

# A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NO CONTEXTO DA POLÍTICA NEOLIBERAL: DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

## SPECIAL EDUCATION POLICY FROM THE INCLUSIVE PERSPECTIVE IN THE CONTEXT OF NEOLIBERAL POLICY: CHALLENGES FOR TEACHER TRAINING

*Paulo Fioravante Giareta<sup>1</sup>*

*Iracema de Souza Reis<sup>2</sup>*

*Felipe de Lima Silva<sup>3</sup>*

**RESUMO:** Este artigo objetiva analisar a proposta de educação inclusiva articulada às políticas de educação especial escolar, no âmbito das políticas educacionais estruturadas no contexto da mediação política e econômica neoliberal. Faz-se um exercício analítico-crítico, aportado no materialismo histórico-dialético, movimentando a técnica da análise documental. O trabalho indica a estruturação formal de uma proposta de educação inclusiva no Brasil de forma concomitante à formalização da agenda político-econômica neoliberal, caracterizando as políticas de inclusão por profunda contradição, a saber: há amplas conquistas no âmbito da estrutura jurídico normativa do Estado, mas tendo de ser viabilizadas orçamentariamente a partir de propostas de gestão do Estado obediente às regras fiscais centradas em matrizes de redução de custos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Política Educacional. Educação Especial. Formação de Professores.

**ABSTRACT:** This article aims to analyze the proposal for inclusive education linked to special school education policies, within the scope of education policies structured in the context of neoliberal political and economic mediation. An analytical-critical exercise is conducted, based on the historical and dialectical materialism, moving the technique of documentary analysis. The work indicates the formal structuring of an inclusive education proposal in Brazil concomitantly with the formalization of the neoliberal political-economic agenda, characterizing the inclusion policies by a profound contradiction, namely: there are broad achievements in the scope of the State's normative legal structure, but having to be made feasible from management proposals of the State obedient to the fiscal rules centered on cost reduction matrices.

**KEYWORDS:** Education Politics. Special Education. Teacher training.

### Introdução

---

<sup>1</sup> Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail: pfgiareta27@yahoo.com.br

 <https://orcid.org/0000-0002-0649-4756>

<sup>2</sup> Secretaria Municipal de Educação e Cultura do Município de Bataguassu. E-mail: cema.souza14@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-4903-7122>

<sup>3</sup> Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. E-mail: felipelima\_silva@outlook.com

 <https://orcid.org/0000-0002-8671-747X>

● [Informações completas no final do texto](#)

O processo da redemocratização brasileira, pautado na década de 1980 e oficializado com a Constituição democrática de 1988, congrega não apenas os esforços pela interrupção de um Estado militarizado, mas o próprio desejo e os esforços pela construção de uma sociedade republicana democrática, assentada, portanto, sobre o princípio da governabilidade inclusiva. Nesse contexto, a escola, especialmente a pública, destinatária das políticas de universalização do acesso a uma formação básica para todas as crianças brasileiras, passou a figurar como locus privilegiado, tanto para a compreensão conceitual e legal do que seja uma sociedade inclusiva, quanto para o exercício das práticas sociais, culturais e laborais inclusivas.

Essa conquista, no entanto, não se afirma de forma linear, mas como campo de disputa, uma vez que a pauta da democratização social e, portanto, da inclusão, emerge em um contexto de profunda crise fiscal do Estado brasileiro e sob o impacto do disciplinamento internacional de suas pautas políticas e econômicas, denominada de agenda política neoliberal. Essa constatação exige a aproximação analítica das propostas de educação inclusiva, no presente trabalho, representada pela trajetória da política de educação especial escolar, como política educacional estruturada no contexto da mediação política e econômica neoliberal. Assim, este artigo responde pelo objetivo de analisar a proposta de educação inclusiva articulada às políticas de educação especial escolar, no âmbito das políticas educacionais estruturadas no contexto da mediação política e econômica neoliberal, de modo a dialogar com os desafios para a política de formação de professores.

O trabalho, metodologicamente, estrutura-se a partir de análise documental, especialmente a análise do conjunto de dispositivos legais que, a partir da década de 1980, tanto indica uma ampla agenda de inclusão pela oferta escolar regular e consequente reformulação das políticas de formação de professores nessa perspectiva, quanto, concomitantemente, prevê e impõe rígida disciplina fiscal para os denominados gastos primários do Estado, entre eles os em educação.

Como exercício analítico-crítico, este artigo aporta-se no materialismo histórico-dialético, expresso como “exercício situado no plano da realidade, no plano da história, sob a forma de trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos” (Frigotto, 1997, p. 75), bem como possibilidade teórica e instrumento lógico de interpretação da realidade, sendo capaz de indicar um

caminho epistemológico para o exercício da interpretação da proposta em análise (Benite, 2009).

Assim sendo, este texto está organizado em três movimentos principais: em primeiro lugar, busca-se posicionar teoricamente a compreensão e a expressão do Estado sob a mediação político-econômica neoliberal; em segundo, trata-se de elucidar as orientações desse modelo de Estado para as políticas de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva; e em terceiro, intenciona-se indicar os desafios para a política de formação de professores sob o espectro da inclusão escolar.

### **A caracterização do Estado neoliberal e as políticas públicas para a educação inclusiva**

Destaca-se, de imediato, que o conceito de política pública implica um conjunto de ações intencionais e direcionadas pelo Estado, entendido, neste texto, como lócus da materialização das próprias políticas públicas, especificamente das políticas educacionais.

As políticas públicas, ao expressarem-se como ações intencionais do Estado, demandam o reconhecimento de que não são ações neutras, mas carregadas de embates e de sentidos históricos, portanto como campo de disputa, que, em última instância, delimita o próprio alcance do entendimento do que seja o Estado, as concepções e os disciplinamentos que o caracterizam ao longo da história.

As pesquisas de Araújo e Almeida (2010) ajudam a compreender que a literatura ocidental definiu o Estado moderno, de um lado, como uma estrutura supra classes sociais e devotada a consensos em nome do bem comum e do aperfeiçoamento social; de outro lado, como estrutura marcada por relações antagônicas entre classes sociais, bem como aparato político da classe que domina os meios de produção social e capital, por conseguinte uma ideia de Estado impossibilitado, ao menos de forma aparente, da busca do bem comum e da evolução social, mas restrito à gestão dos antagonismos de classe.

Este trabalho, ao assumir a abordagem crítica de concepção de Estado, reconhece-o como estrutura de poder que agiliza e mobiliza as forças políticas da classe que domina, ou seja, da racionalidade técnica, ética e intelectual hegemônica. Reconhece, pois, as políticas públicas como dispositivos legais de manutenção e de reprodução da sociabilidade objetivada pela estrutura de mando vigente. Assim, assume o posicionamento de que as políticas públicas se articulam ao conceito de Estado como organização da burocracia

hegemônica, como “um conjunto de instituições e organismos, ramos e sub-ramos, com suas respectivas burocracias, que exerce a dominação das classes exploradas, por meio do jogo institucional de seus aparelhos” (ARAÚJO; ALMEIDA, 2010, p. 102).

