder público para com a escolarização da pessoa com deficiência, instituindo-se um caráter facultativo de sua responsabilidade e provisão, uma vez que se mantinha a subvenção às iniciativas privadas consideradas eficientes pelos Conselhos Estaduais de Educação, através do artigo 98.

O atendimento à pessoa com deficiência não foi tomado efetivamente como responsabilidade da educação, mantendo-se o caráter de habilitação/reabilitação e assistência a cargo da filantropia. Tal concepção liberal de disposição dos serviços, normatizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, torna-se então uma característica da Educação Especial no Brasil.

A Lei Educacional nº 5.692/1971 reorganizou o ensino brasileiro dentro de um duplo processo: o de liberação do ensino de 1º grau - fundamental – (ampliando a escolaridade obrigatória de 4 para 8 anos) e de

¹ Desenvolvimentismo é aqui considerado o período histórico de governos brasileiros da segunda metade do século XX, civil (1950-1955) e militar (1964-1985).

² O neoliberalismo fez-se presente nos países europeus, desde a década de 1970, e, nos países da América Latina, a partir dos anos 1980, mais incisivamente em 1990. Entretanto, antes da sua consolidação como diretriz para a ação política, essa corrente de pensamento econômico perpassou as discussões sobre política econômica desde o início do século XX (SADER; GENTILI, 1999).

contenção da demanda pelo ensino superior, com a profissionalização do ensino de 2º grau – atual ensino médio (CUNHA, 1975). Segundo esse documento, o atendimento às pessoas com deficiência deveria ocorrer conforme os Estados pudessem organizá-lo.³

Na década de 1970 foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), representativo, por se tratar do primeiro órgão no país a responder pela educação desse público. Instância do Ministério da Educação, esse órgão fora criado por iniciativa e pressão das instituições especializadas privadas, já estabelecidas no país (FERREIRA, 1995).

Após a redemocratização do país, no ano de 1986, é extinto o CENESP, e são criadas outras instâncias para responder pela área: a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) e a Secretaria de Educação Especial na estrutura básica do Ministério da Educação (JANNUZZI, 2006). A década foi marcada por inúmeras manifestações de movimentos sociais e diferentes grupos de interesses e, nesse contexto, o setor da Educação Especial sai fortalecido, a partir do reconhecimento do atendimento educacional especializado como direito social (BRASIL, 1988).

Com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, uma nova forma de organização dos serviços sociais brasileiros era vislumbrada por vários setores da sociedade (BACKES; AZEVEDO; ARAÚJO, 2009; GUIMARÃES, 1988). Essas expectativas eram levantadas sobre um pano de fundo de intensa mobilização da sociedade civil, de revitalização dos partidos políticos e de ocupação do entorno do Estado por novas forças progressistas. Em conjunto, essas forças levaram Estados e municípios à criação de programas sociais que se caracterizavam por exigir poucos recursos, por dirigir-se às populações mais desfavorecidas e por estimular a participação popular (BONAMINO, 2003).

No plano internacional, durante esse período, foram estabelecidos diferentes acordos alertando sobre a urgência da garantia do direito ao acesso à educação básica. Sob a bandeira da inclusão dos que até então se

³ No que diz respeito à Educação Especial, a Lei 5.692/71, em seu artigo 9º, afirma que “[...] 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).

encontravam excluídos dos sistemas educacionais, foram publicados documentos por organismos multilaterais (UNESCO, 1990; 1994). Campo de disputas e interesses, apesar de seu aparente caráter conciliador e propositivo, tais documentos, pretendendo-se consensuais, induzem à concepção de educação para todos ou educação inclusiva como discurso hegemônico, coincidindo em um momento em que, no Brasil e em outros países considerados em desenvolvimento propõe-se uma série de reajustes estruturais na economia (BEHRING, 2007; SADER; GENTILI, 2008).

