

Educación especial en las políticas de inclusión

Un análisis del Plan Nacional de Educación

ROSALBA MARIA CARDOSO GARCIA*

MARIA HELENA MICHELS**

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

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

Introducción

El Plan Nacional de Educación (PNE) se aprobó en el Congreso Nacional mediante la Ley nº 13.005, del 25 de junio de 2014. La elaboración del plan fue articulada por el Foro Nacional de Educación y con debates, conflictos y consensos en la Conferencia Nacional de Educación (Conae), dentro de los límites y posibilidades de una democracia representativa mediante la hegemonía de valores y principios liberales constitutivos de la sociedad capitalista.

Al reflexionar sobre las condiciones de producción del PNE 2014, es necesario registrar las diferencias respecto al plan anterior, discutido en el Congreso Nacional a partir de dos propuestas (CURY, 1998), la “propuesta de la sociedad brasileña” y la “propuesta

* Doctora en Educación. Profesora III del Departamento de Estudios Especializados en Educación (EED) y del Programa de Posgrado en Educación de la Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE/UFSC). Florianópolis/SC – Brasil. *E-mail:* <rosalba.garcia@ufsc.br>.

** Doctora en Educación. Profesora de la Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis/SC – Brasil. *E-mail:* <maria.helena@ufsc.br>.

del Ejecutivo al Congreso Nacional". En aquella ocasión, aunque con muchos límites al debate público, quedó clara la existencia de contraposiciones y resistencias que buscaban la defensa de la escuela pública contra el proyecto del Ejecutivo y sus compromisos. En la formulación del PNE 2014, en cambio, se realizaron debates públicos con la designación de delegados que constituyeron la Conae, lo que cubre las demandas realizadas por la democracia representativa, pero la pauta fue una propuesta única, discutida y perfeccionada, hecha hegemónica por los valores y principios del capital. Un elemento fundamental a considerar es la presencia del Movimiento Compromiso Todos por la Educación (CTE) en la conducción de las políticas educativas en Brasil (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011). También se debe destacar que el PNE 2014 no tuvo como referencia un balance del PNE 2001, que fue ofuscado en gran medida por el Plan de Desarrollo de la Educación (PDE) de 2007 (SAVIANI, 2007).

El objetivo de este artículo es presentar y analizar el PNE 2014 a la luz del tratamiento destinado a las políticas de inclusión educativa, específicamente a las que se vinculan con la modalidad de educación especial. Un conjunto de programas y proyectos se vienen desarrollando en el ámbito de las políticas de inclusión educativa, específicamente en las dos gestiones del gobierno de Lula da Silva (2003-2006 y 2007-2010) y en la primera gestión del gobierno de Dilma Rousseff (2011-2014), periodos que incluyen la mayor parte de la vigencia del PNE 2001-2011. Los debates, disputas, conflictos y consensos en el periodo en el que tales políticas educativas se formularon e implementaron tienen repercusiones y desdoblamientos en la formulación del PNE actual.

Las políticas de inclusión educativa fueron conducidas, en los últimos años, por dos instancias del aparato del Estado brasileño en el Ministerio de Educación (MEC), a saber: la Secretaría de Educación Especial (Seesp), responsable de la política de educación especial, y la Secretaría de Educación Continua, Alfabetización y Diversidad (Secad), encargada de las políticas orientadas a la educación del campo, indígena, relaciones étnicas/raciales, educación de jóvenes y adultos y educación ambiental. En 2011, la Seesp fue clausurada y sus actividades se incorporaron a la estructura de la Secad, la cual después de una reforma se transformó en Secretaría de Educación Continua, Alfabetización, Diversidad e Inclusión (Secadi), responsable a partir de entonces de la totalidad de las políticas de inclusión educativa en el MEC.

Considerando la complejidad y la diversificación de esas políticas, nos ceñiremos a las políticas de inclusión educativa vinculadas con la modalidad de educación especial, que en Brasil, según las normas legales, corresponden a aquellas dirigidas a los estudiantes con discapacidades, trastornos globales del desarrollo y altas habilidades o superdotados, a los cuales nos referiremos en el presente trabajo como estudiantes de la modalidad de educación especial.

