

# NOTAS SOBRE O ESTADO E A EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Andressa Santos Rebelo<sup>1</sup>

UFMS-PPGEdu/Mato Grosso do Sul/CAPES

17. Políticas educacionais para o público alvo de Educação Especial  
Comunicação Oral

**Resumo:** Este trabalho propõe-se a discutir algumas correlações entre as políticas de educação especial no Brasil e o Estado no âmbito de suas redefinições no modo de reprodução capitalista. Versa aspectos referentes à regulamentação dos serviços públicos e privados de atendimento nesse setor. Tendo como fundamentação teórica norteadora o materialismo histórico-dialético (GRAMSCI, 1980; MARX, 198-), buscamos compreender as políticas públicas educacionais dentro do movimento contraditório da sociedade, lugar esse em que toda ação governamental é sempre o resultado do embate entre forças sociais mais amplas. A presente pesquisa teve como procedimento metodológico a consulta e análise de documentos, bem como revisão bibliográfica em livros, revistas e materiais disponíveis em mídia digital. Vimos que o intenso debate estabelecido na educação especial sobre qual deva ser a melhor forma de escolarização do seu público alvo resulta dos interesses de diferentes grupos sociais envolvidos. No limite, a inclusão apresentada sob a égide de um “novo paradigma” contribui, mesmo que involuntariamente, para a compreensão da urgente necessidade de fortalecimento das redes públicas de ensino, a fim de que possam efetivamente oferecer condições dignas de aprendizagem a essas pessoas e cumprir o seu papel enquanto espaço de contradição.

**Palavras-chave:** política educacional; educação especial; público não estatal.

## INTRODUÇÃO

Localizar a educação especial no contexto maior das transformações do capitalismo e nas formas de intervenção do Estado é de extrema importância para proporcionar elementos que permitam ler os discursos que perpassam a área, uma vez que

[...] o discurso hegemônico na educação especial é sustentado pelo pensamento liberal, cujos princípios fundam-se [...] sobre a crença na evolução "natural" da sociedade e no

---

<sup>1</sup> Docente da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e aluna do Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS.

desenvolvimento livre das potencialidades "naturais" do indivíduo. Podemos dizer que, atualmente, esse discurso encontra sustentação no pensamento neoliberal, que preconiza a organização autônoma da população na formação de associações privadas, de tal modo que estas, ao se responsabilizarem por serviços de atendimento de setores da sociedade, através de ações (assistenciais, filantrópicas, comunitárias) de "parceria", colaboram para o afastamento gradativo do Estado da responsabilidade sobre várias questões (obrigações) sociais (daí a força das instituições privadas) (KASSAR, 1998, s/p).

## **OBJETIVOS**

Assim, tentando não descontextualizar a educação especial da totalidade social em que se insere, bem como consultando autores que compartilham de uma visão crítica do curso da história, tem-se através deste trabalho o objetivo de discutir algumas correlações entre as políticas de educação especial no Brasil e o Estado no âmbito de suas redefinições no modo de reprodução capitalista.

## **METODOLOGIA**

A presente pesquisa teve como procedimento metodológico a consulta e análise de documentos, bem como revisão bibliográfica em livros, revistas e materiais disponíveis em mídia digital.

## **RESULTADOS**

### **Notas sobre o Estado, educação e educação especial no Brasil**

Para a análise de políticas públicas é preciso considerar a conjuntura no momento histórico correspondente. A conjuntura é movimentada pela luta de classe (MARX, 198-), esta é o motor que a conduz a conjuntura em maior ou menor rapidez. A análise deve considerar também a ideologia, pois a partir dela

são sustentados os avanços e recuos em determinada conjuntura enquanto verdade parcial, por se tratar de uma verdade de classe.

Sobre as mudanças de conjuntura, se deve distinguir no estudo de uma estrutura os movimentos orgânicos (relativamente permanentes) dos elementos que, podem ser denominados “de conjuntura” (que se apresentam como ocasionais, imediatos, quase acidentais). Em cada conjuntura, há que se trabalhar sobre um conjunto de correlações de força a serem identificadas e quantificadas. Lembrando que nessa análise não há a possibilidade de previsão dos fenômenos posteriores, pois é equívoco pensar na existência de em uma previsão puramente objetiva (GRAMSCI, 1980).

Partindo desses pressupostos, entendemos que existem muitas dificuldades em se fazer a análise de uma conjuntura que procure superar o senso comum. Surgem problemas ao se pesquisar um fenômeno atual, pois a análise do tempo presente precisa estar atenta às mudanças inesperadas, principalmente em momentos de transição (FIORI, 2003).