Na década de 1990, do ponto de vista geopolítico, em particular no período de Fernando Henrique Cardoso, o governo brasileiro apostou no nascimento de uma nova sociedade civil e nas possibilidades da política internacional ou global (FIORI, 2003). A manutenção da estabilidade econômica através do Plano Real e a implementação de reformas institucionais foram marcas de seu governo. Sua estratégia se baseava em três eixos: a prestação dos serviços sociais básicos envolvendo a previdência social, saúde, educação, assistência social, habitação e saneamento; programas de trabalho, geração de emprego e renda; e programas prioritários, de combate à pobreza. Para tanto, eram condições necessárias consolidar e garantir a estabilidade macroeconômica, promover a Reforma do Estado, da Administração e a Reforma Tributária e a reestruturação dos serviços sociais básicos (BRASIL, 1995, 1996a). Nesse governo, buscou-se o consenso de que a oferta educativa teria de ser ampliada no nível fundamental e na formação profissional de natureza instrumental, e as parcerias público-privadas deveriam ser incentivadas em todos os níveis e modalidades de ensino, legitimando iniciativas empresariais específicas. Os dois principais embates no campo educacional foram a Lei Educacional n° 9.394/96 (LDBEN) e o Plano Nacional de Educação, primando-se por municipalização e abertura de espaço para os empreendedores educacionais privados (LEHER, 2010).

Na Educação Especial, isso é objetivado ao se manter o artigo 60 da LDBEN, o qual afirma que “[...] 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” (BRASIL, 1996b).

Na década de 2000, chega ao poder um governo com grandes expectativas sobre a democratização social e política, na pessoa de Luiz Inácio

Lula da Silva. Enquanto, para Oliveira (2007), os governos de Cardoso (1995-2002) e Lula (2003-2010) são muito semelhantes, para Pochmann (2011), o fato de o segundo não ter se distanciado do tripé da política macroeconômica, introduzido no governo anterior, não implicou a reprodução de seu pensamento neoliberal. Para este autor, mesmo que não deva se negar a persistência de sinais inequívocos do arcabouço macroeconômico do final da década de 1990 voltado ao combate da inflação, importa ressaltar a essência do movimento de reorganização econômica recente em torno da retomada de um projeto nacional de desenvolvimento.

A despeito da ocorrência de alterações de posições de distintos segmentos populacionais no interior da estrutura social - mobilidade social - no período (JANNUZZI; QUIROGA, 2014), aumenta substancialmente o subsídio ao setor privado, em detrimento do público, sobretudo na educação superior. Os dois governos também se assemelham no fato de terem feito correção insuficiente do valor de repasse financeiro à educação (LEHER, 2010).

Entretanto, mesmo mantendo o privilégio do setor privado, e nele das instituições comunitárias de caráter filantrópico, o governo Lula foi o que em maior medida concretizou a política de educação inclusiva inspirada nos pressupostos defendidos pelos organismos multilaterais, ao incentivar a matrícula de todos os alunos com deficiências em classes comuns das escolas públicas. Como marco desse processo, identificamos a criação do *“Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade”*, ainda no início do seu primeiro mandato.

A IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DIREITO À DIVERSIDADE

Após participar de encontros internacionais, assinar documentos que promulgavam a responsabilidade do Estado em fomentar educação para todas as parcelas populacionais residentes no país – Declaração de Salamanca e enquadramento de ação (1994), Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e Educação para todos: o compromisso de Dakar (2001) – e ensaiar uma estrutura de atendimento para parcelas educacionais minoritárias, através do Decreto das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, no ano de 2003, o governo bra-

sileiro implanta o programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade.⁴ Este foi promovido pela Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e fez parte de um conjunto de ações destinadas à formação continuada de profissionais já atuantes no sistema educacional brasileiro.