Esse Estado, aqui assumido como estrutura dominante e a serviço da sociabilidade hegemônica, põe-se em ação pelas políticas públicas, entre elas, também, as políticas educacionais como forma corretiva e de gestão das contradições históricas que podem figurar como limitações agudas à manutenção do sistema no marco dessa sociabilidade. Esse movimento caracteriza as políticas públicas, tanto como campo de disputa na construção do que passou a ser denominado de direitos mínimos a ser garantidos pelo Estado, quanto pela concessão reparadora do disciplinamento exploratório imposto pela classe que domina.

A implementação de políticas sociais educacionais, especificamente das políticas voltadas para a denominada educação especial, sob o anúncio de uma ampla agenda de inclusão social, precisa ser compreendida a partir da relação estruturante de uma sociedade classista, expressa na mediação do capital sobre a atividade humana, representada, usualmente, pela relação entre capital e trabalho (MARTINS, 2010). Nesse contexto, é demandada a função do Estado como implementador de políticas sociais para garantir a diminuição das desigualdades sociais inerentes ao atual modelo de mediação capital sobre a atividade humana. Contudo, a relação entre capital e trabalho, a partir das décadas de 1970 e 1980, assume um caráter de crise estrutural; em outras palavras, a sociabilidade capitalista assume a exclusão laboral – desemprego estrutural –, conseqüentemente a exclusão social, como dinâmica inerente a sua estrutura organizativa, ao mesmo tempo em que confere à educação um amplo apelo inclusivo, a partir de pactos e consensos, movimentados por ampla aparelhagem estatal – nacional e internacional –, em torno de uma agenda político-econômica denominada de neoliberal.

O neoliberalismo é compreendido, aqui, como expressão moderna e conservadora do liberalismo econômico, enquanto teoria política que busca naturalizar a concepção de Estado como uma espécie de entidade neutra, não devendo interferir nas práticas econômicas individuais, mas concentrado na saúde do conjunto do organismo social como forma de evitar prejuízo ao exercício econômico como direito individual, compreendendo, portanto, a inclusão como mérito individual, regulada e protegida pelo Estado como exercício de mercado.

Assim, o Estado, no contexto neoliberal, passa a responder como um ente extensivo ao próprio mercado e a seu serviço, devendo ser proativo na promoção das condições para a competitividade, que, no limite, regula os próprios esforços, via políticas públicas, de promoção de uma agenda inclusiva. A política de inclusão passa a ser regulada e possível nos limites das concessões de mercado, que começa a disciplinar a própria estrutura e a funcionalidade estatal e, nela, o conjunto de sua intervenção política.

O aparelhamento estatal sob a mediação neoliberal recebe caráter formal na década de 1980, precisamente no ano de 1989, no denominado *Washington Consensus* – Consenso de Washington –, que pactua uma ampla agenda de reordenamento legal dos Estados (PEREIRA, 1996; SILVA, 2002), que, para o campo das políticas educacionais, também para as políticas de educação especial, se anunciam devotados à promoção de ampla agenda de inclusão social e econômica, mas a partir de profundo disciplinamento do fundo público, ou seja, de matrizes de redução de custos. O chamado Estado neoliberal figura e expressa-se, por conseguinte, como movimento inerente aos esforços de reorganização das relações entre capital e trabalho; assim, opera sobre a profunda contradição de produzir consensos sobre uma agenda que assume a exclusão laboral, consequentemente também a social, como estrutural, ao passo que anuncia uma ampla agenda inclusiva, especialmente a partir da política de inclusão escolar.

Ao assumir a exclusão estrutural como inerente ao seu ordenamento atual, ao mesmo tempo em que anuncia um amplo processo de inclusão via políticas educacionais, figura pertinente reconhecer o Estado neoliberal como gestor da referida crise estrutural e, para tal, precisa operar sobre a lógica de ampliação de sua atuação sobre a práxis social, precisa de um Estado que amplie sua atuação e sua incidência como produtor de consensos. É nesse contexto que os esforços de movimentação extensiva de um Estado disciplinado pela lógica de mercado são posicionados, no contexto de sua caracterização neoliberal, mas com forte anúncio de ampla política de inclusão via estrutura escolar.

### **A expressão ampliada do Estado neoliberal e a política do consenso**

A busca pela afirmação hegemônica do Estado neoliberal, tanto no sentido de sua produção e reprodução social e cultural, quanto de gestão de suas contradições, expressa-se pela estratégia de ampliação da aparelhagem estatal a serviço da produção de consensos em torno da sua agenda. Essa ampliação é profundamente caracterizada pelos

agenciamentos multilaterais capitaneados pela Organização da Nações Unidas (ONU) como agência de planejamento e de indução da sociabilidade hegemônica, anunciada como gestora de consensos supraestatais do mundo capitalista. Logo, estrutura-se como organismo internacional de agenciamento de relações sociais, culturais, laborais, econômicas, educacionais, a partir da década de 1980, nos marcos do denominado Estado neoliberal.

A incidência agenciada pela ONU estrutura-se a partir de organismos como: Organização Internacional do Trabalho (OIT); Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE); Organização Mundial da Saúde (OMS); Fundo Monetário Internacional (FMI); Banco Mundial e Interamericano de Desenvolvimento (BIRD e BID); Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco); Organização Mundial do Comércio (OMC); Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef); entre outros. Esses organismos, enquanto aparelhos privados de ampliação hegemônica do Estado capitalista, agora, neoliberal, vêm demonstrando grande poder de incidência via indução de políticas e de produção de consensos, que também podem ser denominadas de políticas pactuadas, a partir de pautas centralizadas como afirmação desse ideário.

A atuação desses organismos figura ainda mais pertinente face a denominada crise estrutural da sociabilidade capitalista, que passa a assumir, conforme já indicado no texto, a desocupação laboral, portanto também social, como intrínseca ao novo ordenamento social. Assim, os organismos internacionais ganham centralidade como agenciadores de consenso e de reformas capazes não de superar, mas de gerir o contexto de exclusão estrutural e de construir cenários de adaptabilidade.

De forma conseqüente, o poder de incidência dos organismos internacionais move, especialmente, os Estados periféricos do capitalismo, como signatários de acordos e de consensos internacionais que regulam sua atuação política, e, nela, a política educacional. É nesse contexto que o Brasil entrou na década de 1990, buscando conciliar, de um lado, consensos fiscais delimitados por agências financeiras como o FMI e pactuados no denominado Consenso de Washington, amplamente reconhecido como marco oficial da agenda neoliberal; e, de outro, acordos e resoluções de conferências internacionais prevendo ações como educação para todos e educação inclusiva, nos marcos dos desafios de uma educação para o século XXI.

