

## **Caminhos da exclusão: a política para a educação e a educação especial nos anos de 1990**

Maria Helena Michels

### Resumo

Este artigo objetiva auxiliar na reflexão sobre as Políticas Públicas para a Educação Especial brasileira, particularmente às que se referem aos anos de 1990. A análise documental foi a metodologia utilizada e os documentos coligidos advindos de agências multilaterais e órgãos oficiais brasileiros. Com as leituras e reflexões sobre tais documentos foi possível depreender que a máxima da “educação para todos”, tão amplamente difundida nos anos de 1990, expressa-se na Educação Especial através da “política de integração”, porém, esta não está isolada de outras indicações que lhe conferem um caráter excludente.

### Palavras-chave

Educação especial - Aspectos políticos. Educação especial. Reforma do ensino.

---

\* Professora da Universidade do Sul de Santa Catarina -UNISUL, campus Florianópolis. Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP.

## **Roads to exclusion: education and special education policy in the 1990s**

### Abstract

The purpose of this article is to assist in the reflection on the Public policies for Special Education in Brazil, particularly those in the 1990s. A documental analysis was the methodology used of documents collected from multilateral agencies and official Brazilian organs. The readings and analysis of these documents made it possible to determine that the slogan “education for all”, that was so widely used in the 1990s, is expressed in Special Education through the “integration policy” although it is not isolated from other indications that it has an exclusionary character.

### Key words

Special education - Political aspects. Special education. Educational reform.

## **Introdução**

A discussão ora apresentada foi desenvolvida durante o curso de Mestrado em Educação, na Universidade Federal de Santa Catarina, e apresenta uma análise da política educacional brasileira nos anos de 1990 e, em particular, seus desdobramentos em relação à Educação Especial.

Neste artigo, busquei refletir sobre como a Educação Especial compõe a reforma educacional.

A análise documental foi o procedimento metodológico adotado na investigação. Tais análises centraram-se em documentos elaborados na década de 1990, emanados de agências internacionais e órgãos oficiais nacionais que definem as políticas públicas para a área de educação e para a de Educação Especial tais como: Banco Mundial, Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Ministério da Educação e do Desporto (MEC), Secretaria de Educação Especial (SEESP), Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE).

As sucessivas leituras de documentos elaborados e difundidos por estas agências multilaterais e órgãos oficiais brasileiros possibilitaram compreender as conexões existentes entre as políticas educacionais no Brasil, nos anos de 1990, cujas bases são neoliberais, e a principal política adotada pelo Governo Federal para a Educação Especial - a integração.

A Educação Especial, na atual proposta educacional, é atribuída a tarefa de integrar as pessoas com necessidades especiais no ensino regular. Nesta proposição, o Estado brasileiro gera e regula políticas educacionais a serem executadas, em grande medida, pela sociedade civil organizada em instituições especializadas que, majoritariamente, pertencem a associações privado-assistenciais, de caráter filantrópico.

## **Integração para todos x Educação para todos**

A Educação Especial, no Brasil, na década de 1990, é considerada – conforme consta na LDB n. 9394/96 - uma modalidade de ensino. Mas esta “modalidade de ensino” acaba por caracterizar-se como um sub-sistema ou um sistema paralelo de ensino, pois funciona de modo peculiar, observável nos alunos, professores, recursos, entre outros. Estas são marcas históricas desta organização paralela, constituída por seu caráter assistencialista.

Mesmo que a Educação Especial apresente inegáveis “peculiaridades”, as propostas políticas para a área não se distinguem do conjunto de proposições educaci-

onais. Esta conjugação de indicações políticas pode ser observada nos momentos em que tanto a educação regular como a especial serviram para prestar atendimento educacional às elites sociais, excluindo um grande número de pessoas do sistema educacional. Na atual reforma, ambas discutem a universalização do ensino, principalmente pela proposição de “educação para todos”.

