

Eixo Temático

9. Política Educacional

Título

A Educação Especial e o Plano Nacional de Educação 2014-2024: para além da meta 4

Autor(es)

Douglas Christian Ferrari de Melo

João Henrique da Silva

Instituição

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

E-mail

dochris@ig.com.br

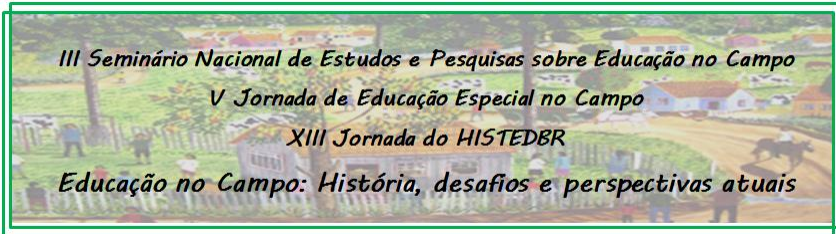
jhsilva1@yahoo.com.br

Palavras-chave

Educação Especial. Plano Nacional de Educação. Política Educacional.

Resumo

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 possui um conjunto de 20 metas que contempla os diversos níveis, etapas e modalidades da Educação Básica e Ensino Superior. O presente artigo objetiva analisar como a Educação Especial está configurada em outras metas estruturantes do PNE para a garantia do direito à educação com qualidade às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Trata-se de um estudo de caráter qualitativo, por meio das

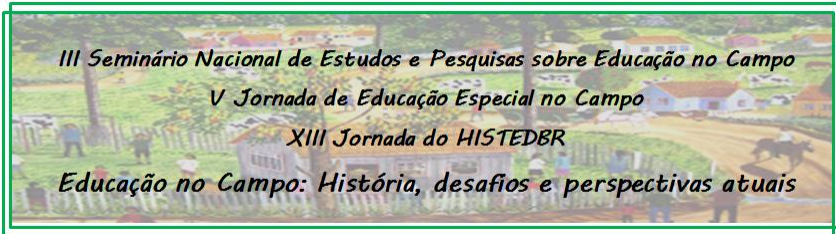


técnicas de análise de conteúdo. Os resultados indicaram que foi assegurado: a universalização do ensino infantil ao ensino médio em escolas públicas para crianças de 4 anos até jovens de 17 anos, o acesso ao Ensino Superior, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em todas as etapas da modalidade da Educação Básica, a interface entre a Educação Especial e Educação do Campo, a educação bilíngue para surdos, a elevação da escolaridade média da população de 18 a 29 anos, os materiais didático-pedagógicos acessíveis. Porém, o texto possui termos que podem implicar em diferentes políticas públicas municipais e estaduais, além de deixar em aberto questões centrais da instituição escolar, como currículo, educação profissional para as pessoas com deficiência, formação de professores para o AEE em escolas do campo, critérios técnicos e específicos da avaliação de larga escola. Portanto, o PNE apresenta contradições que fazem parte do jogo de correlação de forças, principalmente, o fato de que sinaliza a permanência do ramo paralelo de ensino.

Introdução

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 possui um conjunto de 20 metas que contempla os diversos níveis, etapas e modalidades da Educação Básica e Ensino Superior. Ele apresenta diversas estratégias para promover as mudanças necessárias na educação brasileira para os próximos 10 anos. Dentre elas, interessa-nos a modalidade Educação Especial que está presente na meta 4. Melo e Drago (2015) analisaram especificamente essa meta com o objetivo de verificar as contradições existentes no texto, fruto das disputas entre as forças que se colocaram no processo de elaboração e aprovação. O presente texto tem por objetivo analisar como a Educação Especial está configurada em outras metas estruturantes do PNE para a garantia do direito à educação com qualidade às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Procuramos evidenciar as contradições e ambiguidades nas estratégias no que diz respeito à modalidade em comento, principalmente, a proposta da inclusão escolar e a permanência de instituições especializadas na oferta do atendimento educacional substitutivo.

Trata-se de um estudo de caráter qualitativo, por meio das técnicas de análise de conteúdo (BARDIN, 2004). Do ponto de vista teórico, apoiamos nos conceitos de Estado e sociedade civil do pensamento gramsciano, bem como em Thompson para compreender o processo de produção das leis e sua relação com o ambiente social.



Inicialmente, apresentamos os conceitos de Estado, sociedade civil e lei utilizados na pesquisa. Posteriormente, retomamos os principais pontos da meta 4 discutidos por Melo e Drago (2015). Por último, será analisado as menções diretas da Educação Especial em outras metas e nas suas respectivas estratégias.

1. Os conceitos essenciais de Gramsci e Thompson

Analisamos o PNE 2014-2024 com base no pensamento de Gramsci e Thompson que propicia compreender a elaboração do texto e suas implicações nas políticas educacionais, articulando com o entendimento de Estado e sociedade civil.

Gramsci promove uma ampliação na teoria marxista com relação a concepção de Estado. Este corresponde a união equilibrada da sociedade política (dominação fundada na coerção) e da sociedade civil (dominação fundada na direção e consenso). Como ele mesmo resume na fórmula cunhada nos *Cadernos*: “No sentido, seria possível dizer que o Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção” (GRAMSCI, 2004, p. 244).

Para o próprio Gramsci (2004, p. 28):

Se todo Estado tende a criar e a manter um certo tipo de civilização e de cidadão (e, portanto, de convivência e de relações individuais), tende a fazer desaparecer certos costumes e a difundir outros [...]. Na realidade, o Estado deve ser concebido como “educador”, na medida em que tende precisamente a criar um novo tipo ou nível de civilização.