O anúncio do caráter intragovernamental e supraestatal dessas agências não pode ser compreendido como um aparato organizacional desprovido de intencionalidades. Desse modo, responde como estrutura multilateral que objetiva induzir, financiar e promover ações e políticas alinhadas à boa saúde do metabolismo social capitalista e de suas mutações ao longo de sua afirmação na história contemporânea. A já anunciada impossibilidade de neutralidade na concepção de Estado (ARAÚJO; ALMEIDA, 2010) implica o reconhecimento da impossibilidade de neutralidade das próprias agências fiadoras da composição e da organização do Estado na sociedade capitalista, agora neoliberal, como instâncias que mobilizam e materializam as políticas, por sua vez igualmente incapazes de neutralidade.

Assim, a organização das nações capitalistas pós-Segunda Guerra Mundial, enquanto novo bloco histórico urbano-industrial emergente, compreende a necessidade de afirmar compromissos humanitários básicos, consensuados na Declaração Mundial dos Direitos Humanos, como marcos da democracia liberal. Em outras palavras, reconhece a necessidade de gestão da pluralidade promovendo um ideário de inclusão e de direitos, regulados, no limite, pela democracia de mercado, que afirma a inclusão como direito administrado em função da gestão das contradições do próprio sistema capital que se propõe hegemônico.

O marco legal representado pela Declaração Mundial dos Direitos Humanos confere, ao longo da história, especialmente a partir da década de 1990, já sob orientação da agenda neoliberal, sustentação para um conjunto expressivo de encontros, de conferências e de convenções de caráter regional ou internacional, que formulam e publicam documentos com grande poder de incidência sobre os Estados e suas políticas públicas. O Brasil, no contexto dos países periféricos do capitalismo mundial, figura signatário de um conjunto expressivo dessas orientações e desses compromissos, também aqueles para a educação inclusiva, especialmente orientados para as políticas de inclusão escolar pela via da educação especial.

O primeiro documento internacional que confere formalidade para a análise proposta neste trabalho pode ser identificado pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos, aprovada no âmbito da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, que ocorreu de 5 a 9 de março de 1990, a qual, ao afirmar a universalização do acesso à educação nas democracias de mercado, a compreende, também, necessária para

as pessoas com alguma deficiência. Assim, “[...] é preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo” (UNESCO, 1990, p. 7).

Outro documento de caráter internacional, com grande reflexo sobre as políticas educacionais, é a Declaração de Salamanca, de 1994. Esse documento responde ao caráter de resolução da ONU, discutida no âmbito da Conferência Mundial de Educação Especial, na Espanha. A Declaração de Salamanca enfatiza os princípios, as políticas e as práticas referentes às necessidades educativas especiais e descreve orientações sobre as ações em torno da estrutura da educação especial (UNESCO, 1994). É uma proposta que caracteriza a preocupação não apenas com o direito da educação para todos, mas também com uma educação que alcance todos os indivíduos sem o marco da discriminação ou da segregação, figurando como documento referência para a educação especial.

O documento, ao reconhecer a seletividade do sistema escolar, advoga, de forma incisiva, a necessidade de construção de uma escola para todos e sobre o princípio da garantia da permanência e da qualidade da educação das pessoas com deficiência. Essa Declaração responde como um dos marcos referenciais para as políticas de educação inclusiva no Brasil, conferindo fundamentação para o princípio da inclusão como direito de todos os estudantes com deficiência e prevendo que devem estar juntos com as demais crianças no espaço escolar, tendo o apoio necessário às suas necessidades e na sua idade adequada no ensino regular. Soma-se à Declaração Mundial e à Declaração de Salamanca a denominada Convenção Interamericana (UNESCO, 1999), regulamentada no sistema educacional brasileiro pelo Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001 (BRASIL, 2001a), indicando a construção de estratégias para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência.

Convém, ainda, reafirmar que, paralelamente aos esforços e às convocações da ONU, via Unesco, ao longo da década de 1990, para que países como o Brasil fossem signatários da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, da Declaração de Salamanca que elege a escolaridade como política central de inclusão e da Convenção Interamericana, a mesma ONU, via FMI, convocou esses países a assinar o chamado Consensus de Washington. Esse acordo previa a submissão do Estado, como submissão de sua base produtiva e do conjunto de suas políticas sociais, face a um amplo processo

de reformas, garantindo passagem para um Estado fiscal a serviço do mercado, que, por sua vez, não se estrutura por regras de governança inclusiva.

Embora ciente dos impactos dessa agenda econômica sobre as políticas públicas, especialmente nos países tidos como periféricos no contexto da sociedade capitalista, a ONU adentrou a década de 2000 com a mesma estratégia de incidência sobre as políticas de inclusão da década de 1990. É representativo dessa agenda a Convenção sobre os Direitos das pessoas com Deficiência, assinada em Nova Iorque em 2007, reafirmando a importância

[...] dos princípios e das diretrizes de política, contidos no Programa de Ação Mundial para Pessoas Deficientes nas Normas sobre Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência, para influenciar a promoção, a formulação e a avaliação de políticas, planos, programas e ações em níveis nacional, regional e internacional para possibilitar maior igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência (BRASIL, 2009a, p. 3).

A partir do referido espectro legal e político-econômico, a inclusão escolar é elencada em parâmetros humanos que visa à inclusão de todas as pessoas na escola, sem discriminação e de forma que atenda não só as pessoas com deficiência, mas todos, independentemente de sua cor ou etnia. E, ainda, defende uma escola que atenda a todo o aluno, independentemente das suas necessidades educativas especiais. Esse ordenamento internacional respondeu por grande incidência sobre os sistemas educacionais locais, como o brasileiro, que buscou responder, a partir da década de 1990, ao disciplinamento proposto.

### **As políticas locais para educação especial como expressão da política do consenso**

O Estado brasileiro, a partir da década de 1990, tanto passa a responder por profunda fidelidade e alinhamento ao ordenamento fiscal neoliberal, quanto orienta seu sistema educacional no sentido de incorporar o ideário de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, conforme consensos conduzidos pelos organismos internacionais. Isso pressupõe considerar a política de inclusão escolar, desenvolvida em âmbito local, como funcional à agenda política neoliberal ou, no limite, obediente ao seu disciplinamento.

Esse alinhamento figura perceptível quando se analisa as relações de incidência dos documentos articulados internacionalmente, pelos organismos intragovernamentais e supraestatais, face ao conjunto das legislações educacionais para a educação especial

produzidas no Brasil. Uma possível forma de ilustrar essa incidência, sem a pretensão de apresentar o conjunto completo dos documentos e das legislações, está organizado no Quadro 1.