No âmbito da Educação Especial, este projeto materializa-se na proposta de integração que se articula à política educacional geral. Se a proposição geral da política educacional é a educação para todos, a integração é proposta de educação para todos da Educação Especial. No entanto, a discriminação e segregação ainda estão fortemente presentes.

É inegável, porém, que esta segregação se dá de forma mais sutil que a até então conhecida e desencadeia as discussões sobre o papel da Educação Especial no processo de escolarização de pessoas com necessidades especiais e suas possibilidades de integração.

Na década de 1990, a proposta de integração do aluno com necessidades especiais é reiterada tanto em nível internacional como nacional. Também nesta década, inicia-se a discussão sobre as sociedades inclusivas e ganha destaque o movimento pela inclusão das pessoas com necessidades especiais em vários espaços sociais.

Após a *Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*, em Salamanca (Espanha), em 1994, o termo inclusão foi inserido no debate internacional e nacional. Porém, em documentos oficiais do MEC/SEESP este termo é pouco utilizado ou substituído pelo termo integração, sem modificar seu sentido.

É inegável a importância do processo de inclusão neste debate, visto que possibilita uma outra maneira de refletir sobre a inserção de alunos com necessidades especiais. Porém, para efeito deste trabalho, será utilizado o termo integração, pois se entende que este é condizente com a proposta de inserção apresentada pela reforma educacional brasileira.

Em Boletins referentes à educação na América Latina e Caribe, organizados pela UNESCO, Blanco e Echeita (1990) indicam a integração como meta política para a educação especial e explicitam preocupações tanto com a competência técnica expressa na formação continuada de professores, na mudança de atitudes dos profissionais e da comunidade para com os considerados portadores de necessidades especiais, quanto com o número de pessoas a serem integradas na rede regular de ensino. No que diz respeito à educação dos alunos que não seriam integrados, Hegarty (1990, p. 33) indica que “isto quer dizer que as crianças têm direito de estar na escola comum e a participar nas atividades normais com

os companheiros da mesma idade, salvo se existirem razões específicas para recomendar outra coisa” (tradução livre). Este documento não esclarece quais seriam as razões específicas para que determinados alunos não sejam integrados. Pode-se supor, por exemplo, que o grau de deficiência do aluno, as condições econômicas da família do sujeito com necessidades especiais para levá-lo à escola, a falta de transporte escolar, inadequação de instalações, recursos pedagógicos e arquitetônicos e o despreparo dos professores sejam considerados fatores que podem impedir alguns alunos de estarem na escola regular.

Em 1992, a Coordenadoria de Educação Especial do MEC afirmava, sem informar como se faria este trabalho, que

Embora enfatizando a integração no sistema regular de ensino, isto não quer dizer que todos os alunos sejam elegíveis para a integração, existem aqueles cujo grau de complexidade exige métodos, materiais e equipamentos pedagógicos e terapêuticos mais especializados (BRASIL, 1992, p. 158).

Estando o processo de integração vinculado a tipos e níveis de deficiência, pode-se supor que as aprendizagens vão variar de acordo com as especificidades e deficiências apresentadas por cada aluno.

Na reforma educacional, nos anos de 1990, as aprendizagens dos alunos estão vinculadas às necessidades básicas de aprendizagem (NEBAs) e estas, para Mello (1994, p. 35-36),

[...] compreendem tanto os instrumentos fundamentais da aprendizagem (a alfabetização, a expressão oral, a aritmética e a solução de problemas) quanto o conteúdo básico da aprendizagem (conhecimento, capacidades, valores e atitudes) de que necessitam os seres humanos para sobreviver, desenvolver plenamente suas possibilidades, viver e trabalhar dignamente, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar sua qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo.

