

Educação especial nas políticas de inclusão

Uma análise do Plano Nacional de Educação

ROSALBA MARIA CARDOSO GARCIA*
MARIA HELENA MICHELS**

RESUMO: O artigo apresenta e analisa as políticas de inclusão educacional no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014 - especificamente a educação especial -, segundo as faixas etárias de cobertura e as etapas de atendimento na educação básica, verificando lócus, funções e possibilidades de sua articulação pedagógica com a classe comum e discutindo a questão do público/privado nesta modalidade.

Palavras-chave: Plano Nacional de Educação. Educação especial. Inclusão educacional. Política educacional.

Introdução

O Plano Nacional de Educação (PNE) foi aprovado pelo Congresso Nacional mediante a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. A elaboração do plano foi articulada pelo Fórum Nacional de Educação e com debates, conflitos e consensos na Conferência Nacional de Educação (Conae), dentro dos limites e possibilidades de uma democracia representativa mediante a hegemonia de valores e princípios liberais constitutivos da sociedade capitalista.

Ao refletir sobre as condições de produção do PNE 2014, é preciso registrar diferenças em relação ao plano anterior, discutido no Congresso Nacional a partir de duas propostas (CURY, 1998), a “proposta da sociedade brasileira” e a “proposta do Executivo ao Congresso Nacional”. Naquela ocasião, ainda que com muitos limites ao debate

* Doutora em Educação. Professora III do Departamento de Estudos Especializados em Educação (EED) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC). Florianópolis/SC – Brasil. *E-mail:* <rosalba.garcia@ufsc.br>.

** Doutora em Educação. Professora da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis/SC – Brasil. *E-mail:* <maria.helena@ufsc.br>.

público, ficara clara a existência de contraposições e resistências que buscavam a defesa da escola pública ao projeto do Executivo e seus compromissos. Já na formulação do PNE 2014 houve a realização de debates públicos com a designação de delegados que constituíram a Conae, o que atende às demandas postas pela democracia representativa, mas a pauta foi uma proposta única, discutida e aperfeiçoada, hegemônica pelos valores e princípios do capital. Elemento fundamental a ser considerado é a presença do Movimento Compromisso Todos pela Educação (CTE) na condução das políticas educacionais no Brasil (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011). Também se deve salientar que o PNE 2014 não teve como referência um balanço do PNE 2001, que foi ofuscado em grande medida pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007 (SAVIANI, 2007).

O objetivo deste artigo é apresentar e analisar o PNE 2014 acerca do tratamento destinado às políticas de inclusão educacional, com atenção específica àquelas vinculadas à modalidade educação especial. Um conjunto de programas e projetos vem sendo desenvolvido no escopo das políticas de inclusão educacional, marcadamente nas duas gestões do governo Lula da Silva (2003-2006 e 2007-2010) e a primeira gestão do governo Dilma Rousseff (2011-2014), períodos que contemplam a maior parte da vigência do PNE 2001-2011. Os debates, disputas, conflitos e consensos no período em que tais políticas educacionais foram formuladas e implementadas têm repercussões e desdobramentos na formulação do PNE atual.

As políticas de inclusão educacional foram conduzidas, nos últimos anos, por duas instâncias do aparelho do Estado brasileiro, no Ministério da Educação (MEC), a saber, a Secretaria de Educação Especial (Seesp), responsável pela política de educação especial, e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), encarregada das políticas voltadas à educação do campo, indígena, relações étnico-raciais, educação de jovens e adultos e educação ambiental. Em 2011, a Seesp foi extinta e suas atividades foram incorporadas à estrutura da Secad, a qual passou por uma reformulação que a transformou em Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), responsável a partir de então pela totalidade das políticas de inclusão educacional no MEC.

Considerando a complexidade e a diversificação de tais políticas, vamos nos ater às políticas de inclusão educacional vinculadas à modalidade educação especial, que no Brasil, conforme as normativas legais, corresponde àquelas dirigidas aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, os quais serão mencionados no presente trabalho como estudantes da modalidade educação especial.