Cabe resaltar estudios en el campo de la educación especial que analizaron el PNE 2001 bajo la luz de las dos propuestas en disputa (MINTO, 2000), la cuestión de la financiación

de la educación especial prevista en el PNE 2001 (FERREIRA, 2000) y el modelo de educación especial en el PNE 2001 (MRECH, 1999).

Con respecto a los debates del nuevo plan, destacamos el artículo de Laplane y Prieto (2010) que produjo un importante análisis sobre el “Eje VI – Justicia Social, Educación y Trabajo: Inclusión, Diversidad e Igualdad” en la Conae 2010. Las autoras identifican en el mencionado eje dos características presentes en el PNE 2014 respecto a los estudiantes de la modalidad de educación especial: la transversalidad y la especificidad. Nos basamos en dichas características para organizar la exposición a continuación.

Estudiantes de la modalidad de educación especial en las metas y estrategias del PNE 2014

En el PNE 2014, hay transversalidad en las referencias a los estudiantes de la educación especial al tratar de la educación infantil, de la enseñanza fundamental de nueve años, de la enseñanza media, con respecto a la alfabetización, a la educación a tiempo completo, a la calidad educativa, a la educación de jóvenes y adultos, y a la educación superior, en un total de 13 metas no específicas que componen 20 estrategias.

Observamos también un tratamiento específico con respecto a los estudiantes de la modalidad de educación especial, según la legislación educativa en vigor (BRASIL, 2009, 2011) en la meta 4:

Universalizar, para la población de 4 (cuatro) a 17 (diecisiete) años con discapacidad, trastornos globales de desarrollo y grandes habilidades o superdotados, el acceso a la educación básica y a la atención educativa especializada, preferentemente en la red regular de enseñanza, con la garantía de un sistema educativo inclusivo, de aulas de recursos multifuncionales, clases, escuelas o servicios especializados, públicos o concertados. (BRASIL, 2014).

La meta 4 es resultado de los embates y tensiones, luchas y movimientos sociales que tienen como objeto a la educación especial, su estructura, organización, financiación, estudiantes, profesores y otros profesionales. Hay indicación de la franja de edad para la cobertura de la atención educativa, de 4 a 17 años, lo que consiste en no seguir lo determinado por la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB) (BRASIL, 1996), que aprueba la atención de educación especial con inicio en la franja de edad de cero a seis años, correspondiendo a la etapa de la educación infantil. Pero la oferta es crítica en esta franja y la legislación nacional tiene, como parámetro de obligatoriedad para la educación básica, a la franja indicada en la meta 4 para los alumnos de la educación especial. Por otro lado, al analizar la especificidad del público al que se refiere, es necesario considerar que, históricamente, el público de cero a tres años con discapacidad frecuenta centros y escuelas especiales privados/asistenciales por ser estos los espacios que reúnen

a los profesionales necesarios para proporcionar la atención del área de la salud, aspecto que se debe observar en esa etapa de la vida.

Hay que señalar que el conflicto en las definiciones de la franja de edad a la entrada en la educación básica viene tratado en la estrategia 4.2: “promover [...] la universalización de la atención escolar de la demanda manifestada por las familias de niños de 0 (cero) a 3 (tres) años con discapacidades, trastornos globales del desarrollo y altas habilidades o superdotados”. (BRASIL, 2014).

Sin embargo, con respecto a la “demanda manifestada por las familias de niños de 0 a 3 años”, el PNE da un tratamiento diferenciado a los niños no vinculados con la educación especial al indicar en la meta 1 la atención al “50% de los niños de hasta 3 años” y la “búsqueda activa”, aunque preservando la opción de la familia en esa franja de edad (BRASIL, 2014).