Tais necessidades também são chamadas, em alguns documentos, de *códigos da modernidade*, como é o caso do da CEPAL (1995, p. 249) que destaca:

Toda a população deve estar capacitada para manejar os códigos culturais da modernidade, ou seja, o conjunto de co-

nhcimentos e habilidades necessários para participar da vida pública e desenvolver-se produtivamente na sociedade atual. Tais habilidades são fundamentos necessários para futuras aprendizagens, na escola ou fora dela.

Se, por um lado, as NEBAs fixam as aprendizagens mínimas a serem desenvolvidas pelos alunos, por outro, podem se transformar no máximo de conhecimento a ser trabalhado pelas escolas. Torres (1999, p. 47, tradução livre), adverte para esta questão quando afirma

[...] o básico tende a ser interpretado como mínimo, como teto antes que como piso. As “necessidades básicas de aprendizagem” têm sido entendidas na prática por muitos como um pacote restrito e elementar de destrezas úteis para a sobrevivência, o entorno das necessidades imediatas e mais elementares da pessoa. Por outra parte, e dada a forte associação entre aprendizagem e criança, as necessidades básicas de aprendizagem passaram a identificar-se com as crianças, com a escola e o currículo escolar, e a reinterpretar-se como “conteúdo mínimo” ou “estandares mínimos”, como um kit de aprendizagem consistente em um conjunto de “habilidades para a vida” (life skills) - inclusive batizado em alguns casos como “habilidades para a sobrevivência” (survival skills) - no qual inclui-se uma lista de “destrezas” de natureza muito diversa tais como: leitura, escrita e cálculo, noções básicas de higiene e saúde, prevenção da AIDS, técnicas de negociação de conflitos, desenvolvimento da autoestima etc.

Ou seja, as necessidades básicas variam de acordo com a região, cultura, alunos, comunidades, entre outros, podendo ser considerada um conceito volátil. Agrega-se a isso a questão temporal que também dá este caráter mutante as NEBAs. O que hoje é considerado necessidade básica para uma determinada região do mundo, amanhã poderá deixar de ser e outras serão vistas como tal.

Para satisfazer tais necessidades, Mello (1994, p. 39) propõe que se deve construir práticas escolares e modelos de gestão em nível local, considerando-se as desigualdades existentes. Porém, como aponta Torres (1999, p. 47, tradução livre).

Desta noção estreita e reducionista de ‘relevância’, uma criança rural deve limitar-se a aprender o que mostra e exige

seu meio rural; a educação da menina deve priorizar aquilo que demandará seu futuro de mãe e ama de casa. O acesso a formas superiores de pensamento, a leitura por prazer, a arte ou às modernas tecnologias não fazem parte das necessidades básicas de aprendizagem e da oferta de educação básica das crianças pobres, urbanas ou rurais, no mundo.

Dessas indicações da autora, podemos depreender que as NEBAs estão relacionadas à classe social à qual pertencem os alunos e, no seu interior, a diferentes necessidades. Ou seja, modificando-se as necessidades de acordo com a classe social e de acordo com as características individuais.

Se considerarmos as Necessidades Básicas e as caracterizações das pessoas consideradas deficientes, podemos inferir que seu aprendizado se dará de acordo com suas deficiências. Desta maneira, uma criança com necessidades especiais, integrada no ensino fundamental, por exemplo, poderá ter necessidades diferentes das demais crianças, levando a uma discriminação que poderia ocasionar a sua exclusão do ensino regular. Uma outra criança, com deficiência múltipla, por exemplo, poderá ter definidas como NEBAs assistência para alimentar-se e vestir-se e não para apropriar-se dos “códigos da modernidade”. Existem, pois, dificuldades que não podem ser pensadas de modo simplista dado que as dificuldades apresentadas são inúmeras e derivam de causas que não são apenas sociais ou econômicas. Quando a reforma educacional propõe a apropriação dos códigos da modernidade ou define as NEBAS de modo genérico, os que não possuem condições para supri-las estão imediatamente excluídos.