Cabe ressaltar estudos no campo da educação especial que analisaram o PNE 2001 observando as duas propostas em disputa (MINTO, 2000), a questão do financiamento da educação especial prevista no PNE 2001 (FERREIRA, 2000) e o modelo de educação especial no PNE 2001 (MRECH, 1999).

Já em relação aos debates do novo plano, destacamos o artigo de Laplane e Prieto (2010) que produziu importante análise acerca do “Eixo VI – Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade” na Conae 2010. As autoras identificam duas características no referido eixo, presentes no PNE 2014, em relação aos estudantes da modalidade educação especial, a transversalidade e a especificidade. Tais características foram apropriadas para organizar a exposição a seguir.

Estudantes da modalidade educação especial nas metas e estratégias do PNE 2014

No PNE 2014, há transversalidade nas referências aos estudantes da educação especial ao tratar da educação infantil, do ensino fundamental de nove anos, do ensino médio, em relação à alfabetização, à educação de tempo integral, à qualidade educacional, à educação de jovens e adultos, à educação superior, totalizando 13 metas não específicas que compõem 20 estratégias.

Observamos também um tratamento específico em relação aos estudantes da modalidade educação especial, conforme a legislação educacional em vigor (BRASIL, 2009, 2011) na meta 4:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014).

A meta 4 é resultado dos embates e tensões, lutas e movimentos sociais que têm como objeto a educação especial, sua estrutura, organização, financiamento, estudantes, professores e outros profissionais. Há indicação da faixa etária para cobertura do atendimento educacional, de quatro a 17 anos, o que consiste em não acompanhamento do previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), que referenda o atendimento de educação especial com início na faixa etária de zero a seis anos, correspondendo à etapa da educação infantil. Contudo, a oferta é crítica nesta faixa e a legislação nacional tem como parâmetro de obrigatoriedade para a educação básica a faixa indicada na meta 4 para os alunos da educação especial. Por outro lado, ao analisar a especificidade do público ao qual se refere, é preciso considerar que, historicamente, o público de zero a três anos com deficiência frequenta centros e escolas especiais privado-assistenciais por serem estes os espaços que reúnem os profissionais necessários para a realização de atendimentos da área da saúde, aspecto que precisa ser observado nessa etapa da vida.

Cumprir registrar que o embate nas definições de faixa etária na entrada da educação básica está tratado na estratégia 4.2: “promover [...] a universalização do atendimento escolar à demanda manifesta pelas famílias de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.” (BRASIL, 2014).

Entretanto, em relação à “demanda manifesta pelas famílias de crianças de 0 a 3 anos”, é oferecido tratamento diferenciado no PNE para crianças não vinculadas à educação especial quando indica na meta 1 o atendimento de “50% das crianças até 3 anos” e a “busca ativa”, ainda que preservando a opção da família nessa faixa etária (BRASIL, 2014).

Se por um lado a entrada na educação básica para os estudantes da modalidade educação especial está preconizada para ocorrer aos quatro anos de idade, a finalização da obrigatoriedade está indicada para os 17 anos, acompanhando a Lei nº 12.796, de 2013. Os dados do censo escolar têm possibilitado perceber que os estudantes em foco estão concluindo a etapa de ensino fundamental, muitos dos quais, sem a apreensão de conhecimentos correspondentes, o que pode ser apreendido mediante análise de Meletti e Ribeiro (2014) quando retratam a defasagem idade/série em relação ao público em tela no ensino fundamental. Segundo as autoras, no ensino fundamental de nove anos, analisando o número de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais segundo relação idade/série 2012, a maior incidência está na faixa etária dos 10 aos 15 anos, o que coincide com a maior defasagem idade/série, que chega a sete anos nessa etapa. Uma segunda trajetória na rede regular tem sido a passagem precoce para a educação de jovens e adultos (EJA). Um terceiro percurso tem sido a EJA nas escolas de educação especial ou centros de atendimento educacional especializado, o que sugere um trabalho educacional distanciado da educação escolar. Parece fundamental pensar o tensionamento entre educação especial e educação de jovens e adultos para garantir a continuidade dos estudos como prioritárias à EJA no ensino médio e na educação profissional, assim como na educação superior.