Si, por un lado, la entrada a la educación básica para los estudiantes de la modalidad de educación especial está establecida para ocurrir a los cuatro años de edad, por otro, el final de la obligatoriedad está indicado como a los 17 años, siguiendo la Ley nº 12.796, de 2013. Los datos del censo escolar permiten notar que los estudiantes en cuestión están terminando la etapa de enseñanza fundamental, muchos de ellos sin adquirir los conocimientos correspondientes, lo que se puede ver mediante el análisis de Meletti y Ribeiro (2014), quienes retratan el desfase entre la edad y el año de enseñanza con respecto al público en cuestión en la enseñanza fundamental. Según las autoras, en la enseñanza fundamental de nueve años, analizando el número de matrículas de alumnos con necesidades educativas especiales según la relación entre la edad y el año de enseñanza en 2012, la mayor incidencia está en la franja de edad de los 10 a los 15 años, lo que coincide con el mayor desfase entre la edad y el año de enseñanza, que llega a ser de siete años en esta etapa. Una segunda trayectoria en la red regular es el traslado precoz a la educación de jóvenes y adultos (EJA). Una tercera trayectoria es la EJA en las escuelas de educación especial o centros de atención educativa especializada, lo que sugiere un trabajo educativo alejado de la educación escolar. Parece fundamental pensar la tensión entre educación especial y educación de jóvenes y adultos para asegurar la continuidad de los estudios como prioritaria para la EJA en la enseñanza media y en la educación profesional, así como en la educación superior.

En la meta 3, referente a la universalización de la atención en la franja de edad de 15 a 17 años, se observa la mención a la peculiaridad de los estudiantes con discapacidad en la estrategia 3.7, al fomentar la “expansión de las matrículas gratuitas de enseñanza media integrada en la educación profesional” (BRASIL, 2014).

La enseñanza fundamental es la etapa con el mayor número de matrículas de estudiantes de la modalidad de educación especial, según los datos del censo escolar en los últimos años (MELETTI; RIBEIRO, 2014). Considerando que esos estudiantes puedan avanzar en términos de la edad correspondiente a la obligatoriedad de la atención escolar, se vislumbra un refuerzo de esa tendencia.

En combinación con la atención escolar, la meta 4 destaca la atención educativa especializada, detallada en la estrategia 4.4: “asegurar atención educativa especializada en aulas de recursos multifuncionales, clases, escuelas o servicios especializados, públicos o concertados, en las formas complementaria y suplementaria”. (BRASIL, 2014).

Se observa en esta estrategia el conflicto en torno al lugar de la atención educativa especializada. Aunque consta en la LDB la definición de que la atención educativa especializada (AEE) debe ser ofrecida “preferentemente” en la red regular de enseñanza, el gobierno federal viene desarrollando desde 2003 el programa de implantación de aulas de recursos multifuncionales, las cuales van orientadas a las redes públicas municipales y de los estados, así como a las instituciones concertadas privadas/asistenciales que actúan exclusivamente en el sector. El debate sobre las aulas de recursos multifuncionales movilizó argumentos generales que circulan en la educación, como el conflicto entre lo público y lo privado y la disputa con respecto a los tipos de atención educativa especializada, con una clara defensa del “aula de recursos multifuncionales” por parte del gobierno federal. La redacción de la estrategia 4.4 parece considerar de manera más amplia y negociada otras formas, como “clases, escuelas o servicios especializados” (BRASIL, 2014). De cualquier manera, al relacionar la interfaz de la educación especial con otras especificidades de la educación nacional, nuevamente se privilegian las aulas de recursos multifuncionales, según la estrategia 4.3: “implantar, a lo largo de este PNE, aulas de recursos multifuncionales y fomentar la formación continua de profesores y profesoras para la atención educativa especializada en las escuelas urbanas, del campo, indígenas y de comunidades de descendientes de esclavos”. (BRASIL, 2014).

Retomando la estrategia 4.4, se observa también la mención de las funciones de la educación especial. Las directrices nacionales para la educación especial en la educación básica, a comienzos de la década pasada, mantenían las funciones de “apoyar” y “reemplazar”, además de las funciones de “complementar” y “suplir” la enseñanza regular (BRASIL, 2001). A lo largo de la última década, el gobierno federal, mediante legislación, programas educativos, programas de formación y financiación pública, eliminó las funciones de “apoyar” y “reemplazar”. El foco de la política educativa es la atención educativa especializada como complementaria o suplementaria de la enseñanza regular.