Desta maneira, se a “educação para todos” é a máxima para a educação, a integração é o preceito da Educação Especial. Como no Ensino Fundamental, o ‘fio condutor’ das políticas para a área também tem como *slogan* “educação para todos”. Entretanto, esse princípio sofre as restrições de uma política que privatiza os serviços públicos, altera a função do Estado, promove a autonomia escolar, constrói estreito modelo de cidadania, prioriza o Ensino Fundamental em detrimento de outros níveis, implementa um sistema de avaliação acentuadamente quantitativo, define os conhecimentos, valores e atitudes que respondem às imposições do mercado e busca o consenso como forma de adesão a seu projeto político. Caudatária dessas limitações, a política para a Educação Especial revela-se segregacionista.

## **A questão legal na Educação Especial**

A LDB n° 9394/96, ao contrário da Lei 4.024/61 e da 5.692/71, que contemplavam a Educação Especial em um artigo, contém um capítulo com três artigos. Este incremento no número de artigos, reunidos em um capítulo próprio demonstra, em princípio, uma maior preocupação com a área. Mas o que é preconizado nesta LDB não muda substancialmente os encaminhamentos para a Educação Especial, seguindo os encaminhamentos prescritos em documentos, tais como os da Secretaria de Educação Especial e do Banco Mundial, da CEPAL.

Nesta Lei, no título III - Do direito à educação e do dever de educar - consta no Artigo 4º a obrigação do Estado com a educação escolar pública. O item III desse Artigo reza que a obrigação se efetivará mediante o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino”. Ou seja, o atendimento a alunos deficientes é um dever do Estado e sua educação deve ser pública, gratuita e preferencialmente na rede regular. Porém, o que rege a lógica da obrigatoriedade do atendimento ao aluno com necessidades especiais são as parcerias. Em documento da Secretaria de Educação Especial pode-se perceber a ênfase que é dada à comunidade: “É necessário ampliar o nível de participação social na implementação do atendimento, buscando-se todas as forças existentes na comunidade” (BRASIL, 1994, p. 29).

O título V - Dos níveis e das modalidades de educação e ensino, Capítulo V - Da Educação Especial - conta com três artigos. O Artigo 58 define a Educação Especial como modalidade de ensino destinada aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular. É indubitável o avanço da discussão sobre integração, porém, é importante destacar que o termo “preferencialmente”, reiteradamente usado, abre a possibilidade de que este ensino não ocorra na rede regular, mas que permaneça nas instituições especializadas.

A Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e do Desporto explicita alguns dados importantes em relação ao percentual de pessoas com necessidades especiais existentes e aos que recebem atendimento: “No caso do Brasil, segundo estimativa da Organização Mundial da Saúde/OMS, cerca de 10% da população porta algum tipo de deficiência. Destes, menos de 3% estão recebendo algum tipo de atendimento.” (BRASIL, 1994, p. 7). Essa afirmação parece mostrar que, além de problemas concernentes à integração do sujeito considerado portador de necessidades especiais na escola regular, a área ainda apresenta um outro problema, anterior a este, qual seja a falta de qualquer atendimento para mais de 95% da população com necessidades especiais.

No Artigo 58, em seu parágrafo 1º, a LDB reza que haverá, quando necessário, serviços especializados na escola regular, mas não há referência sobre quem define a necessidade deste serviço. No 2º parágrafo deste Artigo está prescrito que as modalidades de atendimento fora da classe comum da rede regular serão aceitas quando, pelas condições específicas do aluno, a integração não for possível. Desta forma, criam-se instrumentos legais para manter alunos com grandes prejuízos em instituições especializadas. Ao mesmo tempo, se não houver uma avaliação consistente no que concerne aos níveis de deficiência, corre-se o risco de que pessoas com necessidades especiais, que poderiam estar no ensino regular, continuem na instituição especializada.