Ou seja, o Estado é “educador” no sentido de que exerce o controle social tanto pela dominação quanto pela direção, via consenso, da sociedade. O pensador acrescenta:

O Estado é certamente concebido como organismo próprio de um grupo, destinado a criar as condições favoráveis à expansão máxima desse grupo, mas este desenvolvimento e esta expansão são concebidos e apresentados como a força motriz de uma expansão universal, de um desenvolvimento de todas as energias “nacionais”; isto é, o grupo dominante é coordenado concretamente com os interesses gerais dos grupos subordinados e a vida estatal é concebida como uma contínua formação e superação dos equilíbrios instáveis



(no âmbito da lei) entre os interesses do grupo fundamental e os interesses dos grupos subordinados (GRAMSCI, 2004, p. 41).

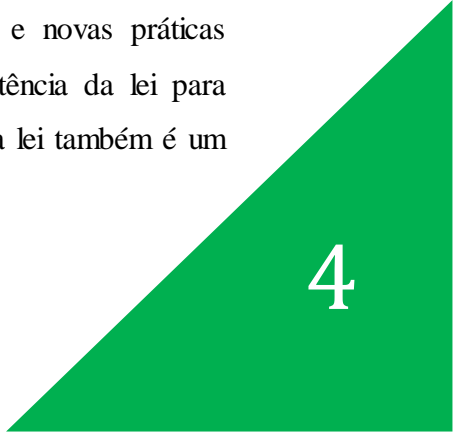
Gramsci entendia a sociedade civil como parte do Estado que, conforme Mochcovitch (2001), era um conjunto de aparelhos privados de hegemonia. Na sociedade civil, as relações de forças se configuram em disputa. Inclusive, ela exerce a hegemonia por meio das “organizações privadas”. São elas as responsáveis pela criação, organização e difusão das ideologias. No caso particular, a educação está vinculada ao Estado e à sociedade civil, pois “[...] oscila dependendo do grau de mobilização da sociedade civil e do poder do Estado” (LIMA, 2004, p. 21).

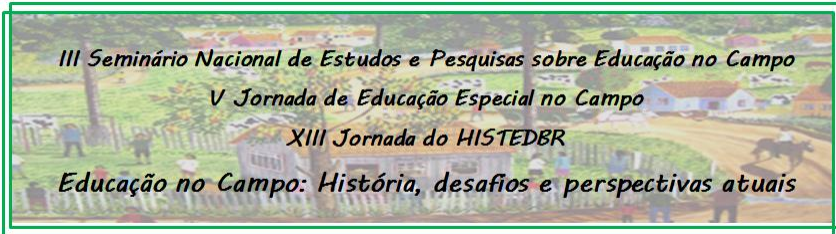
Aliás, a sociedade civil é lugar de socialização e de interação e integração social. Também é lugar de organização do Estado em sentido restrito, na medida em que o mesmo “[...] não poderia prevalecer sem a sustentação dos organismos que dão vida à sociedade civil no qual ele se inclui” (FIGUEIREDO, 2010, p. 242). Gramsci pensa o Estado como “polifônico”, visto que expressa, “[...] a correlação de forças contraditórias, estendendo-se para além dos limites da classe dominante, a partir da força e do consenso [...]” (DOURADO, 2011, p. 26), alicerçado na reciprocidade dialética da estrutura e da superestrutura.

O Estado também é atravessado, estruturalmente, pelas contradições presentes na realidade social. São essas contradições de classe que organizam, paradoxalmente, o Estado nas ações de tomadas ou não de decisões, no estabelecimento de prioridades e contra-prioridades na filtragem das propostas (POULANTZAS, 2000) e nos problemas de pré-agenda que se tornarão agendas e as soluções apresentadas.

Quanto ao estudo das leis, Thompson (1987) afirma que nem tudo na lei está assimilada à lei da classe dominante. Na verdade, existe um equilíbrio oculto entre as forças de classe. A lei não se desenvolve pela lógica imparcial nem é inabalável frente às conveniências. Ela é resultado de formação histórica e social. Como assevera Dias, “a lei é [ou será] a forma assumida pela correlação de forças no cotidiano das classes” (2012, p. 41).

Compreendemos, então, que é na luta social que os direitos e novas práticas induzidas pela legislação são colocados em prática. Não basta a existência da lei para ela ser executada. Porém, é preciso considerar que a instituição de uma lei também é um





processo de luta em meio a uma mobilização social – mas que não se encerra na sua promulgação ou outorga, dada o espaço existente entre a sua proclamação e sua realização. Também é necessário levar em conta que os direitos sociais, como a educação, somente são garantidos com a efetivação das políticas públicas. Estas são resultados da conformação das disputas entre os interesses do grupo dominante e da reivindicação dos grupos subordinados.

2. Breve considerações sobre a meta 4 do PNE 2014-2024

No decorrer das outras 19 metas e suas respectivas estratégias do PNE, a Educação Especial e o seu público-alvo são citados diretamente, seguindo as orientações estabelecidas na meta 4. Por isso, faz-se necessário retomar, resumidamente, os pontos principais discutidos na pesquisa de Melo e Drago (2015):

1) Com relação ao investimento público em educação, a lei 13.005/2014 em seu § 4.º dispõe que esse investimento pode ser estimulado à iniciativa privada por meio de diferentes formas de incentivos e isenções fiscais, como por exemplo, bolsas de estudos e financiamento estudantil, contemplando também “o financiamento de creches, pré-escolas e de educação especial” (BRASIL, 2014a). Inclusive, fica explícito a vinculação com as instituições especializadas por meio de apoio financeiro do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). A meta 4 apresenta na primeira estratégia apresenta que é possível o financiamento das matrículas no Atendimento Educacional Especializado (AEE) do turno inverso tanto em instituições públicas quanto privadas, como também a “[...] educação especial oferecida em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público [...]” (BRASIL, 2014a). Trata-se, então, da permanência do atendimento educacional substitutivo, ou melhor, a continuidade do ramo paralelo de ensino na Educação Especial.