La estrategia 4.8 retoma esta cuestión por el carácter positivo de la no exclusión escolar por “alegación de discapacidad”: “asegurar la oferta de educación inclusiva, vetando la exclusión de la enseñanza regular bajo alegación de discapacidad y promoviendo la articulación pedagógica entre la enseñanza regular y la atención educativa especializada”. (BRASIL, 2014).

No obstante, la no exclusión de la enseñanza regular por alegación de discapacidad considera la garantía de matrícula, pero no la postura de las familias y de los estudiantes que puedan considerar más apropiada la enseñanza especializada en sustitución de la educación regular, lo que puede ser un elemento generador de conflictos, considerando que la LDB mantiene el término “preferentemente” en la enseñanza regular.

Por otro lado, la cuestión de la “articulación pedagógica entre la enseñanza regular y la atención educativa especializada” depende de la gestión de las redes de enseñanza y de las condiciones de realización del trabajo docente en las escuelas de enseñanza regular, incluyendo la proporción de aulas de recursos y profesores de la atención educativa especializada con respecto a la cantidad de escuelas y de alumnos de la educación especial en cada red de enseñanza. Bajo las condiciones que ya se han analizado de la realidad educativa brasileña, la articulación pedagógica encuentra muchas dificultades, considerando la escasa frecuencia de las atenciones y la remota posibilidad de reunir a los profesores regentes con los profesores de la AEE en las rutinas escolares (MICHELIS; CARNEIRO; GARCIA, 2012). Para promover la articulación pedagógica entre la enseñanza regular y la atención educativa especializada es fundamentalmente necesario analizar y superar las condiciones desfavorables de la organización de las redes de enseñanza y del trabajo docente.

La estrategia 4.8 también explicita el conflicto de la “articulación pedagógica” en la definición del trabajo a desarrollar en la AEE (BRASIL, 2009). Las directrices operativas para la atención educativa especializada en la educación básica definen, en su artículo 2º, la función de la AEE como:

[...] complementaria o suplementaria de la formación del alumno mediante la oferta de servicios, recursos de accesibilidad y estrategias que eliminen las barreras a su total participación en la sociedad y al desarrollo de su aprendizaje. (BRASIL, 2009).

Se puede observar el énfasis en la “eliminación de barreras” mediante la utilización de “recursos de accesibilidad y estrategias”. La propuesta de función complementaria o suplementaria está relacionada con las características específicas de los alumnos de la modalidad de educación especial y no claramente considerada como una complementación del trabajo escolar en la clase común o de la adquisición del conocimiento escolar tal como está organizado para cada etapa educativa. Consideramos positivo que el tema de la articulación pedagógica entre la clase común y la atención educativa especializada haya sido objeto de discusión en la elaboración del PNE y considerado lo suficientemente importante como para estar presente en el documento final. No obstante, consideramos frágil esa articulación frente a las definiciones del propio trabajo que se debe realizar en el ámbito de la AEE.

Nuestra posición se fortalece al dejar evidentes las funciones del profesor de la AEE en la documentación representativa de la política educativa en vigencia, por medio de las cuales se puede entender con más detalles la función de la AEE:

I – identificar, elaborar, producir y organizar servicios, recursos pedagógicos, de accesibilidad y estrategias considerando las necesidades específicas de los alumnos destinatarios de la Educación Especial; II – elaborar y ejecutar un plan de Atención Educativa Especializada, evaluando la funcionalidad y la aplicabilidad de los recursos pedagógicos y de accesibilidad; III – organizar el tipo y el número de atenciones a los alumnos en el aula de recursos multifuncionales; IV – acompañar

la funcionalidad y la aplicabilidad de los recursos pedagógicos y de accesibilidad en el aula común de la enseñanza regular, así como en otros ambientes de la escuela; V – establecer alianzas con las áreas intersectoriales en la elaboración de estrategias y en la oferta de recursos de accesibilidad; VI – orientar a los profesores y a las familias sobre los recursos pedagógicos y de accesibilidad utilizados por el alumno; VII – enseñar y usar la tecnología de apoyo para ampliar las habilidades funcionales de los alumnos, promoviendo la autonomía y la participación; VIII – establecer la articulación con los profesores del aula común para ofrecer los servicios, los recursos pedagógicos y de accesibilidad y las estrategias que promueven la participación de los alumnos en las actividades escolares. (BRASIL, 2009).