O Artigo 59 põe como responsabilidade do sistema de ensino o atendimento às necessidades dos educandos quanto a currículos, métodos, técnicas, recursos educativos, organização específica. Inclui ainda nestas obrigações a qualificação dos professores, tanto do ensino regular quanto da Educação Especial, para “garantir” a integração dos alunos com necessidades especiais. Para tanto, uma das estratégias desenvolvidas pelo MEC é a da Educação à Distância que tem como objetivo: “[...] atingir, pelos meios de comunicação, os professores que atendem nas diversas áreas da Educação, inclusive a Especial.” (BRASIL, 1995).

A qualificação dos professores está relacionada, do ponto de vista dos órgãos oficiais, à questão de motivação do professor que depende da iniciativa da unidade escolar. Isso atribui à rede regular uma responsabilidade que, historicamente, não era sua e para os professores um trabalho que não era seu, sem que o governo assuma ações efetivas tanto para auxiliar a rede regular - em termos de currículo, material didático específico para os alunos com necessidades especiais - como para formar os professores. Também faz acirrar ainda mais a negação (tanto da rede regular quanto dos professores e profissionais da educação) da integração do aluno com necessidades especiais na rede regular de ensino. Há indicações objetivas, portanto, de que esta política está levando à supressão real do atendimento aos alunos com necessidades especiais, uma vez que sugere que a sua educação deva ocorrer no ensino regular, mas, ao mesmo tempo, a responsabilização por esta modalidade de ensino é dúbia, visto que não a delega à rede regular, não forma professores, não se responsabiliza por atender às necessidades concretas destes alunos.

No último Artigo referente à Educação Especial, da LDB, consta que

Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educa-

ção especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público. Parágrafo único: o Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (BRASIL, 1996b)

Novamente o termo “preferencial” aparece, acenando com a possibilidade de que o atendimento não ocorra na rede regular de ensino. Essa prescrição pode explicar, em parte, o aumento no número de instituições especializadas nos últimos tempos.

No que tange à gestão da política de integração no Brasil, a reforma nos anos de 1990 tem demonstrado ambigüidades. Se, por um lado, o Governo Federal traça as políticas que objetivam a integração das pessoas com necessidades especiais, por outro, delega aos Estados, Municípios e a ONGs, as medidas que assegurariam tal política. A Secretaria de Educação Especial afirma que,

À SEESP compete coordenar a elaboração da política de Educação Especial do país, estimular, supervisionar e fomentar sua implementação, e assistir técnica e financeiramente sua implementação.

A operacionalização da política deve ser descentralizada e manter o sistema de co-participação, ficando a cargo das esferas federal, estadual, municipal e particular a responsabilidade pelo desenvolvimento das atividades educacionais, da pré-escola à pós-graduação (BRASIL, 1994, p. 16).

Nesse documento, afirma-se que à esfera federal cabem ações de caráter supletivo e, para tal, conta-se com dois estabelecimentos: o Instituto Benjamin Constant - para cegos - e o Instituto Nacional de Educação de Surdos (BRASIL, 1994). O documento *Expansão e Melhoria da Educação Especial nos Municípios Brasileiros* é recorrente na afirmação de que, conforme o “moderno princípio da descentralização”, os Municípios têm importância destacada na implementação da educação especial (BRASIL, 1994, p. 8).

No documento *Toda Criança na Escola*, (BRASIL, 1997) não há menção aos alunos com necessidades especiais, mesmo no sub-título “Situações-tipo de exclusão”. Neste sub-título é possível agregar os alunos considerados portadores de necessidades especiais em uma das situações-tipo de exclusão: crianças e adolescentes ca-

rentes e pertencentes a grupos de risco. Aos menores que estão em trabalho infantil o governo compromete-se a continuar - ampliar - programas que os retirem desta situação de risco. Para outros grupos considerados de risco, o governo afirma:

Existem várias iniciativas de diferentes órgãos governamentais e não-governamentais que atuam na área social. [...] O que se pretende é difundir iniciativas bem-sucedidas, promovidas tanto pelo Poder Público quanto por organizações não-governamentais, objetivando a integração das mesmas e a racionalização no uso dos recursos já disponíveis. A atuação da comunidade, seja pela iniciativa do poder público, especialmente o municipal, seja pela iniciativa de entidades não-governamentais, será extremamente importante. (BRASIL, 1997, p. 29- 30).