Os primeiros documentos relacionados ao programa foram divididos em quatro volumes, intitulados Fundamentação Filosófica (2004a), O Município (2004b), A escola (2004c) e a Família (2004d) (OLIVEIRA, 2012). Todos tiveram distribuição gratuita nas escolas públicas brasileiras, disseminando, assim, a proposta de inclusão social iniciada pela inserção da criança na comunidade escolar. Um aspecto que merece ser ressaltado nos quatro volumes é o texto inicial, o qual apresenta o que entendemos como alvo inicial do programa: “[...] Temos por objetivo compartilhar novos conceitos, informações e metodologias – no âmbito da gestão e também da relação pedagógica em todos os estados brasileiros” (BRASIL, 2004a, p. 5).

No ano seguinte, é lançado outro documento em forma de livro “[...] destinado aos Estados e Municípios-polo participantes do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade [...]” (BRASIL, 2005, p. 9), onde podemos observar alguns momentos em que o sentido do programa é exposto; o primeiro é no item “Histórico do Programa”:

O objetivo (do programa) é a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, tendo como princípio, a garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas regulares. (BRASIL, 2005, p. 9).

O segundo momento pode ser identificado no item

II - DOS OBJETIVOS

a) Geral

- Disseminar a política de construção de sistemas educacionais inclusivos e apoiar o processo de implementação e consolidação do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade nos municípios brasileiros.

b) Específicos

⁴ Posteriormente, seriam criados o “Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial”, o “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”, o “Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada” e o “Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior”.

- Sensibilizar e envolver a sociedade e a comunidade escolar em particular, na efetivação da política de educação inclusiva.
- Formar gestores e educadores para atuar na transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos. (BRASIL, 2005, p. 9).

A implementação do programa aconteceu em 2003, porém, convênios, assinaturas e financiamento só foram acordados no ano de 2004. De modo geral, o Programa objetivava disseminar a ideia de educação inclusiva, a partir de seminários anuais de formação/capacitação de professores e gestores da educação básica. As capacitações ocorreram de 2004 a 2013, quase que anualmente⁵. Os seminários nacionais aconteciam em Brasília, para os representantes dos municípios-polo, e pretendiam gerar “gestores multiplicadores” (CAIADO; LAPLANE; 2009; OLIVEIRA, 2010). Lá foram ofertados diversos materiais de consultas, como textos e apostilas. Os gestores deveriam retornar aos seus municípios (polos) e disseminar a experiência para os demais profissionais da educação de seu local e sua área de abrangência.

Nos municípios receptores e responsáveis pela disseminação desse projeto, participaram professores e gestores escolares da localidade e da área de abrangência. A organização obedecia ao princípio de formação por multiplicação, ou seja, cada participante se tornava *a priori* um multiplicador da perspectiva inclusivista. Dessa forma, esperava-se que cada participante, ao retornar a seu local de trabalho (escola ou secretaria de outro município), multiplicaria seus conhecimentos a seus colegas.

Ao final, o programa foi implantado em 166 municípios-polo, com a seguinte distribuição:

⁵ Na pesquisa de Oliveira (2012), foram identificadas fichas de inscrição e fichas de frequência dos anos de 2005 e 2009. De acordo com as respostas dos questionários, no ano de 2010, houve seminários desde o ano de 2005. Verificou-se que alguns profissionais participaram dos eventos nos anos de 2005, 2006, 2007, 2008 e 2009. E também houve, no ano corrente da coleta de dados, 2010. Posteriormente à conclusão da pesquisa, soube-se que, no ano de 2011, não houve seminário.



Figura 1 - Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade: municípios-polo
Fonte: MEC/SECADI

A expectativa de que o participante, ao retornar a seu local de trabalho (escola ou secretaria de outro município), multiplicaria seus conhecimentos aos professores de sua localidade se evidencia na divulgação da avaliação do próprio Programa: cada município que enviou um profissional a um dos seminários de capacitação foi considerado como município atingido pelo Programa. Dessa forma, em 2013, o Programa atingiu 5.564 municípios, o que corresponde a 100% dos municípios brasileiros. Como pode ser verificado, já no ano de 2007, isso já havia acontecido:

Tabela 1 – Municípios contemplados pelo programa Educação inclusiva: direito à diversidade (2003-2012)

Ano	Total (municípios-polo)	Municípios das áreas de abrangência
2003-2004	114	-
2005	108	1.869
2006	144	4.646
2007	147	100%
2008	100	100%
2009-2010	168	100%
2011-2012	166	100%

Fonte: MEC/SECADI.