Según Vaz (2013), el trabajo del profesor de la AEE, como fue descrito en la documentación aquí mencionada, gira alrededor de una gestión de los procesos de inclusión escolar y de un trabajo técnico relacionado con el uso de recursos de accesibilidad. La cuestión pedagógica en el sentido pleno parece ser secundaria en las definiciones normativas sobre la AEE, denunciando la fragilidad de la articulación pedagógica posible con la clase común. Reiteramos, sin embargo, que la referencia al tema en el PNE puede servir de estímulo para ampliar la discusión y para que podamos desarrollar un cambio en los rumbos actuales.

Todavía con respecto a la atención educativa especializada, por realizarse en las instituciones públicas o concertadas, mantiene viva una tensión antigua y constitutiva de la educación especial, al mismo tiempo que recuerda la actual relación entre lo público y lo privado en la educación nacional. La atención educativa especializada puede ser realizada por instituciones públicas y privadas, es decir, las que están concertadas con el poder público según las definiciones referentes a la reforma del Estado brasileño de 1996 (BRESSER PEREIRA, 1996).

Sin embargo, las instituciones privadas/asistenciales con matrículas de educación especial en Brasil no se constituyen solo como posibilidad de atención, sino que en muchas zonas del país figuran como la principal fuente de oferta de atención educativa a los estudiantes de la modalidad de educación especial, aunque no de carácter escolar. Datos de matrículas de la educación especial brasileña, según los microdatos Inep, revelan que en 2012 de 198.907 matrículas, 141.431 se encontraban en instituciones privadas, lo que significa cerca del 70% de las matrículas (MICHELS; GARCIA, 2014).

Más que como una posibilidad, el PNE trata las instituciones privadas/asistenciales como un recurso de la comunidad que debe ser capitalizado, como está indicado en la estrategia 4.17: “promover alianzas con instituciones comunitarias, confesionales o filantrópicas sin ánimo de lucro y concertadas con el poder público para ampliar las condiciones de apoyo a la atención escolar integral.” (BRASIL, 2014).

Podemos concluir que, aunque el PNE considere la ampliación de la atención pública al fomentar la creación de aulas de recursos multifuncionales, esa estrategia no se ha revelado eficiente para enfrentar el problema de la privatización de la educación especial.

Para profundizar un poco más el debate, procuramos comprender qué serían las “condiciones de apoyo a la atención escolar integral” para los estudiantes de la educación especial y encontramos en la estrategia 4.18 la referencia a la formación continua y a la producción de material didáctico accesible, así como de “servicios de accesibilidad”, también en el campo de las alianzas entre lo público y lo privado:

promover alianzas con instituciones comunitarias, confesionales o filantrópicas sin ánimo de lucro y concertadas con el poder público para ampliar la oferta de formación continua y la producción de material didáctico accesible, así como los servicios de accesibilidad necesarios para el total acceso, participación y aprendizaje de los estudiantes. (BRASIL, 2014).

Por lo tanto, se nota en la relación entre lo público y lo privado la indicación a la financiación, tratada en la estrategia 4.1, que hace referencia al traspase de recursos del Fundeb a las instituciones públicas y también a instituciones comunitarias, confesionales o filantrópicas sin ánimo de lucro, concertadas con el poder público y con actuación exclusiva en la modalidad (BRASIL, 2014). La formación continua y la producción de material didáctico vienen siendo tratadas como mercancías educativas suministradas a las redes públicas de enseñanza por empresas del sector educativo o fundaciones (ADRIÃO et al., 2009), revelando la transferencia de los recursos públicos al campo de lo privado.

Una última mención a la relación entre lo público y lo privado en el PNE, en el ámbito de la educación especial, está relacionada con las alianzas para la construcción de un “sistema educativo inclusivo”, según se registra en la estrategia 4.19: “promover alianzas con instituciones comunitarias, confesionales o filantrópicas sin ánimo de lucro y concertadas con el poder público para favorecer la participación de las familias y de la sociedad en la construcción del sistema educativo inclusivo”. (BRASIL, 2014).