Estas indicações, tomadas para a Educação Especial, reforçam o papel das instituições privado-assistenciais que, assim como as políticas públicas para a área, assumem uma posição muito mais segregadora que integracionista.

É indiscutível que a integração é um direito das pessoas com necessidades especiais, mas é dever do Estado pensar e implementar políticas públicas que a assegurem. Não basta formular políticas de integração para que as ONGs implementem. A formulação e o encaminhamento dado à política de integração oficial não aborda a problemática da segregação de forma a modificar seu curso. Contrariamente, a integração dessas pessoas é assumida no plano do discurso e, no da ação, promove-se a segregação.

A Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental- FNDE, Lei nº 9.424, de 1996, por exemplo, não prevê investimentos extras para a integração de pessoas deficientes. O Artigo 2º desta lei reza que “Os recursos do Fundo serão aplicados na manutenção e no desenvolvimento do ensino fundamental público, e na valorização do magistério.” O parágrafo 1º deste artigo estabelece que o repasse de verbas do FUNDEF dar-se-á mediante a proporção de matrículas anuais de 1ª a 8ª série do Ensino Fundamental. No parágrafo 2º deste mesmo artigo consta que

A distribuição a que se refere o parágrafo anterior, a partir de 1998, deverá considerar, ainda, a diferenciação do custo por aluno, segundo os níveis de ensino e tipos de estabelecimento, adotando-se a metodologia de cálculo e as correspondentes ponderações, de acordo com os seguintes componentes:

- I- 1ª a 4ª séries;
- II- 5ª a 8ª séries;
- III- estabelecimentos de ensino especial;
- IV- escolas rurais. (BRASIL, 1996a)

Este é o único parágrafo que menciona os estabelecimentos de Educação Especial. Os alunos matriculados no ensino fundamental, com alguma necessidade educativa especial, não são citados, o que poderá gerar a exclusão deste aluno da rede regular. Esta última poderá não ter como atender tais indivíduos e suas necessidades específicas. Esta política efetivada desta maneira reforça a hipótese de supressão real desse sujeitos no que concerne a medidas para seu atendimento efetivo, pois os retira do ensino especial - aqueles 3% que o frequentam - e não efetiva a sua integração, quanto ao acesso e permanência, no ensino regular.

### **Considerações finais**

Ao analisar a Educação Especial na reforma dos anos de 1990, percebe-se que a integração do aluno com necessidades especiais é a tônica das diretrizes políticas. Porém, por muitos dos mecanismos adotados, como a proposta de autonomia das unidades escolares, o apelo ao respeito à diversidade, a priorização do ensino fundamental, entre outros, esta integração está longe de se constituir em um processo que promova a inserção desses sujeitos no ensino regular. Ao contrário, o próprio conceito “integração” apresenta-se de forma gelatinosa, necessitando sempre de um complemento que indique o modo pelo qual a integração se realiza. A ambigüidade do conceito, sua incapacidade de exprimir claramente a que se refere faz dele um terreno fértil para que a segregação e exclusão se ocultem, tornando-se implícitas nesta reforma.

Se a educação, que historicamente se constituiu em um espaço de embate, está sendo utilizada (há muito tempo) para a manutenção da hegemonia do capital, à Educação Especial, por sua vez, é outorgado o papel de instrumento atenuante de conflitos gerados pelo próprio sistema capitalista, como a exclusão dos alunos com necessidades especiais de espaços considerados públicos, a exemplo das escolas regulares.