Oliveira (2012, p. 50) explica esse movimento:

No período do início de sua implementação, o programa trabalhou com 106 (cento e seis) municípios brasileiros denominados “municípios-pólos”. Cada um desses municípios ficou responsável por atuar como multiplicador da sua área de abrangência. Essa área seria composta de municípios que ficassem geograficamente próximos a seu respectivo pólo. Ao todo, esse programa teria a abrangência de 1.869 municípios em todo o país.

As capacitações ocorriam com 40 horas de duração anuais, concentradas em uma semana. O esforço em amparar a criação de um sistema nacional inclusivo, através do trabalho de profissionais da educação, tinha como foco os alunos “[...] com necessidades educacionais especiais”. Durante o Programa, há a redução da população-alvo, como pode ser observado nas palavras de Leodoro (2008). Segundo a autora, nos documentos orientadores, é possível

[...] identificar [...] uma dificuldade na identificação do público-alvo do atendimento educacional especializado, que virá a se afirmar, no material de 2007, como os alunos com deficiência, caracterizando o descompromisso com as demais necessidades educacionais especiais. (LEODORO, 2008, p. 104).

Outro aspecto a ser ressaltado é a identificação da educação especial como incompatível à ideia a ser disseminada de educação inclusiva.

Leodoro (2008, p. 104) analisa: “A educação especial é representada, nos materiais, como ensino segregado e antagonista à inclusão escolar, desconsiderando os movimentos empreendidos por profissionais e teóricos da área na construção da proposta da inclusão escolar.”

A organização da disseminação de conhecimentos para a área de abrangência ficava sob a responsabilidade de cada município-polo, assim como o levantamento de demanda, rede de apoio, formulação de Plano Municipal de Educação, entre outros elementos.

Em relação à efetivação propriamente do Programa, Oliveira (2012) levanta outro aspecto, ao analisar a formação oferecida em um município-polo. Após entrevista com professores participantes das formações oferecidas, gratuitamente pelo município, a autora ressalta:

Outra questão importantíssima é o discurso da gratuidade dessa formação continuada. É atestado nos depoimentos que profissionais não pagam para frequentarem o curso; mas é visível nas falas que professoras pagam para poder sair da escola e se dirigir ao local do curso. Alarmante é a situação apresentada por algumas professoras que afirmam não participar dos cursos, apesar do anseio, pelo fato de não conseguirem pagar professoras substitutas, pois o tempo de substituição seria de 5 dias; algumas precisariam pagar professoras substitutas durante mais de um período diário. A nossa questão é: até que ponto a participação do professor é valorizada se ele precisa pagar para poder sair da escola e participar de um curso/estudar? (OLIVEIRA, 2012, P. 93-94).

Oliveira (2012) verificou, em sua pesquisa, que houve diferença em relação à dispensa de profissionais da educação; enquanto a maioria dos professores precisou pagar substitutos para frequentar as formações, todos os coordenadores participantes da pesquisa foram dispensados de suas ocupações para frequentar as mesmas formações.

Apesar das dificuldades levantadas pelos professores, Oliveira, Kassar, Costa e Garcia (2012), em trabalho realizado em um município-polo específico, perceberam, em dados coletados entre 2004 e 2009, que muitos professores frequentaram as formações durante todo o período. Esses professores atribuem motivações profissionais e pessoais para essa frequência. Criticam a pequena carga horária de cada encontro anual, po-

rém, em relação à organização pedagógica, a maioria dos profissionais se demonstrou satisfeita.