Remetendo-nos ao passado, constata-se que assim como nas demais políticas sociais que se fizeram palco de luta sobre o que se faria da despesa governamental, a educação especial se mostrou uma área extremamente vulnerável a essa relação. Relação esta abalizada por uma simbiose entre Estado e organizações privadas, com o gasto público a financiar o privado (BEHRING, 2007) e políticas sociais visando o interesse de grupos particulares e não de toda a sociedade.

A educação especial no Brasil é marcada por uma forte relação entre o Estado e as instituições privado-assistenciais de caráter filantrópico. Tais instituições consolidam-se a partir da segunda metade do século XX sob o argumento da ausência do Estado na provisão do atendimento a essas pessoas (BUENO, 1991; JANNUZZI, 1997; KASSAR, 1993). O setor público responsabilizava-se pelo atendimento as pessoas com dificuldades menos severas de forma segregada, enquanto que as instituições privadas atendiam os casos considerados mais graves (GARCIA, 2004; KASSAR, 1999).

Implica em dizer, portanto que de forma mais ampla essa relação perpassa a história brasileira, considerada as condições políticas e

econômicas, no período histórico desenvolvimentista e no neoliberal (FIORI, 2003). Se no neoliberalismo as instituições privado-assistenciais se consolidam enquanto modelo de gestão, é no desenvolvimentismo que encontraram 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.

O neoliberalismo fez-se presente nos países europeus a partir da década de 1970, e nos países da América Latina a partir dos anos 1980, mais incisivamente em 1990. Entretanto, antes da sua consolidação enquanto diretriz para a ação política e hoje ideologia dominante, esse pensamento perpassou as políticas sociais desde o início da segunda metade do século XX (SADER; GENTILI, 2008).

Sem desconsiderar a especificidade do capitalismo latino-americano, de conformação tardia, periférica, o papel, a ação do Estado em países capitalistas periféricos tem sido de fomentar a economia (FIORI, 2003). No Brasil, desde as primeiras décadas do século XX, os seus governos optaram por creditar (atribuir responsabilidade) ao crescimento econômico (rápido) sobre a distribuição de renda, em detrimento de se avançar nos gastos sociais (FIORI, 2003; POCHMANN, 2004).

Na primeira Lei de Diretrizes e Bases, apesar da defesa justificada feita por defensores educacionais em favor de um sistema nacional de educação em que a presença da União fosse além das diretrizes e bases, tal empreitada não obteve êxito. Mesmo assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (Lei nº 4.024/1961) confirma a gratuidade, a obrigatoriedade, a vinculação orçamentária e o plano nacional de educação. Mesmo assim, a organização da educação nacional continuava a se desenhar por um federalismo bastante dependente dos setores ligados à economia e à divisão dos impostos (CURY, 2010).

Esse posicionamento presente na Lei Educacional nº 4.024/61 também exerceu influência na então “educação dos excepcionais”. 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 menção sobre a existência de especificidades na então intitulada “educação de excepcionais” nem 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 (REBELO, 2012).

Descentralizada, assim como as demais políticas educacionais, a educação especial apresentava as características de não ser tomada efetivamente como responsabilidade da educação, possuindo caráter de habilitação/reabilitação e assistência a cargo da filantropia. Tal concepção liberal de disposição dos serviços acaba sendo normatizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e torna-se então uma característica da educação especial no Brasil.

Na Lei Educacional nº 5.692/1971, reorganizadora do ensino brasileiro o intuito descentralizador estava presente. O balanço final da relação entre educação e federalismo no regime militar revela que a expansão dos serviços e dos temas de atuação foi feita sob novas bases políticas, administrativas e financeiras, por uma forte centralização no plano federal, que se revestia, paradoxalmente, de características tecnocráticas e clientelistas na implementação desconcentrada da política no plano subnacional. Do ponto de vista federativo, portanto, não se logrou uma combinação adequada entre nacionalização e descentralização (ABRÚCIO, 2010).

Sobre a educação especial, a referência “tratamento especial” presente no corpo desta lei denotava que os alunos assim considerados (os que apresentavam deficiências físicas ou mentais, alunos em atraso quanto à idade regular de matrícula e superdotados) deveriam receber tratamento diferenciado em sua escolarização, não havendo, porém qualquer explicitação sobre sua

natureza, uma vez que as normas para sua disponibilização deveriam ser fixadas pelos Conselhos Estaduais de Educação (KASSAR; REBELO, 2013).