**Quadro 1.** Incidência dos documentos internacionais sobre a legislação nacional para a política de educação especial

Documentos Internacionais	Legislação Nacional
Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Unesco, 1990)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996).</li><li>• Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica – Parecer Nº 17, de 3 de julho de 2001 (Brasil, 2001b), e Resolução Nº 2, de 11 de setembro de 2001 (Brasil, 2001c).</li><li>• Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010 – Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (Brasil, 2001d).</li><li>• Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008a).</li></ul>
Declaração de Salamanca (Unesco, 1994)	<ul style="list-style-type: none"><li>• LDB – Lei Nº 9.394/1996 (Brasil, 1996).</li><li>• Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica – Parecer Nº 17/2001 (Brasil, 2001b) e Resolução Nº 2/2001 (Brasil, 2001c).</li><li>• PNEEPEI (Brasil, 2008a).</li></ul>
Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiências (Unesco, 1999)	<ul style="list-style-type: none"><li>• PNE 2001-2010 – Lei Nº 10.172/2001 (Brasil, 2001d).</li><li>• PNEEPEI (Brasil, 2008a).</li></ul>
Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiências (ONU, 2007)	<ul style="list-style-type: none"><li>• PNEEPEI (Brasil, 2008a).</li><li>• Regulamentação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) – Decreto Nº 6.571, de 17 de setembro de 2008 (Brasil, 2008b).</li><li>• Diretrizes Operacionais para Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, Modalidade Educação Especial – Parecer Nº 13, de 3 de junho de 2009 (Brasil, 2009b), e Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009 (Brasil, 2009c).</li><li>• Regulamentação da Educação Especial e do AEE – Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (Brasil, 2011a).</li><li>• PNE 2014-2024 – Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (Brasil, 2014).</li><li>• Lei Brasileira de Inclusão (LBI) – Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Brasil, 2015a).</li></ul>

**Fonte:** Dados da pesquisa organizados pelos autores.

Destaca-se que, desde a década de 1960, o Estado brasileiro busca garantir legalmente a regulamentação da política de educação especial, mas sua efetiva articulação e conquista mais orgânica se estrutura no contexto da década de 1990, à luz do disciplinamento agenciado no contexto das políticas neoliberais, portanto sob forte incidência dos documentos produzidos em torno de consensos internacionais.

A LDB, aprovada e homologada como Lei N° 9.394/1996, materializou os primeiros esforços locais de articulação da legislação educacional ao referido alinhamento, trazendo um capítulo específico sobre a educação especial, que garante os serviços de apoio pedagógico no ensino regular e que o atendimento educacional será realizado em classes, escolas ou serviços especializados, conforme indicado no seu Art. 58 e respectivos parágrafos:

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

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

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

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

Essa proposta legal é complementada no Art. 59 ao assegurar que os sistemas de ensino devem se organizar para o atendimento dos estudantes com necessidades educacionais especiais, adequando os currículos, os métodos, as técnicas, os programas, a organização e a formação dos professores (BRASIL, 1996). Além disso, o Art. 60 delega aos órgãos normativos todos os procedimentos para o apoio técnico e financeiro referente à política de educação especial (BRASIL, 1996).

Soma-se à LDB de 1996, o Decreto N° 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que implementou a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência como “[...] conjunto de orientações normativas que objetivam assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência” (BRASIL, 1999, p. 10), compreendendo a educação inclusiva como uma modalidade de ensino de maneira transversal a todos os níveis da educação brasileira e que deve acontecer no âmbito da oferta regular de ensino. O Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara de Educação Básica (CEB), ao aprovarem a Resolução CNE/CEB N° 2/2001, contribuem com

esse processo ao conferirem garantias legais para que o atendimento dos estudantes com necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, perpassasse todas as etapas e modalidades de ensino, instituindo:

As Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades. [...] o atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado (BRASIL, 2001c, p. 39).

As referidas garantias são reafirmadas pelo Decreto Nº 3.956, também de 2001, que aprova a Declaração Interamericana, realizada na Guatemala em 1999, reconhecendo que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos como de qualquer outra pessoa (BRASIL, 2001a). Ainda em 2001, foi sancionada a Lei Nº 10.172, que institui o PNE 2001-2010, contemplando a Educação Especial como uma modalidade de educação escolar, devendo ser garantida em todos os níveis e nos diferentes graus e tipos de deficiência. No ano de 2002, com a Lei Nº 10.436, de 24 de abril (BRASIL, 2002a), o Brasil reconheceu como meio legal a Língua Brasileira de Sinais (Libras) para o ensino dos estudantes com surdez diante de vários serviços de comunicação acessível. O Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, por sua vez, que regulamenta a Lei Nº 10.436/2002, indica as formas de divulgação e a institucionalização da Língua de Sinais como disciplina integrante do currículo nos vários cursos de Graduação e formação de professores (BRASIL, 2005a).

No ano de 2006, o Ministério da Educação (MEC), com a colaboração do Ministério da Justiça, da Unesco e da Secretaria dos Direitos Humanos, elaborou o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que trouxe metas importantes para a inclusão escolar das demandas das pessoas com deficiência, com especial aceno para a organização dos currículos escolares e as políticas de formação de professores. Destaca-se, ainda, a elaboração do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), no ano de 2007, prevendo investimentos nas questões relacionadas a infraestruturas das escolas na perspectiva da acessibilidade, em salas de recursos multifuncionais e na formação de professores (BRASIL, 2007a). Nesse mesmo ano, o Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007, formalizou a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, do MEC, conferindo ênfase ao atendimento de todas as necessidades educacionais especiais dos estudantes com deficiência nos sistemas públicos de ensino (BRASIL, 2007b).

Seguindo o indicativo de conquistas legais para a educação inclusiva no sistema educacional brasileiro, no ano de 2011, o Decreto Nº 7.611 estabeleceu novas diretrizes para o Estado em relação ao público-alvo da educação especial, assegurando as adaptações curriculares de acordo com as necessidades especiais e assumindo que a educação especial deve acontecer preferencialmente na rede regular de ensino em todo o país (Brasil, 2011a). Em 2011, pelo Decreto Nº 7.480, de 16 de maio (BRASIL, 2011b), o MEC criou a Secretaria de Educação Especial (Seesp), que passou a responder pela incumbência de definir e fazer a gestão das políticas de educação especial e inclusivas no âmbito do Ministério. Essa pasta estava vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), que respondia, inclusive, pelos Programas de Formação de Professores. Observa-se que, em 2019, a Seesp foi extinta pelo Decreto Nº 9.465, de 2 de janeiro (Brasil, 2019a), substituindo-a pela Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação.

Em 2012, registra-se a homologação da Lei Nº 12.764, de 27 de dezembro, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista e promove a formação e a capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista (BRASIL, 2012). Inclusive, previa que essa formação poderia ser extensiva aos pais e aos responsáveis. O PNE 2014-2024 – Lei Nº 13.005/2014 – contribui com o conjunto dos dispositivos legais, assumindo, na meta 4, o compromisso de

[...] universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtorno globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e o 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, p. 3).

A Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015, por sua vez, garante a institucionalização da LBI (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que traz em seu bojo contribuições acerca do direito da educação das pessoas com necessidades educacionais especiais, propondo, no seu Art. 27, que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados pelo sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (BRASIL, 2015a, p. 4).