2) A escolarização das pessoas com deficiência em instituições públicas continua no modo de “preferencialmente” e as instituições especializadas mantém suas parcerias com o Poder Público. Durante o processo de tramitação no Congresso para aprovação do PNE foi travado um grande debate sobre o tipo de educação escolar a ser



oferecida às pessoas com deficiência: inclusão escolar versus serviço educacional em instituições especializadas. Esta contava com o *lobbys* entre os congressistas e membros do Poder Executivo. Pensamos que essa disputa implica de longe uma simples questão técnica, tal situação representa uma decisão política de Estado e governo a partir da correlação de forças presente na sociedade civil. Desse modo, por um lado, o Estado mantém a pertinência das instituições, por outro, o mesmo “ganha” com esses convênios.

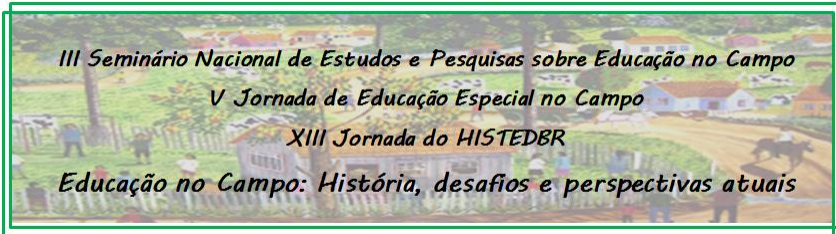
3) As estratégias da Educação Especial concentram-se em ações que garantam a permanência na escola pública e privada, diminuindo a preocupação com as políticas de acesso. Foi localizado apenas uma estratégia que se dirige explicitamente às políticas de acesso a matrícula, qual seja: a estratégia n. 2 que preconiza a universalização, na educação infantil, do atendimento à demanda de crianças de 0 a 3 anos.

4) Dentro dos desafios da modalidade em comento está o “atendimento escolar integral” que almeja ser ofertado em parceria com as instituições especializadas. Mas essa proposta requer algumas problematizações: O AEE é uma e/ou a única estratégia de “atendimento escolar integral”? Ele pode ser oferecido somente em instituições públicas ou privadas? É possível incluir o público-alvo da Educação Especial aos programas já existentes para os alunos sem deficiência, por exemplo, o Programa Mais Educação?

5) Identificou-se que houve perdas do ponto de vista do paradigma da inclusão escolar se comparado ao texto original enviado pelo executivo. Indubitavelmente, o projeto original aponta para inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial na rede regular de ensino. De acordo com o texto aprovado, não está garantida a obrigatoriedade do direito à educação desse público nas redes públicas de ensino. Muito menos recursos e serviços na rede para promover o aprendizado escolar com sucesso, como preconiza a Política Nacional da Educação Especial (BRASIL, 2008).

3. O que as outras metas e estratégias garantem para a Educação Especial?

As 20 metas do PNE serão discutidas em quatro grandes grupos, conforme o documento “Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional

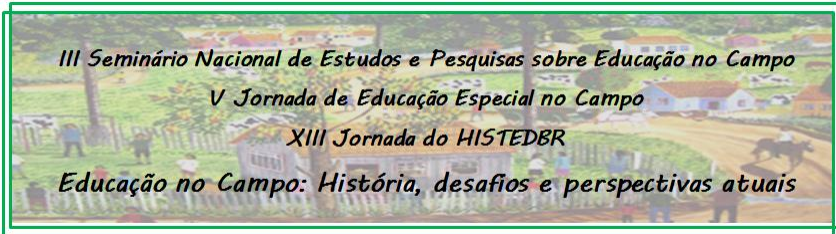


de Educação” distribuído pelo MEC. Refere-se a quatro grupos que possui metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade, tais como: a) à garantia do acesso, à universalização da alfabetização e à ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais (metas 1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 10 e 11); b) à redução das desigualdades e à valorização da diversidade (metas 4 e 8); c) à valorização dos profissionais da educação (metas 15 a 18); d) e o Ensino Superior (metas 12 a 14). (BRASIL, 2014b).

No primeiro grupo estão reunidas as metas e estratégias fundamentais que perpassa transversalmente as três etapas de ensino da Educação Básica. No caso da educação infantil (meta 1), é necessário enfatizar que é o único nível em que, claramente, se prevê a universalização do acesso para um nível de ensino. Também foi indicada uma permanência com qualidade ao garantir o respeito às normas de acessibilidade na ampliação e manutenção da construção e reestruturação das escolas. Além de promover nessa etapa o AEE complementar e suplementar para o público-alvo da Educação Especial, principalmente, assegurando a educação bilíngue para surdos.

O AEE na educação infantil também está garantido no contra turno, com a presença, por exemplo, do professor colaborador. Tal preocupação decorre, pois historicamente, nessa etapa de ensino as matrículas tem um índice reduzido, uma vez que as famílias priorizam matricular seus filhos em instituições especializadas. Cruz e Gonçalves (2013) chegam a constatações parecidas na pesquisa realizada em indicadores de matrículas no estado de São Paulo, entre 2007 a 2010.

No caso do ensino fundamental (meta 2), prioriza-se a permanência do aluno público-alvo da Educação Especial, tendo presente que nos dias atuais o acesso a essa etapa está assegurado de forma universalizada. Mas para esse público, conforme salientam Bueno (2013) e Padilha (2013), estar na escola não significa garantia do exercício do direito à educação. Precisa-se, dentre outras coisas, de uma estrutura organizada, profissionais formados e especializados, práticas diferenciadas e acesso ao currículo de acordo com as necessidades específicas. Caso contrário, corre-se o risco de praticar a “inclusão funcional”, ou seja, o aluno está matriculado, mas excluído dos processos de ensino-aprendizagem sob o pretexto de se reconhecer às diferenças, ou seja, o mínimo corresponde ao acesso a aprendizagem.