Na meta 3, referente à universalização do atendimento na faixa etária de 15 a 17 anos, observa-se menção à peculiaridade dos estudantes com deficiência na estratégia 3.7, ao fomentar a “expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional” (BRASIL, 2014).

O ensino fundamental tem sido a etapa com maior número de matrículas de estudantes da modalidade educação especial, conforme os dados do censo escolar nos últimos anos (MELETTI; RIBEIRO, 2014). Considerando que tais estudantes possam avançar em termos da idade correspondente à obrigatoriedade do atendimento escolar, vislumbra-se um aprofundamento dessa tendência.

Para compor com o atendimento escolar, a meta 4 salienta o atendimento educacional especializado, detalhado na estratégia 4.4: “garantir atendimento educacional especializado

em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar.” (BRASIL, 2014).

Percebe-se nessa estratégia o embate em torno do lócus do atendimento educacional especializado. Embora conste na LDB a definição de que o atendimento educacional especializado (AEE) deve ser ofertado “preferencialmente” na rede regular de ensino, o governo federal vem desenvolvendo desde 2003 o programa de implantação de salas de recursos multifuncionais, as quais têm sido direcionadas às redes públicas municipais e estaduais, bem como às instituições conveniadas privado-assistenciais que atuam exclusivamente no setor. O debate sobre as salas de recursos multifuncionais mobilizou argumentos gerais que circulam na educação, como o conflito público/privado e a disputa em torno dos tipos de atendimento educacional especializado, com uma clara defesa da “sala de recursos multifuncionais” por parte do governo federal. A redação da estratégia 4.4 parece contemplar de forma mais ampliada e negociada outras formas, como “classes, escolas ou serviços especializados” (BRASIL, 2014). Contudo, ao relacionar a interface da educação especial com outras especificidades da educação nacional, novamente as salas de recursos multifuncionais são privilegiadas, conforme estratégia 4.3: “implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas.” (BRASIL, 2014).

Retomando a estratégia 4.4, observa-se, também, a menção às funções da educação especial. As diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica, no início da década passada, mantinham as funções de “apoiar” e “substituir”, além de “complementar” e “suplementar” o ensino regular (BRASIL, 2001). Ao longo da última década, o governo federal, por meio de legislação, programas educacionais, programas de formação e financiamento público, eliminou as funções “apoiar” e “substituir”. O foco da política educacional foi colocado sobre o atendimento educacional especializado como complementar ou suplementar ao ensino regular.

A estratégia 4.8 retoma essa questão pela positividade da não exclusão escolar por “alegação de deficiência”: “garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado.” (BRASIL, 2014).

Contudo, a não exclusão do ensino regular por alegação de deficiência contempla a garantia de matrícula, mas não a posição das famílias e dos estudantes que porventura considerem mais apropriado o ensino especializado substitutivo à educação regular, o que pode ser um elemento gerador de conflitos, considerando que a LDB mantém o termo “preferencialmente” no ensino regular.

Já a questão da “articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado” é dependente da gestão das redes de ensino e das condições de

realização do trabalho docente nas escolas de ensino regular, incluindo a proporção de salas de recursos e professores do atendimento educacional especializado em relação ao número de escolas e de alunos da educação especial em cada rede de ensino. Sob condições já analisadas da realidade educacional brasileira, a articulação pedagógica encontra muitas dificuldades, tendo em vista a frequência rarefeita dos atendimentos e a remota possibilidade de reunir os professores regentes com os professores do AEE em meio às rotinas escolares (MICHELS; CARNEIRO; GARCIA, 2012). Para promover a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado é fundamentalmente necessário refletir e superar as condições desfavoráveis da organização das redes de ensino e do trabalho docente.