Esse conjunto expressivo de legislações, entre outras, tanto evidenciam o alinhamento do sistema educacional brasileiro à incidência dos documentos internacionais, quanto demonstram efetivas conquistas políticas e legais no âmbito do Estado brasileiro em uma perspectiva inclusiva, porém sob os marcos político-econômicos pactuados no denominado Consenso de Washington. Desse modo, a expansiva conquista político-legal não é acompanhada de conquistas político-econômicas, demandando ao sistema de ensino a efetivação de ampla agenda de inclusão escolar a partir de matrizes orçamentárias de redução de custos.

A análise, ainda que rápida, das conquistas legais da área evidencia que sua implementação demandaria ao país a ampliação significativa de investimentos em estrutura, equipamento, currículo, planejamento, recursos humanos, tecnologia, acessibilidade, programas educativos, formação inicial e continuada de professores e de técnico-administrativos, entre outros. Essas demandas, nos marcos de uma política de controle fiscal restritiva ao investimento público, figuram impraticáveis ou ideologicamente funcionais, responsabilizando o sistema educacional por ampla divulgação de um programa de inclusão via acesso escolar, mas deslocada de condições políticas e orçamentárias para sua efetivação.

É especialmente ilustrativo desse cenário a aprovação do PNE 2014-2024, em junho de 2014, que indica um conjunto de metas e de estratégias tendo em vista o desenvolvimento, a melhoria e a ampliação qualificada da educação nacional, inclusive com previsão de ampliação significativa de investimento, devendo chegar, até 2024, em 10% do Produto Interno Bruto (PIB). Contudo, a partir de dezembro de 2016, o PNE passou a conviver com a política do teto de gastos públicos, uma vez que o Congresso Nacional aprovou o Projeto de Emenda à Constituição, denominada de PEC 55 (BRASIL, 2016), implicando o congelamento, em até 20 anos, do investimento público do Estado brasileiro em áreas como a da educação.

## Os desafios para a política de formação de professores na perspectiva da educação inclusiva

A produção científica e o debate acadêmico sobre a política de formação de professores, como desafios didático-pedagógicos para formação dos profissionais da educação que trabalham com a educação especial, na perspectiva da educação inclusiva no Brasil, são amplos e podem ser identificados na produção de pesquisadores das mais diversas concepções teóricas, tais como: Bueno (1999), Freitas e Moreira (2011), Kassar (2014), Mantoan (2006) e Pletsch (2009).

Embora a amplitude e a centralidade das pesquisas e dos debates estejam sobre as intencionalidades didáticas, metodológicas e pedagógicas para a formação desse professor, no presente trabalho, o esforço está na análise da política de formação de professores, sob a mediação da agenda político-econômica neoliberal para o Estado brasileiro a partir da década de 1990. Assim, tanto a educação inclusiva pela política de educação especial quanto a política de formação de professores para atuar nessa modalidade precisam ser compreendidas no campo de disputa expressa pelas estratégias de ampliação da aparelhagem estatal – local ou global – a serviço da hegemonia desse modelo de Estado, portanto a serviço da produção de consensos em torno da sua agenda e da gestão de suas contradições.

Conforme já indicado neste texto, as agências como estrutura de ampliação do Estado neoliberal com grande poder de incidência e de indução de políticas e de produção de consensos em torno da política de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, estendem igual disciplinamento, com os mesmos arranjos e ordenamentos político-econômicos, para as políticas de formação de professores. Isso posiciona a política de formação de professores para atuar na perspectiva inclusiva a partir da já anunciada contradição, ou arranjo funcional da agenda neoliberal, a saber: expressivas conquistas no âmbito da estrutura jurídico normativa do Estado brasileiro à luz dos consensos internacionais, mas tendo de viabilizar-se orçamentariamente com base nas propostas de gestão do Estado obediente às regras fiscais centradas em matrizes de redução de custos, tendo a política de fomento do mercado da educação como fator estratégico.

As conquistas legais dizem, desde aquelas decorrentes da postura signatária de acordos e de conferências internacionais, que, ao expressarem e concordarem com ampla política inclusiva para a educação, já indicavam a centralidade das políticas de formação

de professores, como é possível perceber na Declaração de Salamanca, que, ao enfatizar os princípios, as políticas e as práticas referentes às necessidades educativas especiais e descrever orientações sobre as ações em torno da estrutura da educação especial, preconiza que as universidades devem desenvolver um papel de protagonismo face as demandas da educação especial “[...] no que diz respeito à pesquisa, preparação de formadores de professores e desenvolvimento de programas e materiais de treinamento” (UNESCO, 1994, p. 11).

Essa orientação dialoga, no âmbito local, com a própria LDB de 1996, que, em seu Art. 62, prevê que a formação de professores para atuar na Educação Básica brasileira é atribuição do sistema de Educação Superior, via cursos de Licenciatura, bem como com o inciso III do seu Art. 59, ao garantir o desenvolvimento da educação especial por professores com especialização adequada e capacitados para a integração dos educandos nas classes comuns (BRASIL, 1996).

A partir da década de 2000, esses dispositivos legais anunciados pela LDB de 1996 passaram a ser organizados pela política das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), configurando um arranjo sofisticado e denso de política curricular para os mais diversos níveis e modalidades de ensino (CIAVATTA; RAMOS, 2012). É representativo desse ordenamento legal, ainda em fevereiro de 2002, a homologação, pelo CNE, da Resolução Nº 1, de 18 de fevereiro, que instituiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de Graduação plena (Brasil, 2002b). Ao reconhecer o processo formativo para as etapas e as modalidades da Educação Básica, conforme expresso na LDB de 1996, como objeto da organização curricular para a formação de professores, a Resolução Nº 1/2002 identifica o princípio da educação inclusiva ao “acolhimento e trato da diversidade” (BRASIL, 2002b, p. 31).

Essa aproximação e esse compromisso legal também é expresso na Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015, que, por sua vez, oferece direcionamento aos cursos de Licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda Licenciatura e orientação para a formação continuada (BRASIL, 2015b), sem desconsiderar a formação de professores para as modalidades de ensino prevista na LDB de 1996, entre elas a educação especial. O referido alinhamento e as conquistas legais chegaram às diretrizes dos cursos, valendo especial destaque, aqui, às DCN para a formação de pedagogos, curso herdeiro de grande expectativa dessas políticas de formação, que, a

partir do Parecer CNE/CP N° 5, de 13 de dezembro de 2005, orienta as DCN para o curso de Pedagogia e assume a inclusão como princípio educativo. Segundo o Parecer:

Inclusão e atenção às necessidades educacionais especiais são exigências constitutivas da educação escolar, como um todo. Por conseguinte, os professores deverão sentir-se sempre desafiados a trabalhar com postura ética e profissional, acolhendo os alunos que demonstrem qualquer tipo de limitação ou deficiência que: [...] os Licenciados em Pedagogia, uma vez que atuarão na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, níveis do sistema educacional que vêm abrigando maior número de pessoas com necessidades especiais, deverão ser capazes de perceber e argumentar sobre e pela qualidade da formação humana e social em escolas e organizações, incentivando para que haja a convivência do conjunto da sociedade, na sua diversidade, em todos os ambientes sociais (BRASIL, 2005b, p. 13).