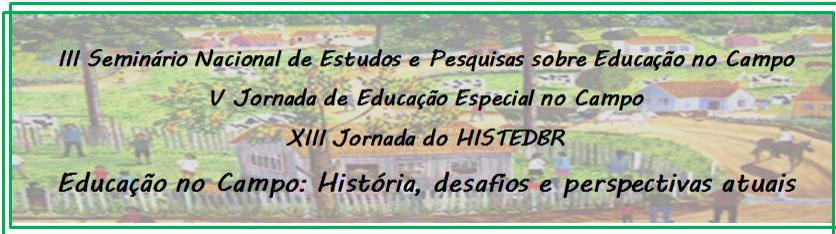


Por isso, a estratégia 6 da meta 2 prima pelo desenvolvimento de “tecnologias pedagógicas”, por meio da articulação entre a organização do tempo e das atividades didáticas, considerando as especificidades da Educação Especial. Mas algumas questões se fazem necessária: 1) O que seria tecnologias pedagógicas? 2) O que significa organização do tempo e das atividades didáticas? É necessário considerar que os conceitos que são colocados nas leis podem deixar margens para vários entendimentos, como por exemplo, a segunda pergunta que nos instiga compreender qual é “forma escolar”¹. Este conceito é discutido por Freitas (2013) que engloba as questões da concatenação, simultaneidade, progressão, homogeneização e ritmo que a escola precisou assumir, no transcorrer do século XIX, para que a educação se massificasse. E no presente século XXI há uma nova forma escola. Por isso, entendemos que o processo de inclusão é complexo porque envolve a alteração do “modo de fazer a educação”, também exige que se respeitem os ritmos diferenciados das pessoas com deficiência.

Quanto à outra etapa, ensino médio, o PNE prioriza para o público-alvo da Educação Especial o ensino médio profissionalizante, quando consideramos a articulação da estratégia n. 7 da meta 3 com as estratégias da meta 10 e 11. Em termos gerais, o Plano visa “ampliar as oportunidades profissionais” para as pessoas com deficiência, por meio da garantia da acessibilidade e oferta de “matrículas gratuitas de ensino médio” integradas à educação profissional ou expandir a oferta dessa educação de formação técnica. Aliás, essa oportunidade pode se dar mediante as parcerias com as “[...] entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical e entidades sem fins lucrativos de atendimento à pessoa com deficiência, com atuação exclusiva na modalidade” (BRASIL, 2014a).

Entretanto, questionamos: Como será feita a ampliação da oferta para o ensino médio comum para as pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento? De acordo com Cruz e Gonçalves (2013), apesar das ampliações no número de matrículas no ensino médio, o seu número é reduzido se comparado com a educação infantil e o ensino fundamental para esse público. Assim, sugere que a maioria

¹ Segundo Freitas, “[...] é com a organização do tempo e do modo de fazer que a educação adquire a forma escolar” (2013, p. 32).



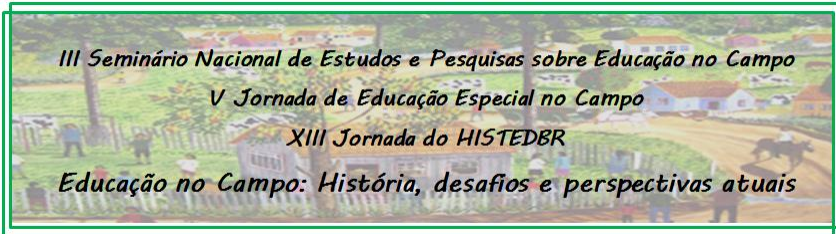
dos alunos com deficiência não conseguem ultrapassar os níveis fundamentais de ensino e chegar a concluir o ensino médio.

Ainda nesse primeiro grupo estão presentes a temática da alfabetização (meta 5) e da educação em tempo integral (meta 6). O Plano garante a alfabetização tanto na idade certa quanto para os jovens e adultos. Na estratégia n. 7 da meta 5 considera-se a alfabetização bilíngue de pessoas surdas, mas se esquece de outros tipos de deficiência e impede o estabelecimento da “terminalidade temporal”. Porém, nos suscita compreender o que seria essa “terminalidade temporal”. Será que diz respeito à “terminalidade específica” estabelecida na LDB 9.394/1996? Sugere que a educação bilíngue pode compreender a ampliação dos estudos na alfabetização, uma vez que a criança estaria aprendendo duas línguas na instituição escolar. Aliás, a alfabetização dos jovens e adultos fica restrita a implementação dos “programas de capacitação tecnológica”, respeitando o uso de tecnologias assistivas, tendo por objetivo a “inclusão social e produtiva”. Isto é, considera-se que aprender a ler a escrever possui uma forte dose de “produtivismo”.

A meta que aborda a educação em tempo integral para o público-alvo da Educação Especial parece estar vinculada, talvez somente, ao AEE que pode ser ofertado tanto nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas. Todavia, algumas questões são necessárias a serem feitas: O AEE é uma e/ou a única estratégia de “atendimento escolar integral”, seja nas instituições públicas ou privadas? Como incluir esse público aos programas já existentes para os alunos sem deficiência como, por exemplo, o Programa Mais Educação?

Ainda discutindo o primeiro bloco de metas existe a temática quanto à avaliação de larga escala e insumos para qualidade da educação (meta 7). Esta preconiza dois aspectos fulcrais: o desenvolvimento dos “indicadores específicos de avaliação da qualidade da educação especial”; e a consolidação da educação escolar no campo e sua interface com a educação especial, por meio da produção e disponibilização de materiais didáticos específicos para os alunos com deficiência (BRASIL, 2014a).