A estratégia 4.8 também explicita o conflito da “articulação pedagógica” na definição do trabalho a ser desenvolvido no AEE (BRASIL, 2009). As diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica definem, no seu artigo 2º, a função do AEE como:

[...] complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. (BRASIL, 2009).

Pode-se perceber a ênfase sobre a “eliminação de barreiras” mediante a utilização de “recursos de acessibilidade e estratégias”. A proposta de função complementar ou suplementar está relacionada às características específicas dos alunos da modalidade educação especial e não claramente colocada como complementação ao trabalho escolar na classe comum ou à apropriação do conhecimento escolar tal como organizado para cada etapa educacional. Consideramos positiva a temática da articulação pedagógica entre classe comum e atendimento educacional especializado ter sido objeto de discussão na elaboração do PNE e considerada importante a ponto de se fazer presente no documento final. Contudo, consideramos frágil tal articulação frente às definições do próprio trabalho a ser realizado no âmbito do AEE.

Nossa posição se fortalece ao evidenciar as funções do professor do AEE na documentação representativa da política educacional em vigor, por meio das quais é possível apreender com maior detalhe a função do AEE:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias

e na disponibilização de recursos de acessibilidade; VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009).

Conforme Vaz (2013), o trabalho do professor do AEE, tal como descrito na documentação aqui referida, gira em torno de uma gestão dos processos de inclusão escolar e de um trabalho técnico relacionado ao uso de recursos de acessibilidade. A questão pedagógica no sentido pleno parece ser secundarizada nas definições normativas sobre o AEE, denunciando a fragilidade da articulação pedagógica possível com a classe comum. Reiteramos, todavia, que a referência ao tema no PNE pode servir de estímulo para que a discussão seja ampliada e para que possamos desenvolver uma mudança nos rumos em curso.

Ainda em relação ao atendimento educacional especializado, por ser realizado nas instituições públicas ou conveniadas mantém acesa uma tensão, antiga e constitutiva da educação especial, ao mesmo tempo em que remete para a atual relação público/privado na educação nacional. O atendimento educacional especializado pode ser realizado por instituições públicas e privadas, no caso, aquelas conveniadas com o poder público conforme as definições referentes à reforma do Estado brasileiro de 1996 (BRESSER PEREIRA, 1996).

Contudo, as instituições privado-assistenciais com matrículas de educação especial no Brasil não se constituem somente como possibilidade de atendimento, mas, em muitas regiões do país, figuram como a principal fonte de oferta de atendimento educacional aos estudantes da modalidade educação especial, ainda que não de caráter escolar. Dados de matrículas da educação especial brasileira, conforme microdados Inep, revelam que, em 2012, de 198.907 matrículas, 141.431 encontravam-se em instituições privadas, o que significa cerca de 70% das matrículas (MICHELS; GARCIA, 2014).

Mais que uma possibilidade, as instituições privado-assistenciais são tratadas no PNE como um recurso da comunidade a ser capitalizado, como está indicado na estratégia 4.17: “promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral.” (BRASIL, 2014).

Podemos depreender que, embora o PNE contemple a ampliação do atendimento público ao fomentar a criação de salas de recursos multifuncionais, tal estratégia não tem se revelado eficiente para enfrentar o problema da privatização da educação especial.

Na busca de aprofundar um pouco mais o debate, procuramos compreender o que seriam as “condições de apoio ao atendimento escolar integral” aos estudantes da educação especial e localizamos na estratégia 4.18 a referência à formação continuada

e à produção de material didático acessível, bem como de “serviços de acessibilidade”, também no campo das parcerias público/privado:

promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes. (BRASIL, 2014).

Logo se percebe na relação público/privado a indicação ao financiamento, tratado na estratégia 4.1, que faz referência ao repasse de recursos do Fundeb para instituições públicas e também para instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público e com atuação exclusiva na modalidade (BRASIL, 2014). A formação continuada e a produção de material didático têm sido tratadas como mercadorias educacionais fornecidas para as redes públicas de ensino por empresas do setor educacional ou fundações (ADRIÃO et al., 2009), revelando a transferência dos recursos públicos para o campo do privado.