De uma maneira mais ampla, pode-se afirmar que a educação é concebida como um dos pilares desta reforma, necessária para a manutenção do capitalismo em sua forma atual. Algumas das tarefas destinadas à educação são agora ressignificadas, tais como preparar para o trabalho, desenvolver a coesão social,

respeitar a diversidade, garantir a democracia, preparar para o exercício da cidadania, entre outras. A retórica que propõe a “educação para todos” inclui na política educacional iniciativas para atender os alunos considerados portadores de necessidades especiais. Esta inclusão vem ocorrendo, principalmente na década de 1990, por meio da política de integração, coerente com o projeto neoliberal, mas contraditória em relação a alguns de seus aspectos, a saber, a profissionalização como caminho para a alta qualificação. Estas contradições, todavia, não colocam em risco a coerência do projeto governamental, uma vez que, ao assumir características assistencialistas, contribui para manter as relações de desigualdade social.

Se a Educação Especial encontra-se limitada por diretrizes que lhe retiram as condições de realizar a integração de modo adequado, fica, ainda, em situação mais extrema, em razão de uma política educacional que atribui à educação a tarefa de formação de um “novo” cidadão. O conteúdo desta “nova” cidadania está relacionado, ainda que não somente, às mudanças na economia, agora globalizada, que necessita trabalhadores flexíveis, adaptáveis às novas formas de produção. A educação deve formar o cidadão produtivo, que saiba trabalhar em grupo, que seja inovador e competitivo.

Os avanços em termos de legislação e mesmo de compreensão sobre o que significa ser considerado portador de necessidades especiais e sobre as políticas que lhes seriam adequadas são inegáveis. Porém, isso não foi suficiente para retirar a Educação Especial do âmbito das políticas assistencialistas.

## Referências

BLANCO, R. D.; ECHEITA, G. Necesidades especiales en el aula. Formación docente en el ámbito de la integración escolar. *Boletín Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe*. Chile, n.36, p. 53 – 60, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Lei nº 9.424, de 14 de dezembro de 1996*. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Brasília, 1996a

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Lei nº 9394 de 20 de Dezembro de 1996*: Estabelece as diretrizes da educação nacional. Brasília, 1996b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. *Programa Toda Criança na Escola*. Brasília, 1997.

Maria Helena Michels

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. *Educação Especial no Brasil*. Brasília, 1994. Série Institucional, n. 2.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. *Expansão e melhoria da educação especial nos municípios brasileiros*. Brasília, 1994. Série: Diretrizes, n° 4.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. *O processo de Integração escolar dos alunos portadores de necessidades educativas especiais no sistema educacional brasileiro*. Brasília, 1995. Série Diretrizes, n. 11.

\_\_\_\_\_. Senado Federal. Comissão de Educação: o desafio do ano 2000. *Anais...* 1992. Brasília 2002.

CEPAL. *Educação e Conhecimento: Eixo da transformação produtiva com Equidade*. Brasília: IPEA/CEPAL/INEP, 1995.

HEGARTY, S. Educación de niños y jóvenes con discapacidades. Principios y practica. *Boletín Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe*. Chile, n. 23, 1990.

MELLO, G. N. de. *Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

MICHELS, M. H. *Caminhos da exclusão: o portador de necessidades especiais na política educacional nos anos 90*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina -UFSC, Florianópolis, 2000.

TORRES, R. M. *Una década de 'Educación para todos': licciones para el futuro*. Toronto: [s.n.], 1999. Texto apresentado na Conferencia Anual da Sociedade Internacional de Educação Comparada.

Recebido: 21/06/2002

Aprovado: 15/10/2002

---

Maria Helena Michels  
Rua Dionísio da Rocha, 26 - Jardim Castanheiras  
88063-000-Florianópolis - SC  
mhmicels@uol.com.br

*Ponto de Vista, Florianópolis, n. 3/4, p. 073-086, 2002*