Esse posicionamento é assumido pela própria Resolução CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006, que instituiu “Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura” (BRASIL, 2006, p. 11), e recebeu orientação explícita nas legislações específicas da área, como o Decreto N° 7.611/2011, o qual dispõe sobre a oferta do AEE, o definindo “como um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos educandos” (BRASIL, 2011a, p. 12). Esse documento prevê que esse serviço deve ser oferecido preferencialmente em salas de recursos multifuncionais, no contraturno em que o estudante frequenta o ensino regular, sob a responsabilidade de um profissional que possua formação inicial em um curso de Licenciatura e em Pós-Graduação na área da educação especial.

Contudo, essas conquistas legais que caracterizam a política de formação de professores para atuar na educação especial conflitam, visivelmente, com o disciplinamento político-econômico de um Estado obediente às regras fiscais centradas em matrizes de redução de custos. Do ponto de vista prático, esse disciplinamento impõe ao sistema educacional brasileiro o desafio antagônico da construção de uma educação para a inclusão a partir de uma política de formação de professores amplamente privada, centrada em modalidades remotas, deslocadas da pesquisa e a serviço de uma política de expansão do mercado educacional, ou seja, a serviço de um ideário de inclusão regulada pelo mercado.

O conjunto de dados, fornecido pelo próprio Estado sobre política de formação de professores, demonstra que a justificativa da ampliação da oferta e da democratização do acesso tem, na prática, empurrado a formação do professor para fora da universidade

pública e centrada em plataformas digitais, conferindo uma caracterização mercadológica para a política de acesso e um disciplinamento restritivo para o conceito de qualidade educacional (EVANGELISTA *et al.*, 2019). Essa política é, inclusive, preconizada pelos próprios Organismos Multilaterais, indutores de políticas de inclusão, ao orientarem os países signatários das políticas de consenso internacional, tanto pelo deslocamento do conceito de formação universitária, assentada sob o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, para o conceito de Educação Superior, quanto para o acesso a essa Educação Superior por mérito financeiro, especialmente para a política de formação de professores.

Seki, Souza e Evangelista (2019) destacam que o Banco Mundial, em documento de 2003, seguindo a posição da OCDE, se posiciona em defesa da educação não universitária, orientando os Estados pela diversificação das Instituições de Ensino Superior, que passam a ser entendidas desde aquelas públicas e privadas em caráter de formação pós-média, o que possibilitou, no sistema educacional brasileiro, por exemplo, a oferta de cursos de Licenciatura desde os Institutos Federais Tecnológicos, Faculdades, Centros Universitários até a Universidade. Essa política de diversificação institucional fraciona o próprio alcance legal da pedagogia universitária, podendo se apresentar, agora, para além do compromisso com a pesquisa e a extensão, como universidades do ensino, caracterizadas mais pela socialização de informações formativas via plataformas digitais de Educação a Distância (EaD) do que vinculadas a um projeto de promoção cultural e de produção de conhecimento como direito e centrado em princípios de inclusão social.

Essa caracterização dá-se especificamente pelo aumento expressivo de cursos de formação de professores em instituições não universitárias ou por instituições universitárias privadas na modalidade a distância. “Em 2003, último ano do governo FHC a EaD somava 5,91% das matrículas. Em 2007, último ano do primeiro governo Lula, os micros dados elucidam a nova tendência: as matrículas em EAD saltam de menos de 6% para 23,13%” (SEKI; SOUZA; EVANGELISTA, 2019, p. 68). Quando se considera os dados da oferta do curso de Pedagogia, o qual a legislação brasileira confere papel central para uma Educação Básica na perspectiva inclusiva, os dados organizados pelas pesquisas de Seki, Souza e Evangelista (2019) revelam o tamanho do desafio da política de formação de professores para a educação especial no contexto das políticas neoliberais. Os dados apontam um agressivo deslocamento da oferta pública e presencial para uma oferta privada,

preferencialmente na modalidade a distância: “as matrículas na modalidade EaD de 5,4%, em 2003, passaram a representar, em 2007, 34,7% do total. Com o seu incremento no setor privado, o público recuou de 38% para 29% do total das matrículas” (SEKI; SOUZA; EVANGELISTA, 2019, p. 36).

Esse deslocamento da política de formação de professores para a modalidade a distância é acompanhado pela prevalência da oferta privada, inclusive com especial incidência para o curso de Pedagogia. “O caso do Curso de Pedagogia tem grande gravidade. Nele se forma o profissional para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental e nele 80,4% das matrículas estavam, em 2015, sob a batuta privada” (SEKI; SOUZA; EVANGELISTA, 2019, p. 73). Essa expansão privada não é apenas induzida pela via da flexibilização do Estado ou pela redefinição de seu papel – agora centrado mais na supervisão e na avaliação do que na oferta –, mas também é viabilizada pela própria prática de repasse de recurso público para as instituições privadas, tanto pela aquisição de vagas nas instituições privadas em troca de isenção fiscal e de amortização de dívidas quanto pela criação dos chamados fundos de financiamento de créditos educacionais. Respectivamente, pode-se indicar programas como o Programa Universidade Para Todos (Prouni) e o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies).

Para compreender o alcance dessas políticas, com forte incidência sobre os cursos de Licenciaturas, vale destacar o estudo de Chaves, Reis e Guimarães (2018), ao indicar que as despesas com o Prouni e o Fies, entre 2003 e 2016, foram elevadas de R\$ 1.565 bilhão para R\$ 19.570 bilhões, representando um crescimento de 1.150,68%. Nesse contexto, o conjunto dos programas ou dos projetos de formação de professores, como os alocados ao PDE, figuram como iniciativas importantes, mas que não conseguem se firmar para além de programas e de projetos pontuais, facilmente racionalizados e funcionais à lógica das políticas neoliberais, tornando-se ainda mais restritivas às possibilidades de implementação efetiva de políticas de inclusão, especialmente no campo das políticas de formação de professores para a modalidade da educação especial.

O contraste entre as conquistas legais e normativas, no âmbito da estrutura jurídica do Estado brasileiro com o disciplinamento orçamentário para a efetivação dessas conquistas, deslocando políticas como as de formação de professores da esfera pública para a privada mercantil – portanto do controle social e público em face ao desafio da construção de uma educação centrada em princípios inclusivos, se não aqueles do mérito

regulado e mediado pela lógica de mercado –, não se restringe às características de oferta de cursos e respectivas matrículas. No contexto da mediação político-econômica neoliberal, esse contraste avança sobre o próprio controle das intencionalidades político-pedagógicas da prática docente, por conseguinte da formação do professor (FREITAS, 2014).