Uma última menção à relação público/privado no PNE, na educação especial está relacionada às parcerias para a construção de um “sistema educacional inclusivo”, como registrado na estratégia 4.19: “promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, a fim de favorecer a participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo.” (BRASIL, 2014).

O termo “sistema educacional inclusivo” se refere também ao artigo 8º, cujo *caput* cita a elaboração dos planos de educação nos estados, municípios e Distrito Federal. Entre as diretrizes a ser seguidas, encontra-se que: “III - garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades.” (BRASIL, 2014).

A redação da meta 4 também incorpora a expressão quando se refere ao “acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo.” (BRASIL, 2014). A questão que cabe discutir é que a expressão “sistema educacional inclusivo” vem sendo tratada sem a explicitação de seu significado. O que quer dizer? Qual o efeito de sentido que acompanha o adjetivo ‘inclusivo’ quando atribui qualidade ao sistema educacional? O PNE é uma ferramenta fundamental de definição de como deve ser estruturado e organizado o sistema educacional e de quais são as diretrizes que devem ser seguidas e perseguidas. Entretanto,, a qualificação ‘inclusivo’ só é ressaltada quando há referência à educação especial ou aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Não se descarta, contudo, que em outras passagens do documento o termo ‘inclusão’ ou ‘inclusivo’ seja utilizado em outras referências, mas não em relação ao sistema educacional.

Em estudo anterior (MICHELS; GARCIA, 2014), afirmamos que o termo “sistema educacional inclusivo” está relacionado à ofensiva privatista na educação. Ao tomar o sistema educacional de forma reducionista como uma malha institucional de oferta de educação escolar, a composição com o adjetivo ‘inclusivo’ atribui um significado mais amplo e abrangente que favorece a aceitação da incorporação das instituições privadas na oferta da educação pública. O Banco Mundial apresenta uma definição que contribui para explicitar tal compreensão:

O termo ‘sistema educacional’ refere-se tipicamente às escolas públicas, universidades e programas de formação que fornecem serviços de educação. Nesta estratégia, ‘sistema educacional’ inclui a gama completa de oportunidades de aprendizagem que existem num país, quer sejam fornecidas ou financiadas pelo sector público, quer privado (incluindo organizações religiosas, organizações sem fins lucrativos ou com fins de lucro). (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 5).

A redação do PNE 2014 demonstra essa compreensão de forma mais explícita quando cita que se deve “promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público.” (BRASIL, 2014).

Considerações finais

Um novo plano educacional para o País exige análises mais desenvolvidas e aprofundadas do que essa primeira iniciativa exploratória, na qual procuramos relacionar as metas e estratégias que contemplam os alunos da modalidade educação especial. Verificamos como pontos de discussão, nos termos dessa análise, as faixas etárias de cobertura e as etapas de atendimento na educação básica para os alunos em foco. De maneira particular, procuramos tratar o modo como o PNE 2014 aborda o atendimento educacional especializado no que se refere ao lócus, funções e suas possibilidades de articulação pedagógica com a classe comum. Por fim, discutimos a questão do público/privado na educação especial não só tomada no texto do PNE 2014 como uma realidade já dada, mas principalmente como elemento a ser fomentado, o que implica que o futuro da educação especial remete à manutenção e ampliação de iniciativas privatistas no setor. A relação público/privado na educação também está expressa na educação especial pelo *slogan* “sistema educacional inclusivo”, que corrobora com nossas análises de uma ofensiva privatista na educação.

Embora a educação especial esteja amplamente contemplada em meta específica e em diversas outras metas e apesar de o direito à educação dos estudantes da modalidade ter sido reconhecido, o desafio de uma educação especial pública, gratuita e de qualidade continua no horizonte das lutas que precisamos travar no Brasil.