Quanto ao conteúdo oferecido durante as formações, Oliveira (2012) não encontrou subsídios consistentes para que o professor pudesse alcançar objetivos traçados nos documentos do programa. Grande parte das informações é superficial, marca de uma sociedade que multiplica informações e conceitos de forma rápida e generalista. No entanto, profissionais inquiridos por Oliveira, Kassar, Costa e Garcia (2012) responderam que seu interesse com relação ao assunto/conteúdo do curso pode ser considerado “muito bom” ou “total”.

Diferentes pesquisas (CAIADO; LAPLANE, 2009; OLIVEIRA, 2012) mostram que modificações ocorridas com o passar dos anos dificultaram a execução do Programa, pois passou a acontecer uma relação desproporcional entre os municípios de abrangência e os municípios-polo. Novos polos foram acrescentados, todavia, não foram suficientes para atender às áreas de abrangência sempre em números crescentes. Isso se deu em especial por falta de infraestrutura:

A questão do aumento de abrangência do programa, ano a ano, chama a atenção para um eventual descompasso entre meios e fins já que não há previsão de novas formas de organização e orçamento adequado para implementar as ações de formação e garantir a orientação, o seguimento e a troca de experiências com os novos municípios incorporados. (CAIADO; LAPLANE, 2009, p. 309).

Este desafio é identificado pelo próprio Ministério da Educação (BRASIL, 2013). A última coluna da tabela abaixo apresenta o que seria a média ideal de municípios de abrangência por município-polo em cada um dos Estados, entretanto, essa situação não corresponde à realidade:

Tabela 2 – Alguns Estados contemplados pelo programa Educação inclusiva: direito à diversidade por unidade da federação (2013)

Unidade da Federação	Número de municípios por Estado	Número de municípios-polo (b)	Número de municípios da área de abrangência (a)	Média ideal de municípios de abrangência por município-polo (a/b)
DF	1	1	0	0
GO	246	7	239	34,14
MS	78	5	73	14
MT	141	5	136	27,2
PR	399	8	391	48,8
RJ	92	8	87	10,8
RS	496	14	482	34,42
SC	293	10	282	28,2
SP	645	17	642	37,76
Total	2.391	72	2.334	32,41

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do MEC/SECADI.

Como exemplo de municípios distantes da média considerada ideal, tem-se a comparação entre Anápolis (GO), com 46 municípios na área de abrangência, e Formosa (GO) com 15 municípios. Também pode ser citado o exemplo de Porto Alegre (RS), com 54 municípios, e São Borja (RS), com 14. Em relação aos Estados, essa situação se reproduz: em Minas Gerais, onde há a maior concentração de municípios brasileiros, o Programa contou com 18 polos para seus 835 municípios de abrangência. Já o Rio Grande do Sul teve 14 polos para 482 municípios de abrangência (BRASIL, 2013).

Em relação à etapa de multiplicação nos municípios de abrangência, Oliveira, Kassar, Costa e Garcia (2012) constataram que a grande parte dos multiplicadores, ao retornar, não encontrou apoio ou estrutura para dar prosseguimento ao Programa:

[...] logo sai da área de educação. (Gestor 02).

[...] encaminhei todo o material para a Secretária de Educação [...] nada foi feito [...] mudou a gestão municipal. (Professor 03).

Em reunião foram repassados os assuntos abordados no seminário e colocado o material à disposição de todos. (Gestor 03).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Apesar dos problemas registrados, Caiado e Laplane (2009), Leodoro (2008) e Oliveira (2012) afirmam a importância do programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, por este se caracterizar como um ponto de abertura social para várias parcelas populacionais, uma vez que dissemina uma ideia capaz de sustentar a efetivação de matrícula escolar de todos aqueles que têm direito à educação pública, no país.