Quanto à avaliação de larga escala, Cardoso (2011) analisou a política de educação inclusiva de Sobral/CE em relação às políticas dessa avaliação, especialmente, a Prova Brasil e o Ideb. Percebeu-se que o “lugar” dos alunos com deficiência dentro

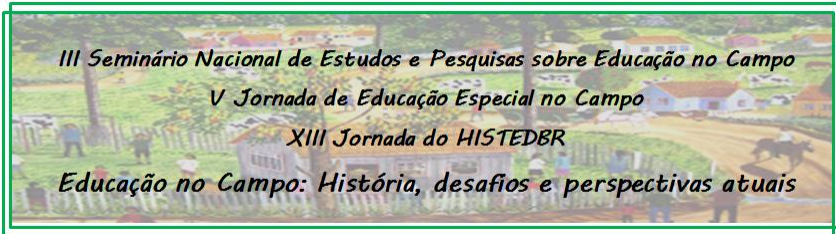


desse tipo de avaliação é o das “crianças da margem”. A Prova Brasil não é um instrumento avaliativo adequado para a aprendizagem desses alunos. Em função desses problemas verifica-se a necessidade de uma avaliação específica para o público-alvo da Educação Especial, por meio da acessibilidade na prova e as diferenças de aprendizagem desse público.

Quanto à interface entre educação do campo e educação especial, o PNE avança na garantia de um trabalho pedagógico que respeite a cultura e a identidade do grupo. O Plano recomenda a produção e disponibilização de materiais didáticos específicos, entre outros, para os alunos com deficiência. Contudo, para a realização dessas tarefas exige-se algo que não está previsto no PNE, o provimento de professores especializados que atendam também a esse contexto. As pesquisas de Silva (2014), Costa de Sousa (2013), Lima (2013), Coelho (2011), Sá (2011) e Silva Souza (2011) identificam uma lacuna de formação de professores para o AEE nas escolas indígenas de Mato Grosso do Sul. Somente a partir do Parecer nº. 13/2012 é que se nota a ausência dessa formação para as comunidades indígenas. Compreendemos, com base no estudo de Silva (2014), de que o Poder Público necessita elaborar diretrizes políticas para resolver essa situação. Enquanto isso não ocorre, as secretarias municipais de educação são obrigadas a trabalhar a partir das orientações da modalidade geral da Educação Especial, contrapondo-se aos princípios de autonomia escolar e com as características de uma escola indígena diferenciada, específica, bi/multilíngue, comunitária e intercultural (SILVA, 2014).

O segundo grupo de metas consiste no objetivo de reduzir as desigualdades e valorizar a diversidade. Além da meta 4, faz parte também a meta 8, que se destina à elevação da escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, principalmente, para as populações do campo e da região de menor escolaridade no País. Além de visar igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Porém nesta meta, não há nenhuma referência ao nosso objeto de análise, talvez, porque já tenha uma meta que trata especificamente do tema.

Já o terceiro grupo de metas trata, especificamente, da valorização dos profissionais da educação, que é considerada estratégica para que as outras metas sejam



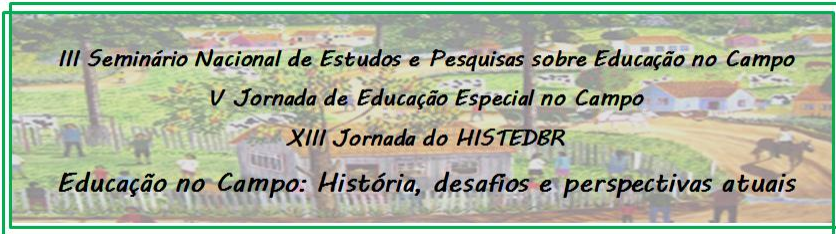
atingidas (BRASIL, 2014b). Trata-se das metas 15, 16, 17 e 18. Mas não há nenhuma referência à temática estudada neste artigo nas metas 17 e 18 (valorização profissional e planos de carreira). Nesse grupo, talvez, o ponto mais importante a ser discutido é estratégia 5 da meta 15, que versa sobre os programas específicos para formação de profissionais, entre eles, para a Educação Especial.

Sabemos que as universidades têm um papel fundamental na formação inicial e continuada de professores para a inclusão escolar. Nesse sentido, a resolução CNE/CP n. 1/2002, prevê a inclusão, nos currículos dos cursos de graduação de professores, uma disciplina voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos específicos sobre os alunos público-alvo da Educação Especial. Mas será que essa ação é suficiente para atender as expectativas de formação de professores para o atendimento a esse público?

É preciso lembrar que desde 2006, por meio da resolução CNE/CP nº 1/2006, estão extintas as habilitações específicas para a Educação Especial². Desse modo, a inserção de uma disciplina voltada para a atenção à diversidade é a única ação mais efetiva/direta para a formação inicial nas universidades públicas. Assim, como garantir uma formação que atenda uma formação generalista, mas que, ao mesmo tempo, contemple as especificidades dos sujeitos da Educação Especial?

Além do mais, atualmente a formação específica em Educação Especial está sendo obtida em cursos aligeirados de pós-graduação, presencial ou a distância, realizados por iniciativa particular ou em cursos de formação oferecidos pelos sistemas educacionais (MILANESI, 2012; NOZU, 2013; SILVA, 2014). Mas ressaltamos que a formação continuada dos professores deveria ser um compromisso dos sistemas educacionais, garantindo a possibilidade de conhecimentos teóricos e práticos, espaços de formação em serviço e tempo para refletirem sobre suas práticas. Segundo Prieto (2006), é necessário a ampliação de investimento na formação continuada de professores de Educação Especial.

² Não desconsideramos, “[...] como Mendes (2011) esclarece, que antes da extinção dessa habilitação em Educação Especial pela Res. nº. 1/2006, a formação universitária do professor de Educação Especial era como um subproduto da formação do especialista, reproduzindo uma formação de docentes especializados sem um caráter de educador. Era uma formação teórico-prática insuficiente e inconsistente. Contudo, será que o curso de Pedagogia não poderia ser repensado sem sepultar a habilitação em Educação Especial? (SILVA, 2014, p. 74).