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 (FERREIRA, 1995). Não podemos deixar de mencionar que tal órgão, instância do Ministério da Educação, fora criado por iniciativa e pressão das instituições especializadas privadas, já estabelecidas no país.

Após a redemocratização do país, nos anos 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 (MAZZOTTA, 2001). Década marcada por inúmeras manifestações de movimentos sociais, e também grupos de interesses, vimos o setor da educação especial, sair fortalecido a partir do reconhecimento do atendimento educacional especializado como direito social (BRASIL, 1988).

Sobre a Constituição de 1988, Cury (2010) afirma que no documento optou-se por um federalismo cooperativo sob a denominação de regime articulado de colaboração recíproca, descentralizado, com funções privativas, comuns e concorrentes entre os entes federativos. Em vez de um sistema hierárquico ou dualista, comumente centralizado, a Constituição Federal montou um sistema de repartição de competências e atribuições legislativas entre os integrantes do sistema federativo, dentro de limites expressos, reconhecendo a sua autonomia própria.

Supostamente descentralizados, tais pressupostos não restringiam a influência do Executivo sobre os entes federados e os demais poderes sobre o direcionamento das políticas sociais (FIORI, 2003). Tais medidas, introduzidas na Constituição posteriormente iriam repercutir no centro da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei nº 9.394/96).

Em contraponto ao que ocorria no Brasil, no plano internacional eram 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 encontravam excluídos dos sistemas educacionais, foram publicados documentos por organismos multilaterais no plano internacional (UNESCO, 1990; 1994).

Campo de disputas e interesses, apesar de seu aparente caráter conciliador e propositivo, tais arenas, pretendendo-se consensuais induzem a concepção de discursos hegemônicos coincidindo em um momento em que no Brasil e outros países considerados em desenvolvimento, propõe uma série de reajustes estruturais na economia (com características similares ao que ocorreu na Europa na década de 1970, como forma de sanar os gastos com a política social após a Segunda Guerra Mundial) (BEHRING, 2007; SADER; GENTILI, 2008). O ajuste neoliberal caracteriza-se como um “endurecimento de jogo” no contexto em que não há mais projetos societários em disputa, com o argumento de recuperar os pressupostos do capitalismo clássico para organizar gerencialmente os gastos públicos.

Nos anos 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. Na prática, o que ocorreu foi um aumento da internacionalização dos centros de decisão brasileiros e uma fragilização do Estado, cada vez mais dependente do apoio norte-americano nas situações de crise (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, 1996).

Nesse governo forjou-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 (LEHER, 2010).

No período, os dois principais embates no campo educacional foram a Lei Educacional nº 9.394/96 (LDB) e o Plano Nacional de Educação. A partir de um longo arco de alianças que reunia a direita convencional e outros setores, Cardoso conseguiu derrotar o “projeto de LDB da Câmara”, que vinha sendo objeto de negociações entre a Câmara e o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP). Menos que negociações, o projeto da Câmara foi fruto de uma conciliação aberta entre o Fórum e as bancadas parlamentares. Ainda assim, o FNDEP avaliava que o referido projeto mantinha diretrizes e bases que poderiam fortalecer a construção de um sistema nacional de educação com relativo protagonismo dos educadores. No lugar de sistema nacional primou-se por uma “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 LDB que 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, 1996).

É importante destacar que nessa década adentra ao nível ideológico e à ação política brasileira, a teoria da terceira via, a qual afirma que nem o Estado deve ser o único propulsor das políticas sociais, e nem o mercado deve ser responsabilizado por uma equalização social que leve as pessoas a melhores condições de vida. A opção é, portanto uma “terceira via”, na qual empresas (terceiro setor) imprimem a sua marca na proposição e mesmo condução dos serviços sociais, que a princípio deveriam ser incumbência do Estado (PERONI, OLIVEIRA; FERNANDES, 2009).

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 que para Leher (2010), 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 na crise cambial de 1999, por meio do sistema de metas de inflação, do regime de câmbio flutuante e da manutenção de superávits primários nas contas públicas, não implicou a reprodução do pensamento neoliberal difundido durante o governo Cardoso. 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, cabe mais ressaltar a essência do movimento de reorganização econômica recente em torno da retomada do projeto nacional de desenvolvimento “sob novos pressupostos”.

Em que pese a ocorrência de alterações de posições de distintos segmentos populacionais no interior da estrutura social (mobilidade social) no período (POCHMANN, 2011), aumenta consubstancialmente o subsidiamento ao 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).