Esse ideário de controle da educação, conseqüentemente também do professor, pela caracterização neoliberal do Estado brasileiro, pode ser identificado pela imposição centralizada e externa de amplo aparato avaliativo, curricular, de sistemas e de materiais de ensino, de novas estratégias gerenciais e, no limite, pela própria responsabilização do professor por indicadores externos de qualidade, com praticamente nula preocupação e viabilidade de estratégias inclusivas. Para Freitas (2014), é nesse contexto que precisa ser compreendida a proposição de política de avaliação em larga escala, políticas de planejamento reguladas por índices externos de qualidade, políticas de parametrização curricular em bases comuns, políticas de material e de sistemas digitais de material didático e treinamento do professor e políticas de adequação da matriz de formação de professores às matrizes de avaliação externa, entre outras.

No presente texto, não será possível o detalhamento do conjunto dessas políticas, mas, de forma ilustrativa, impõe-se oportuno indicar o atual esforço do Estado brasileiro, sob a mediação político-econômica neoliberal, em movimentar ampla reforma curricular expressa pela política curricular da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), viabilizando instrumentos legais de incidência direta nos projetos pedagógicos dos espaços institucionais de formação de professores em todo o território nacional. Para tanto, o CNE viabilizou, em 20 de dezembro de 2019, a aprovação da Resolução CNE/CP Nº 2 – BNC Formação (BRASIL, 2019b), propondo uma aproximação obediente dos projetos de formação de professores, na Educação Superior, à lógica da BNCC, materializando o esforço de moldar a formação de professor no Brasil, de modo a atender as competências e as habilidades instituídas pela BNCC da Educação Básica.

Uma ampla e profunda reforma educacional conduzida pelo Estado, que, sob a mediação neoliberal, regula o investimento público por uma regra fiscal que impôs um teto constitucional para os gastos, prevendo o congelamento do investimento, em áreas como a educação, por até 20 anos, indica a vinculação de políticas como a BNC-Formação às demandas hegemônicas do capital para a educação e, nela, para a política de formação de professores, objetivando a já indicada lógica homogeneizante e de controle. Isso deixa

pouca margem para pensar a formação para a docência em uma perspectiva ampla e inclusiva.

### **Considerações finais**

Este texto teve o objetivo de construir um exercício analítico das propostas de educação inclusiva articuladas às políticas de educação especial escolar no âmbito das políticas educacionais estruturadas no contexto da mediação política e econômica neoliberal. Figura como central a percepção de que, a partir do aprofundamento da crise do modelo de sociabilidade capitalista hegemônica, nas décadas de 1970 e 1980, inclusive assumindo a exclusão laboral, conseqüentemente a exclusão social, como inerente à racionalidade e à organização social, o próprio modelo de sociabilidade em crise assume ampla agenda política de inclusão via estrutura educacional.

Contudo, os sistemas educacionais locais, signatários de consensos internacionais, precisam viabilizar essa agenda de educação inclusiva em um contexto de profundo disciplinamento do orçamento público estatal por matrizes de redução de custos, enquanto disciplinamento característico da alternativa moderna e conservadora do disciplinamento político-econômico liberal, contemporaneamente identificado como neoliberalismo. Assim, as políticas de consenso formalizadas em âmbito internacional parecem responder, no âmbito local, por aguda contradição, expressa, por um lado, por amplas conquistas no âmbito da estrutura jurídico normativa do Estado, e, por outro lado, tendo de viabilizar-se orçamentariamente a partir de propostas de gestão do Estado obediente às regras fiscais centradas em matrizes de redução de custos, tendo a política de fomento do mercado da educação como fator estratégico.

Essa contradição figura igualmente aguda, no contexto brasileiro, quando se analisa a caracterização das políticas de formação de professores. Embora, socialmente reconhecidos como responsáveis pela promoção político-pedagógica de intencionalidades e de práticas de uma educação inclusiva, os professores veem-se envoltos a uma ampla política formativa privada, centrada em modalidades remotas, deslocadas da pesquisa e a serviço de uma política de expansão do mercado educacional. Pelo que se conclui, as conquistas legais da área precisam vir acompanhadas de um projeto de educação inclusiva com garantias orçamentárias, tanto para amplo investimento público-estatal em estrutura, equipamento, currículo, planejamento, recursos, tecnologia, acessibilidade, entre outros,

quanto em políticas de formação de professores a partir de um projeto socialmente referendado de educação inclusiva.

A manutenção dos princípios e das políticas de educação inclusiva nos marcos das políticas neoliberais de controle fiscal, restritiva ao investimento público-estatal, em termos práticos, expressam-se impraticáveis, restando apenas o reconhecimento de possível funcionalidade ideológica, a saber: responsabilizar o sistema educacional – nele, os professores – por ampla divulgação de um programa de inclusão via acesso escolar, mas deslocada de condições políticas e orçamentárias para sua efetivação.

Anuncia-se, por fim, que a incorporação pelo Estado brasileiro, a partir da mediação político-econômica neoliberal, de ampla promessa de inclusão via escola, face ao aprofundamento dos processos de exclusão social, emerge como objeto de aprofundamento em novas pesquisas sob a hipótese de que o anúncio de um projeto de educação inclusiva, nos marcos do disciplinamento político estatal proposto, figura funcional ao modelo de sociabilidade vigente.

## Referências

ARAÚJO, D. S.; ALMEIDA, M. Z. de. Políticas educacionais: refletindo sobre seus significados. **Educativa**, Goiânia, v. 13, n. 1, p. 97-112, jan./jun. 2010.

BENITE, A. M. C. Considerações sobre o enfoque epistemológico do materialismo histórico-dialético na pesquisa educacional. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, n. 50, p. 1-15, set. 2009. DOI: <https://doi.org/10.35362/rie5041887>.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 8 mar. 2022.

BRASIL. Decreto Nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 243, p. 10, 21 dez. 1999.

BRASIL. Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 194, p. 1-2, 9 out. 2001a.

BRASIL. **Parecer Nº 17, de 3 de julho de 2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, [2001b]. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecer17.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2022.

BRASIL. Resolução Nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 177, p. 39-40, 14 set. 2001c.

BRASIL. Lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 7, p. 1-20, 10 jan. 2001d.

BRASIL. [Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002](#). Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 79, p. 23, 25 abr. 2002a.

BRASIL. Resolução Nº 1, 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. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 67, p. 31-32, 9 abr. 2002b.

BRASIL. Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 246, p. 28-30, 23 dez. 2005a.

BRASIL. **Parecer CNE/CP Nº 5, de 13 de dezembro de 2005**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, [2005b]. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf). Acesso em: 10 maio 2022.

BRASIL. Resolução Nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 92, p. 11-12, 16 maio 2006.