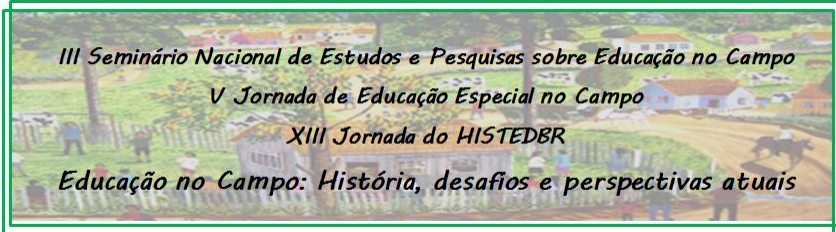
Essa demanda está apresentada nas estratégias 3 e 4 da meta 16, pois os professores terão disponíveis materiais didático-pedagógicos para trabalhar com os seus alunos. Essas estratégias também sinalizam a colaboração da formação de professores com deficiência, porque visa a ampliação e consolidação de um portal eletrônico para subsidiar a atuação dos professores com materiais didáticos e pedagógicos suplementares em formato acessível. No entanto, destacamos que a estratégia n. 3 indica somente produção materiais apenas em Libras e em Braille. Como os professores poderão trabalhar com outros tipos de deficiência?

O quarto e último bloco é composto de metas que se referem ao Ensino Superior (metas 12, 13 e 14). No caso desse nível de ensino é preciso ter ciência, por um lado, do contexto positivo de que cada vez mais pessoas público-alvo da Educação Especial terem chegado às universidades e aos programas de pós-graduação, mas, por outro lado, é preciso reconhecer que as universidades públicas e privadas não garantem a acessibilidade plena aos novos universitários, nos termos do Decreto 6. 949/2009.

Algumas ações buscam consolidar essa acessibilidade, como o Programa Incluir que vem, desde 2005, fomentando ações que visem a indução do desenvolvimento de uma Política de Acessibilidade. Por exemplo, Cruz e Gonçalves (2013) registram, por meio dos censos educacionais, o aumento de 67,8%, em 2008, e 51,9%, em 2009 de matrículas de alunos “com necessidades educacionais especiais” no ensino superior. Mas as mesmas autoras constataam que esses números representam apenas 0,2% do total de matrículas no Ensino Superior.

Muito ainda precisa ser feito, haja vista as entrevistas realizadas por Bazon, Aragão e Silva (2013) com estudantes universitários com deficiência visual. Eles evidenciaram que “[...] os entraves para a aquisição do material de estudo são muitos e vão desde despreparo profissional e a falta de recursos até o impedimento de que o próprio aluno elabore o seu material a partir de recursos audiovisuais, como a gravação das aulas” (BAZON; ARAGÃO; SILVA, 2013, p. 205).

Percebemos que o PNE 2014-2024 aponta timidamente para a universalização do Ensino Superior para as pessoas com deficiência, por meio da ampliação da oferta do acesso a esse nível de ensino que pode ser mediante a adoção de políticas afirmativas, como a política de cotas, especialmente na forma da Lei n. 12.711/2012, e Decreto n.



7.824/2012. Observamos na meta 13 uma tentativa de melhorar a qualidade da formação em nível de Ensino Superior dos cursos de pedagogia e licenciaturas através da inclusão das temáticas de relações étnico-raciais, da diversidade e das necessidades das pessoas com deficiência. Porém, essas metas não consolidam o acesso e a permanência no ensino superior com qualidade, porque exige investimento na infraestrutura e recursos materiais, ampliação de bolsas de estudos, valorização da carreira docente e dos técnicos compatíveis com outras profissões, entre outras demandas.

Ademais, para que as estratégias do Plano sejam cumpridas é necessário o fortalecimento da prática democrática (meta 19) e o financiamento público da educação (meta 20). Elas constituem em “[...] elementos imprescindíveis do Sistema Nacional de Educação a ser instituído [...]” (BRASIL, 2014b, p. 14). Em ambas as metas, não há nenhuma referência à Educação Especial e ao seu público-alvo.

No caso da meta 19, a ausência Educação Especial é significativa se considerarmos que pais e alunos público-alvo dessa modalidade viveram, historicamente, um “anonimato educacional”. A partir de 2008, de forma efetiva, que as redes regulares de ensino garantem a matrícula de alunos com deficiência. Assim, é importante refletirmos qual é o papel da gestão democrática no processo de inclusão de alunos com deficiência. Os estudos Gonçalves (2008), Pantaleão (2013) e Sobrinho (2013), apontam, a partir de experiências concretas, que quando se tem uma relação ativa entre a família e a escola na Educação Especial, o atendimento ao público-alvo tende a ganhar em qualidade.

Quanto à meta 20, é importante destacar que muitos pesquisadores têm se dedicado ao estudo do financiamento nos últimos anos. Segundo Amaral (2012), esses estudos permitem realizar o embate mais qualificado com setores do governo e aumentar o poder de pressão sobre o financiamento das políticas públicas educacionais. Essa pressão pode ser percebida durante o processo da aprovação desse PNE, especialmente na aprovação dessa meta que destina 10% do Produto Interno Bruto (PIB) para a educação ao final do decênio. Também houve uma grande luta dos movimentos em defesa da escola pública de qualidade, por meio da implantação do Custo Aluno-Qualidade inicial (CAQi) e do Custo Aluno Qualidade (CAQ). Eles constituem parâmetro para o financiamento na educação básica, assegurando os