Recebido em 26 de outubro e aprovado em 4 de dezembro de 2014

Referências

- ADRIÃO, Theresa et al. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 108, p. 799-818, 2009.
- BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para todos**: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento; estratégia 2020 para a educação do Grupo Banco Mundial; resumo executivo. Washington, DC: Banco Mundial, 2011.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2001.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2009.
- _____. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2011.
- _____. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 5 abr. 2013.
- _____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.
- BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. Da administração pública burocrática à gerencial. **Revista do Serviço Público**, v. 47, n. 1, jan./abr., 1996. Disponível em: <<http://blogs.al.ce.gov.br/unipace/files/2011/11/Bresser1.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2014.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. O plano nacional de educação: duas formulações. **Cadernos de Pesquisa**, n. 104, p. 162-180, jul. 1998.
- FERREIRA, Júlio Romero. Políticas educacionais e educação especial. In: Reunião Anual da ANPED, 23., 2000, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2000.
- LAPLANE, Adriana Lia F.; PRIETO, Rosângela G. Inclusão, diversidade e igualdade na Conae 2010: perspectivas para o novo Plano Nacional de Educação. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 112, p. 919-938, jul./set. 2010.
- MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira; RIBEIRO, Karen. Indicadores educacionais sobre a educação especial no Brasil. **Cadernos CEDES**, v. 34, n. 93, p. 175-189, 2014.
- MICHELS, Maria Helena; CARNEIRO, Maria Sílvia C.; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. O caráter conservador da perspectiva inclusiva na educação especial: as salas multimeios na rede municipal de Florianópolis. **Revista Cocar (UEPA)**, v. 6, n. 11, p. 17-28, 2012.

MICHELS, Maria Helena; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Sistema educacional inclusivo: conceito e implicações na política educacional brasileira. **Cadernos CEDES**, v. 34, n. 93, p. 157-173, 2014.

MINTO, César Augusto. Educação especial: da LDB aos planos nacionais de educação do MEC e proposta da sociedade brasileira. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 6, n. 1, 2000.

MRECH, Leny M. Os desafios da educação especial, o Plano Nacional de Educação e a universidade brasileira. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 3, n. 5, p. 127-146, set. 1999.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100 (esp.), p. 1.231-1.255, 2007.

SHIROMA, Eneida O.; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; CAMPOS, Roselane Fátima. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 174-197.

VAZ, Kamille. **O professor de educação especial nas políticas de perspectiva inclusiva no Brasil: concepções em disputa**. 2013. Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

Special education in inclusion policies *An analysis of the National Education Plan*

ABSTRACT: This article presents and analyzes educational inclusion policies in the National Education Plan (PNE 2014) - specifically within the area of special education - according to age groups covered, the stages of care in basic education, checking locales, functions and possibilities for pedagogical interaction with regular classes and discussing the issue of public/private in this context.

Keywords: National Education Plan. Special education. Educational inclusion. Educational policy.

L' Education spécialisée dans les politiques d'inclusion *Une analyse du Plan National d'Education*

RÉSUMÉ: L'article présente et analyse les politiques d'inclusion éducationnelle du Plan National d'Education (PNE) 2014 - spécifiquement l'éducation spécialisée -, selon les tranches d'âge couvertes et les étapes d'accueil de l'éducation de base, en vérifiant les loci, les fonctions et les possibilités de leur articulation pédagogique avec la classe régulière et en discutant la question du public/privé pour cette modalité.

Mots-clé: Plan National d'Education. Education Spécialisée. Inclusion Educationnelle. Politique éducationnelle.

Educación especial en las políticas de inclusión *Un análisis del Plan Nacional de Educación*

RESUMEN: El artículo presenta y analiza las políticas de inclusión educacional en el Plan Nacional de Educación (PNE) 2014, específicamente, la educación especial según los grupos de edad de cobertura y las etapas de atendimento na educación básica, verificando lugar, funciones y posibilidades de su articulación pedagógica con la clase común y discutiendo la cuestión público/privado en esta modalidad.

Palabras clave: Plan Nacional de Educación. Educación especial. Inclusión educacional. Política educacional.