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: MEC, INEP, 2007a. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em: 20 maio 2022.

BRASIL. Decreto Nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 79, p. 5-6, 25 abr. 2007b.

BRASIL. Decreto Nº 6.949, de 25 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. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 163, p. 3, 26 ago. 2009a.

BRASIL. **Parecer Nº 13, de 3 de junho de 2009**. Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, [2009b]. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013\\_09\\_homolog.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf). Acesso em: 8 mar. 2022.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf> Acesso em: 8 mar. 2008.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Regulamentação do Atendimento Educacional Especializado. 2008b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html> Acesso em: 8 mar. 2022.

BRASIL. Resolução 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**: seção 1, Brasília, DF, n. 190, p. 17, 5 out. 2009c.

BRASIL. 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**: seção 1, Brasília, DF, n. 221, p. 12, 18 nov. 2011a.

BRASIL. **Decreto Nº 7.480, de 16 de maio de 2011**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2011b]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2011/decreto/d7480.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%207.480%2C%20DE%2016%20DE%20MAIO%20DE%202011.&text=Aprova%20a%20Estrutura%20Regimental%20e,remanejamento%20de%20cargos%20em%20comiss%C3%A3o](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/decreto/d7480.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%207.480%2C%20DE%2016%20DE%20MAIO%20DE%202011.&text=Aprova%20a%20Estrutura%20Regimental%20e,remanejamento%20de%20cargos%20em%20comiss%C3%A3o). Acesso em: 10 mar. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2012]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm#:~:text=Institui%20a%20Pol%C3%ADtica%20Nacional%20de,1%20de%20dezembro%20de%201990](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm#:~:text=Institui%20a%20Pol%C3%ADtica%20Nacional%20de,1%20de%20dezembro%20de%201990). Acesso em: 7 ago. 2020.

BRASIL. 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**: seção 1, Brasília, DF, n. 120-A, edição extra, p. 1-7, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 127, p. 2-11, 7 jul. 2015a.

BRASIL. Resolução Nº 2, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 124, p. 8-12, 2 jul. 2015b.

BRASIL. **Proposta de Emenda à Constituição Nº 55, de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, [2016]. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=3877571&ts=1606767233079&disposition=inline>. Acesso em: 5 jan. 2022.

BRASIL. Decreto Nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores e Funções Comissionadas do Poder Executivo. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 1-B, p. 6-20, 2 jan. 2019a.

BRASIL. **Resolução Nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno, [2019b]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 10 mar. 2022.

BUENO, J. G. S. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalista ou especialista. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1999.

CHAVES, V. L. J.; REIS, L. F.; GUIMARÃES, A. R. Dívida pública e financiamento da Educação Superior no Brasil. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 40, p. 1-12, 2018. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v40i1.37668>.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, jan./abr. 2012. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000100002>.

EVANGELISTA, O. *et al.* **Desventura dos professores na formação para o capital.** Campinas: Mercado de Letras, 2019.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014143817>.

FREITAS, S. N.; MOREIRA, L. C. A universidade frente à formação inicial na perspectiva da inclusão. *In*: CAIADO, R. M.; JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R. (org.) **Professores e educação especial: formação em foco.** Volume 1. Porto Alegre: Mediação/CDV/FACITEC, 2011. p. 65-73.

FRIGOTTO, G. Enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, I. (org.) **Metodologia da Pesquisa Educacional.** São Paulo: Cortez, 1997. p. 69-90.

KASSAR, M. C. M. A Formação de professores para a Educação Inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiência. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 207-224, maio/ago. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622014000200005>.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MARTINS, S. P. O financiamento da educação básica como política pública. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBPAE**, v. 26, n. 3, p. 497-514, set. /dez. 2010.

ONU. Organização da Nações Unidas. **Convention on the Rights of Persons with Disabilities.** 2007. Disponível em: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/resources/general-assembly/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-ares61106.html>. Acesso em: 20 maio 2022.

PEREIRA, L. C. B. **Crise Econômica e Reforma do Estado no Brasil:** para uma nova interpretação da América Latina. São Paulo: Editora 34, 1996.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educação em Revista**, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602009000100010>.

SEKI, A. K.; SOUZA, A. G. de; EVANGELISTA, O. O crescimento perverso das licenciaturas privadas. *In*: EVANGELISTA, O. *et al.* (org.) **Desventura dos professores na formação para o capital.** Campinas: Mercado de Letras, 2019. p. 61-106.

SILVA, M. A. da. **Intervenção e consentimento:** a política educacional do Banco Mundial. Campinas: Autores Associados; São Paulo: Fapesp, 2002.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração Mundial sobre a Educação para Todos**. Jomtien, 1990. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por). Acesso em: 20 maio 2022.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca sobre princípio, política e práticas na área das necessidades educativas especiais**. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 20 maio 2022.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiências**. 1999. Disponível em: <http://www.oas.org/juridico/portuguese/treaties/a-65.htm>. Acesso em: 20 maio 2022.

## NOTAS

### IDENTIFICAÇÃO DE AUTORIA

**Paulo Fioravante Giareta**. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFP), com Estágio Pós-Doutoral em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu\_CPTL), líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação de Professores (GForP) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), *campus* de Três Lagoas (CPTL), Três Lagoas, MS, Brasil.

E-mail: pfgiareta27@yahoo.com.br

 <https://orcid.org/0000-0002-0649-4756>

**Iracema de Souza Reis**. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação de Professores (GForP) da UFMS-CPTL. Professora vinculada à Secretaria Municipal de Educação e Cultura do Município de Bataguassu/MS, Brasil.

E-mail: cema.souza14@gmail.com.

 <https://orcid.org/0000-0003-4903-7122>.

**Felipe de Lima Silva**. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação de Professores (GForP) da UFMS-CPTL.

E-mail: felipelima\_silva@outlook.com.

 <https://orcid.org/0000-0002-8671-747X>.

### AGRADECIMENTOS

Não se aplica.

### FINANCIAMENTO

Não se aplica.

### CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

### APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica.

### LICENÇA DE USO

Autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista ENSIN@ UFMS – ISSN 2525-7056 o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY-NC-SA 4.0), que permite compartilhar e adaptar o trabalho, para fins não comerciais, reconhecendo a autoria do texto e publicação inicial neste periódico, desde que adotem a mesma licença, compartilhar igual.



**EDITORES**

Patricia Helena Mirandola Garcia, Eugenia Brunilda Opazo Uribe, Gerson dos Santos Farias.

**HISTÓRICO**

Recebido em: 21/07/2023 - Aprovado em: 06/11/2023 – Publicado em: 31/12/2023.

**COMO CITAR**

GIARETA, P. F.; REIS, I. S.; SILVA, F. L. A Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva no Contexto da Política Neoliberal: Desafios para a Formação de Professores. **Revista ENSIN@ UFMS**, Três Lagoas, v. 4, n. 8, p. 521-548. 2023.