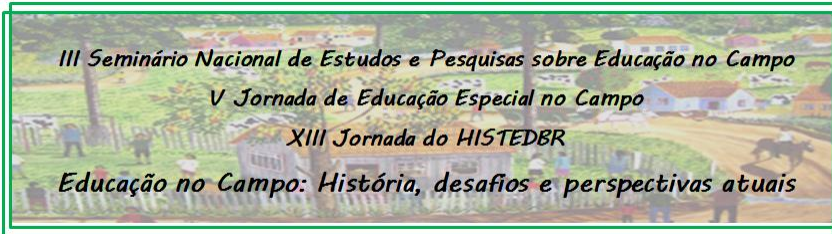


insumos indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem. Apesar da Educação Especial não ser mencionada na meta 20, esperamos que seja garantido as demandas da Educação Básica, tais como: investimento em qualificação e remuneração do pessoal docente e dos demais profissionais da educação pública; reestruturação das escolas; aquisição de material didático-escolar, alimentação e transporte escolar (BRASIL, 2014a).

Com efeito, o quadro das metas discutidas neste texto reforça, com base na meta 4, que a Educação Especial continua com seu ramo paralelo de ensino, uma vez que continua a dupla matrícula dos alunos da Educação Especial para o AEE nas redes regulares de ensino ou serviço educacional nas instituições especializadas conveniadas com o Poder Público. Estas influenciam as políticas públicas para as pessoas com deficiência desde os meados da década de 50. Se retomarmos à leitura de Gramsci sobre a sociedade civil, veremos que essas instituições fazem parte do Estado – tem relação visceral com ele –, pois fazem parte da sociedade civil em relação dialética com a sociedade política. Elas não agem fora do Estado, mas no Estado e com o consentimento de grupos inseridos na esfera governamental. E por isso, fica mais fácil entender porque elas “ganham” a centralidade da educação das pessoas com deficiência, que, contraditoriamente, o poder público, com as políticas públicas mais recentes, tenta conquistar a muito custo.

Considerações Finais

O PNE 2014-2024 apresenta a conquista de vários direitos para o público-alvo da Educação Especial, tais como: a universalização da Educação Básica de 4 a 17 anos; o AEE em todas as etapas e modalidades de ensino, conforme preconiza a Política Nacional da Educação Especial de 2008; a educação bilíngue para surdos; interface entre a Educação Especial e Educação do Campo (quilombos, indígenas, assentados, ribeirinhos etc.); elevação da escolaridade média da população de 18 aos 29 anos, principalmente, para a população pobre; materiais didático-pedagógicos acessíveis; a políticas de cotas no Ensino Superior.



Porém, existem contradições que revelam a correlação de forças de diferentes grupos que participaram na elaboração do Plano nos grupos de trabalho e nas plenárias. Inicialmente, podemos apontar que deixou aberto a questão do currículo escolar, do formato do trabalho pedagógico e da configuração para o atendimento escolar integral e educação profissional para as pessoas com deficiência. O Plano também sugere que muito pouco será feito para alterar a aplicação da avaliação de larga escola que, por sua vez, possui critérios técnicos e meritocráticos. Além de não promover a formação de professores para o AEE das escolas do campo e a revisão da valorização profissional e Plano de Carreira de professores com deficiência.

Também evidenciamos que a inclusão do aluno público-alvo da Educação Especial na escola comum teve perdas no texto aprovado em relação aquele que foi enviado originalmente pelo executivo, em 2010. Em que pese o aumento da ação da administração pública na proposta de uma escola inclusiva, o PNE continua apostando nas instituições especializadas, enquanto assistimos a precariedade dos serviços públicos.

Portanto, os desafios do PNE dirigem-se para garantir a Educação Básica e Ensino Superior com qualidade e consolidar o Sistema Nacional de Educação. Por qualidade entendemos como apropriação crítica e reflexiva dos conhecimentos científicos acumulados historicamente, o desenvolvimento intelectual e social, a modificação da prática social e o empoderamento do conhecimento para enfrentar as ideologias da classe dominante.

Referências

AMARAL, Nelson C. do. **Para compreender o financiamento da educação básica no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2004.

BAZON, Fernanda V. M.; ARAGÃO, Amanda S.; SILVA, Caroline V. da. Quando a inclusão pode dar certo: trajetórias escolares de pessoas com deficiência visual que concluíram o ensino superior. In: CAIADO, Kátia R. M. **Trajetórias escolares de alunos com deficiência**. São Carlos: EdUFSCar, 2013. p. 185-213.



BRASIL. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Senado Federal, 2014a.

_____. **Planejando a próxima década:** conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC /SASE. 2014b.

_____. **Parecer CNE/CEB n. 13, de 10 de maio de 2012.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2012.

_____. **Decreto 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Senado Federal, 2009.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

_____. **Resolução n. 1, de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, DF: MEC/CNE/CP, 2006.

_____. **Resolução n. 2, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: MEC/CNE/CP, 2002.

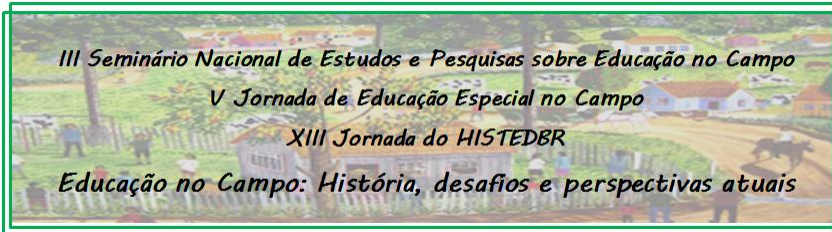
_____. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Senado Federal, 1996.

BUENO, José G. S. Políticas de escolarização de pessoas com deficiência. In: MELETTI, Sílvia Márcia F., BUENO, José G. S. **Políticas públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional.** Araraquara: Junqueira&Marin, 2013. p. 25-38.