A inflexão em direção ao setor privado e ao capital avançou no segundo governo a níveis dificilmente imaginados anteriormente, a partir da definição de que o principal interlocutor do governo em matéria educacional seria o empresariado organizado no movimento “Compromisso Todos pela Educação”. A incorporação dessa agenda empresarial ocorre por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) no ano de 2007 (LEHER, 2010), mesmo estando ainda vigente o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001) elaborado no governo anterior.

Contraditoriamente, o governo Lula foi o que em maior medida concretizou a política de educação inclusiva induzida pelos organismos multilaterais, não sem disputas por parte das instituições especializadas e seus representantes no poder legislativo inviabilizando ações mais incisivas.<sup>2</sup> Em 2003 é criado o programa “Educação inclusiva: direito à diversidade”, intentando promover a formação continuada de professores da rede pública de

---

<sup>2</sup> Vide as disputas em torno do financiamento do atendimento educacional especializado quando da publicação da Lei nº 11.494/2007 que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

ensino que atuam em educação especial (BRASIL, 2003). No âmbito do PDE também são lançados em 2007 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” da Assistência Social e o “Programa Incluir: Acessibilidade na Educação Superior” (BRASIL, 2007).

No ano seguinte, em 2008, publicou-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e o Decreto nº 6.571/2008, como forma de operacionalizar o financiamento dos serviços de atendimentos propostos aos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação priorizando, sobretudo o atendimento educacional especializado a ser prestado em salas de recursos multifuncionais nas escolas públicas (BRASIL, 2008a, 2008b). Alvo de inúmeros questionamentos por parte das instituições especializadas por inicialmente pretender beneficiar apenas as escolas públicas, hoje este último documento encontra-se alterado, em favor das mesmas.

## **CONCLUSÕES**

A transferência de responsabilidades estatais à sociedade civil, afirma intentar mudar as políticas sociais e nelas as educacionais, propondo um novo modelo de gestão buscando a eficiência/eficácia do sistema educacional. Nesse sentido, apresentada como “novidade”, a terceira via não questiona a essência do capitalismo, pois inerente a ela tem-se a naturalização dos fenômenos para a conciliação social; não se historiciza as relações sociais; ocorre a descentralização das responsabilidades através da municipalização pregando a autonomia/responsabilização das escolas o que não deveria se confundir com a sua gestão democrática, além de promover um tipo parcial de avaliação da política (PERONI, OLIVEIRA; FERNANDES, 2009).

Nesses moldes, a avaliação parcial de ações e programas pode induzir a conclusão de que as iniciativas propostas estão sendo executadas a contento.

Segundo o Ministério da Educação, o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade alcançou mais de 160 municípios-polos que ofereceram os seus seminários de formação,<sup>3</sup> em que foram capacitados profissionais da educação denominados de “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 corresponde a 100% dos municípios brasileiros. Portanto, o Programa foi considerado implantado em todo o território nacional.

Na avaliação do programa de salas de recursos afirma-se que no período de 2005 a 2011 foram disponibilizadas 37.801 salas de recursos multifuncionais em 5.019 municípios. Do total de salas implantadas no período, 36.385 são do Tipo I e 1.416 são do Tipo II, com recursos adicionais para o atendimento aos alunos com deficiência visual. O ministério afirma que até 2010, esta ação contemplou 83% dos municípios brasileiros, sendo implementada em 43% das escolas públicas com matrícula de alunos público-alvo da educação especial no ensino regular.<sup>4</sup> No período de 2005 a 2011 o número de salas de recursos multifuncionais cresceu espantoso 15.120%.<sup>5</sup>

Restam-nos os questionamentos: os profissionais que receberam a formação nos seminários do programa “Educação Inclusiva” realmente a repassaram conforme o previsto? As salas de recursos vêm se constituindo locus de aprendizagem, fortalecendo o atendimento na escola pública? Tais questionamentos não perpassam a avaliação ora empreendida pelo governo federal.

Fernando Henrique Cardoso conseguiu forjar o consenso da reforma do Estado na educação básica, seu governo pendia para a privatização que não chegou a se concretizar enquanto reforma nesta etapa. Onde não privatizar, deveria prevalecer a relação “público” e “privado”. No governo Lula essa relação se manteve, com o acréscimo de se ter investido no ensino superior público (e privado). Em relação à educação especial é nítido que no primeiro

---

<sup>3</sup> Dados coletados em agosto de 2013 na página WEB do Ministério da Educação informam 162 municípios-polo; o ofício circular nº44 de abril de 2014 registra o desenvolvimento do Programa em 166 municípios-polo.

<sup>4</sup> Disponível em: <<http://gestao2010.mec.gov.br/>> Acesso: 31 nov. 2011.