Uma questão ainda a ser comentada refere-se ao foco inicial do Programa: a Educação Especial. No entanto, com a incorporação da Educação Especial pela *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)* o direcionamento passou a mudar e as questões ligadas à *Diversidade* passaram a fazer parte dos conteúdos.

Segundo o Ministério da Educação, o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade alcançou mais de 160 municípios-polo, os quais ofereceram os seus seminários de formação,⁶ em que foram capacitados profissionais da educação denominados “multiplicadores”. O Ministério informa ainda que, de 2003 a 2007, a formação atendeu a 94.695 profissionais da educação, com a participação de 5.564 municípios, o que já correspondia a 100% dos municípios brasileiros. Portanto, o Programa foi considerado implantado em todo o território nacional.

Entretanto, tais resultados levam ao seguinte questionamento: apesar de atingir todo o território nacional, tal Programa cumpriu seu papel de disseminador de um “novo” pensamento hegemônico: um “pensamento inclusivo”? A resposta não pode ser encontrada apenas na análise deste Programa, mas deve ser buscada no interior das escolas, visto que a proposta seria

[...] a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, tendo como princípio, a garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e *permanência, com qualidade, nas escolas regulares*. (BRASIL, 2005, p. 9, grifos nossos).

⁶ Dados coletados em agosto de 2013, na página *web* do Ministério da Educação, informam 162 municípios-polo; o ofício circular nº 44 de abril de 2014 registra o desenvolvimento do Programa em 166 municípios-polo.

As escolas comuns vêm se constituindo lócus de aprendizagem para todas as crianças? O atendimento na escola regular pública foi fortalecido através dessa ação? Acreditamos que tais questionamentos deveriam perpassar o que se entende por avaliação de políticas públicas pelo governo federal.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T.; GARCIA, T.; BORGHI, R.; ARELARO, L. Simbiose entre as prefeituras paulistas e o setor privado: tendências e implicações para a política educacional local. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., 2010. Caxambu, MG, *Anais eletrônicos...* Caxambu, MG, 2010. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT05-6812--Int.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2015.
- BACKES, A. L. ; AZEVEDO, D. B. ; ARAÚJO, J. C. *Audiências públicas na Assembléia Nacional Constituinte: a sociedade na tribuna*. Brasília, DF: Câmara dos Deputados; Edições Câmara, 2009.
- BEHRING, E. R. *Política social no capitalismo tardio*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- BONAMINO, A. M. C. O público e o privado na educação brasileira: inovações e tendências a partir dos anos de 1980. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, SP, v. 3, n.5, p. 251-276, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação.. *LDBEN nº 4.024/61*. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: INEP, 1961.
- _____. Ministério da Educação. *Lei nº 5.692/71*. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: INEP, 1971.
- _____. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- _____. Presidência da República. Câmara da Reforma do Estado. *Plano diretor da reforma do aparelho do estado*. Brasília, DF, 1995. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2014.
- _____. Congresso Nacional. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB n. 2*, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica Brasília, DF, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 14 set. 2014.

- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Programa educação inclusiva: direito à diversidade: a fundamentação filosófica*. Brasília, DF, 2004a.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Programa educação inclusiva: direito à diversidade: o município*. Brasília, DF, 2004b.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Programa educação inclusiva: direito à diversidade: a escola*. Brasília, DF, 2004c.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Programa educação inclusiva: direito à diversidade: a família*. Brasília, DF, 2004d.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Educação inclusiva: documento orientador do programa*. Brasília, DF, 2005.
- _____. Ministério da Educação. *Programa educação inclusiva: direito à diversidade no contexto da SECADI/MEC*. Brasília, DF, 2013.
- BUENO, J. G. S. *Educação especial brasileira: a integração/segregação do aluno diferente*. 1991. 214f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 1991.
- CAIADO, K. R.; LAPLANE, A. L. Programa educação inclusiva: direito à diversidade uma análise a partir da visão de gestores de um município-polo. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 35, n. 2, p. 303-315, maio/ago. 2009.
- CARDOSO, F.H. *Uma estratégia de desenvolvimento social*. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. (Coleção Documentos da Presidência da República).
- CUNHA, L. A. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- CURY, C. R. J. A questão federativa e a educação escolar. In: OLIVEIRA, R. P. ; SANTANA, W. (Org.). *Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade*. Brasília: UNESCO, 2010. p.149-159.
- DUARTE, M. R. T. Educação e desenvolvimento: modos de regulação dos sistemas educacionais. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 30, n. 2, 683-718, maio/ago. 2012.
- FERREIRA, J. R. *A exclusão da diferença*. 3. ed. Piracicaba: São Paulo: UNIMEP, 1995.
- FIORI, J. L. *O vôo da coruja*. Rio de Janeiro: Record, 2003.