CARDOSO, Ana Paula L. B. **Políticas de educação inclusiva em tempos de Ideb:** escolarização de alunos com deficiência na rede de ensino de Sobral-CE. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.

COELHO, Luciana L. **A constituição do sujeito surdo na cultura Guarani-Kaiowá:** os processos próprios de interação e comunicação na família e na escola. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal Grande de Dourados, Dourados, 2011.

COSTA DE SOUSA, Maria do C. da E. **A Organização do Atendimento Educacional Especializado nas Aldeias indígenas de Dourados/MS:** um estudo sobre as salas de recursos multifuncionais para área da surdez. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal Grande de Dourados, Dourados, 2013.



CRUZ, Rosângela A. S. de; GONÇALVES, Taísa G.G.L. Políticas públicas de educação especial: o acesso de aluno com deficiência, da educação básica ao ensino superior. In: CAIADO, Kátia R. M. **Trajéto**rias escolares de alunos com deficiência. São Carlos: EdUFSCar, 2013. p. 65-91.

DIAS, Edmundo F. Marx e Gramsci: sua atualidade como educadores. In: MENDONÇA, S. G. de L.; SILVA, V. P.; MILLER, S. (Org.). **Marx, Gramsci e Vigotski**: aproximações. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 20012. p. 23-56.

DOURADO, Luís F. Plano nacional de educação: avaliação e retomada o protagonismo da sociedade civil organizada na luta pela educação. In: FERREIRA, Naura S. C.(Org.). **Políticas públicas e gestão da educação**: polêmicas, fundamentos e análises. 2. ed. Brasília, DF: Liber Livro, 2011. p. 21-48.

FREITAS, Marcos Cezar de. **O aluno incluído na educação básica**: avaliação e permanência. São Paulo: Cortez, 2013.

FIGUEIREDO, Eurico de L. Antônio Gramsci. In: BARRETTO, Vicente de P. **Dicionário de filosofia política**. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2010. p. 240-243.

GONÇALVES, Agda F. S. **As políticas públicas e a formação continuada de professores na implementação da inclusão escolar no município de Cariacica**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos de cárcere**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v. 3.

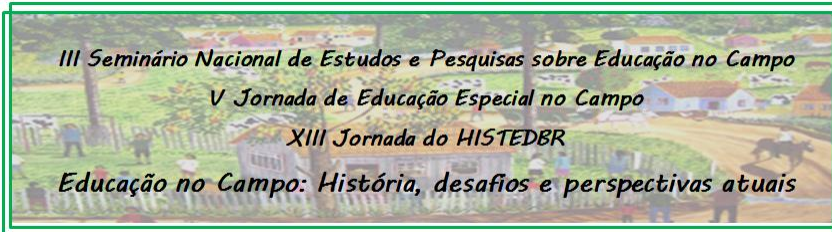
LIMA, Juliana M. da S. **Criança Indígena Surda na Cultura Guarani-Kaiowá**: um estudo sobre as formas de comunicação e inclusão na família e na escola. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.

LIMA, Antônio B. de. Políticas educacionais e o processo de “democratização” da gestão educacional. In: LIMA, Antônio B. de (Org.). **Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada**. São Pulo: Xamã, 2004. p. 17-38.

MELO, D. C. de. DRAGO, R. **A educação especial e o seu público-alvo no PNE 2014-2024**: a meta 4. Trabalho em processo de avaliação num periódico da relevância científica na área da educação. [mimeo].

MILANESI, Josiane B. **Organização e Funcionamento das Salas de Recursos Multifuncionais em um Município Paulista**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

MOCHCOVITCH, Luna G. **Gramsci e a escola**. São Paulo: Ática, 2001.



NOZU, Washington C. S. **Política e Gestão do Atendimento Educacional Especializado nas Salas de Recursos Multifuncionais de Paranaíba/MS**: uma análise das práticas discursivas e não discursivas. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013.

PADILHA, Anna M. L. Escola é o lugar dos sujeitos que aprendem. In: VICTOR, Sônia, L.; DRAGO, Rogério; PANTALEÃO, Edson. **Educação Especial no cenário educacional Brasileiro**. São Carlos: Pedro & João editores, 2013. p. 45-62.

PANTALEÃO, Edson. Gestão escolar no contexto da escolarização de alunos com deficiência. In: VICTOR, Sônia L.; DRAGO, Rogério; PANTALEÃO, Edson. **Educação Especial: indícios, registros e práticas de inclusão**. São Carlos: Pedro & João editores, 2013. p. 13-31.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. 4. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

PRIETO, Rosângela G. Formação continuada de professores especializados para atender alunos com necessidades educacionais especiais. In: SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: 10 anos de educação inclusiva no Espírito Santo: diversidade, compromisso e formação, 2006, Vitória. **Anais...** Vitória: EDUFES, 2006.

SÁ, Michele Aparecida. **O Escolar Indígena com deficiência visual na região da Grande Dourados, MS**: um estudo sobre a efetivação do direito à educação. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal Grande de Dourados, Dourados, 2011.

SILVA, J. H. da. **A Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado em escolas indígenas**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal Grande de Dourados, Dourados, 2014.

SILVA SOUZA, Vânia P. da. **Crianças indígenas Kaiowá e Guarani**: um estudo sobre as representações sociais da deficiência e o acesso às políticas de saúde e educação em aldeias da Região da Grande Dourados. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal Grande de Dourados, Dourados, 2011.

SOBRINHO, C. Reginaldo. A relação da família de alunos com deficiência e a escola comum: reflexões sobre inclusão. In: VICTOR, Sônia L.; DRAGO, Rogério; PANTALEÃO, Edson. **Educação Especial: indícios, registros e práticas de inclusão**. São Carlos: Pedro & João editores, 2013. p. 13-31.

THOMPSON, Edward P. **Senhores e caçadores: a origem da lei negra**. Paz e Terra, 1987.