<sup>5</sup> Disponível em: <<http://painel.mec.gov.br/>>. Acesso: 03 jun. 2014.

governo as instituições privado-assistenciais de caráter filantrópico sofreram grandes questionamentos quanto à sua legitimidade, porém não tão incisivos quanto no segundo em que foram forçadas a movimentar-se nos níveis político partidário e ideológico, entrincheirando quanto à garantia de seus benefícios historicamente adquiridos.

O intenso debate estabelecido na educação especial sobre qual deva ser a melhor forma de escolarização do seu público alvo resulta dos interesses de diferentes grupos sociais envolvidos. No limite, a inclusão apresentada sob a égide de um “novo paradigma” contribui, mesmo que involuntariamente, para a compreensão da urgente necessidade de fortalecimento das redes públicas de ensino, a fim de que possam efetivamente oferecer condições dignas de aprendizagem a essas pessoas e cumprir o seu papel enquanto espaço de contradição.

## REFERÊNCIAS

ABRÚCIO, Fernando Luiz. A dinâmica federativa da educação brasileira: diagnósticos e propostas de aperfeiçoamento. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SANTANA, Wagner (Orgs.). **Educação e Federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília: UNESCO, 2010.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Política social no capitalismo tardio**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. MEC. INEP. **LDBEN nº 4.024/61**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1961.

\_\_\_\_\_. MEC. INEP. **LDBEN nº 9.394/96**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. MEC. SEESP. **Educar na diversidade: material de formação docente**. Brasília, 2003.

\_\_\_\_\_. MEC. SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008a.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Decreto nº 6.571**, de 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta

o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, 2008b.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Governo de Fernando Henrique Cardoso. Câmara da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, 1995.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Governo de Fernando Henrique Cardoso. **Uma estratégia de desenvolvimento social**. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **O Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões princípios e programas. Brasília, 2007.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira**: a integração/segregação do aluno diferente. 1991. 214 p. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC, São Paulo, SP, 1991.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A questão federativa e a educação escolar. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; SANTANA, Wagner (Orgs.). **Educação e Federalismo no Brasil**: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: UNESCO, 2010.

FERREIRA, Julio Romero. **A exclusão da diferença**. 3. ed. Piracicaba: São Paulo: UNIMEP, 1995.

FIORI, José Luís. **O vôo da coruja**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Políticas públicas de inclusão**: uma análise no campo da educação especial brasileira. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis, SC, 2004.

GRAMSCI, Antonio. O moderno príncipe. In: \_\_\_\_\_. **Maquiavel, a política e o estado moderno**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980. p. 3-102.

HARVEY, David. O neoliberalismo – história e implicações. São Paulo: Edições Loyola, 2008. Cap. 3, O Estado Neoliberal.

JANNUZZI, Gilberta Sampaio de Martino. As políticas e os espaços para a criança excepcional. In: FREITAS, Marcos Cezar de. (org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 1997. pp. 183-224.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **A deficiência mental na voz das professoras**. 1993. 108 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, Campo Grande, MS, 1993.

\_\_\_\_\_. Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: algumas implicações. **Cadernos Cedes**, Campinas, SP, v. 46, p. 16-28, 1998.

\_\_\_\_\_. **Modos de participação e constituição de sujeitos nas práticas sociais:** a institucionalização de pessoas com deficiência. 1999. 123 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas, SP, 1999.

\_\_\_\_\_; REBELO, Andressa Santos. O “especial” na educação, o atendimento especializado e a educação especial. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno. **Prática pedagógica na Educação Especial:** multiplicidade do atendimento educacional especializado. 1. ed. Araraquara: Junqueira&Marin, 2013.

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

MARX, Karl. O Dezoito Brumário de Luís Bonaparte. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Obras escolhidas.** São Paulo: Alfa-Omega, [198-]. v. 1. p. 203-285.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil:** Histórias e Políticas Públicas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PERONI, Vera Maria Vidal; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de; FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola Fernandes. Estado e Terceiro Setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educação e Sociedade**, v. 30, n. 108, out. p. 761-778, 2009.

POCHMANN, Márcio. Educação e trabalho: como desenvolver uma relação virtuosa? **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 383-399, maio/ago. 2004 383.

\_\_\_\_\_. 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.

REBELO, Andressa Santos. **Os impactos da política de Atendimento Educacional Especializado:** análise dos indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, Corumbá (MS), 2012.

SADER, Emir; GENTILI, Pablo. **Pós-neoliberalismo:** as políticas sociais e o Estado democrático. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.