GARCIA, R. M. C. *Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira*. 2004. 216f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2004.

GUIMARÃES, U. Panteão dos clássicos. Constituição Cidadã. Discurso pronunciado pelo Presidente Ulysses Guimarães, na Sessão da Assembléia Nacional Constituinte, em 27 de julho de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/revista/Rev_62/panteao/panteao.htm>. Acesso: 31 mar. 2015.

HARVEY, D. *O neoliberalismo: história e implicações*. São Paulo: Loyola, 2008.

JANNUZZI, G. S. M. As políticas e os espaços para a criança excepcional. In: FREITAS, M. C. (Org.). *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez Editora, 1997. p. 183-224.

_____. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

JANNUZZI, P. M. ; QUIROGA, J. *Cadernos de Estudos Desenvolvimento Social em Debate*, Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação, n. 16, 2014.

KASSAR, M. C. M. *A deficiência mental na voz das professoras*. 1993. 108f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 1993.

_____. *Modos de participação e constituição de sujeitos nas práticas sociais: a institucionalização de pessoas com deficiência*. 1999. 123f. Tese (Doutorado em Educação)– Faculdades de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1999.

LEHER, R. Educação no governo de Lula da Silva: a ruptura que não aconteceu. In: *Os anos Lula – contribuições para um balanço crítico 2003-2010*. Rio de Janeiro: Garamond, 2010. p. 369-412.

LEODORO, J. A inclusão escolar e a formação continuada: o programa educação inclusiva: direito a diversidade. 2008. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial)– Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

OLIVEIRA, A. D. *Condições de formação continuada do programa educação inclusiva: direito à diversidade*. 2012. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Corumbá, MS, 2012.

_____. et al. Aspectos da formação continuada em educação especial: proposições de um programa. In: SILVA, F. C.T.; KASSAR, M. C. M. (Org.).

Escrita da pesquisa em educação na região centro-oeste. Campo Grande: Oeste, 2012. V. 1. p. 243-256.

OLIVEIRA, F. Lula em el labirinto. *New Left Review*, v. 42, p. 05-21, 2007.

OLIVEIRA, M. V. *O governo Lula (2003-2006) e o programa educação inclusiva – direito a diversidade: um passeio pelas políticas públicas para e educação especial*. Disponível em: <<http://www.fic.br/geppes/trabalhos/MarlaVieiraMoreiradeOliveira.doc>>. Acesso em: 14 jan. 2013.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Educar*, Curitiba: UFPR, n.33, p. 143-156, 2009.

POCHMANN, M. Políticas sociais e padrão de mudanças no Brasil durante o governo Lula. *SER Social*, Brasília, v. 13, n. 28, p. 12-40, jan./jun. 2011.

SADER, E. ; GENTILI, P. (Org.). *Pós-neoliberalismo II: que Estado para que democracia?* 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e enquadramento de ação: na área das necessidades educativas especiais*. Brasília, DF, 1994.

_____. *Declaração mundial sobre educação para todos: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Brasília, DF, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>. acesso em 10 set. 2013.

_____. *Educação para todos: o compromisso de Dakar*. 2. ed. Brasília: Ação Educativa, 2001.