El término “sistema educativo inclusivo” se refiere también al artículo 8º, cuyo *caput* cita la elaboración de los planes de educación en los estados, en los municipios y en el Distrito Federal. Entre las directrices que se deben seguir, se encuentra que: “III - garanticen la atención a las necesidades específicas en la educación especial, asegurado el sistema educativo inclusivo en todos los niveles, etapas y modalidades.” (BRASIL, 2014).

La redacción de la meta 4 también incorpora la expresión cuando se refiere al “acceso a la educación básica y a la atención educativa especializada, preferentemente en la red regular de enseñanza, con la garantía de un sistema educativo inclusivo”. (BRASIL, 2014). La cuestión que cabe discutir es que la expresión “sistema educativo inclusivo” se viene usando sin que se explicita su significado. ¿Qué quiere decir? ¿Cuál es el efecto de sentido que acompaña al adjetivo ‘inclusivo’ cuando atribuye calidad al sistema educativo? El PNE es una herramienta fundamental de definición de cómo se debe estructurar y organizar el sistema educativo y cuáles son las directrices que se deben seguir y perseguir. No obstante, el adjetivo ‘inclusivo’ solo viene resaltado cuando se hace referencia a la educación especial o a los alumnos con discapacidad, trastornos globales del desarrollo y altas

habilidades o superdotados. Sin embargo, no se descarta el uso del término ‘inclusión’ o ‘inclusivo’ en otras referencias, en otras partes del documento, pero no con respecto al sistema educativo.

En un estudio anterior (MICHELS; GARCIA, 2014), afirmamos que el término “sistema educativo inclusivo” está relacionado con la ofensiva privatizadora en la educación. Al considerar el sistema educativo simplemente como una red institucional de oferta de educación escolar, la composición con el adjetivo ‘inclusivo’ atribuye un significado más amplio que favorece la aceptación de la incorporación de las instituciones privadas a la oferta de la educación pública. El Banco Mundial ofrece una definición que contribuye a explicar esa comprensión:

El término ‘sistema educativo’ se refiere normalmente a las escuelas públicas, universidades y programas de formación que ofrecen servicios de educación. En esta estrategia, ‘sistema educativo’ incluye la gama completa de oportunidades de aprendizaje que existen en un país, ya sean ofertadas o financiadas por el sector público o por el privado (incluyendo organizaciones religiosas y organizaciones con o sin ánimo de lucro). (BANCO MUNDIAL, 2011, p. 5).

La redacción del PNE 2014 demuestra esta comprensión de manera más explícita al afirmar que se deben “promover alianzas con instituciones comunitarias, confesionales o filantrópicas sin ánimo de lucro y concertadas con el poder público”. (BRASIL, 2014).

Consideraciones finales

Un nuevo plan educativo para el País exige análisis más desarrollados y profundos que esta primera iniciativa exploratoria, en la que hemos buscado relacionar las metas y estrategias que incluyen a los alumnos de la modalidad de educación especial. En los términos de este análisis, hemos verificado como puntos de discusión las franjas de edad de la cobertura y las etapas de atención en la educación básica a los alumnos en cuestión. Especialmente, hemos buscado tratar la manera en que el PNE 2014 aborda la atención educativa especializada en lo que se refiere al lugar, a las funciones y a sus posibilidades de articulación pedagógica con la clase común. Finalmente, hemos discutido la cuestión de lo público y de lo privado en la educación especial, no solo considerada en el texto del PNE 2014 como una realidad existente, sino principalmente como elemento que se debe fomentar, lo que implica que el futuro de la educación especial exige el mantenimiento y la ampliación de iniciativas privatizadoras en el sector. La relación entre lo público y lo privado en la educación también se expresa en la educación especial por medio del lema “sistema educativo inclusivo”, lo que corrobora nuestros análisis de una ofensiva privatizadora en la educación.

Aunque la educación especial está ampliamente considerada en una meta específica y en varias otras metas, y pese a que el derecho a la educación de los estudiantes de la modalidad haya sido reconocido, el desafío de una educación especial pública, gratuita y de calidad permanece en el horizonte de las luchas que debemos emprender en Brasil.

Recibido el 26 de octubre y aprobado el 4 de diciembre de 2014

Referencias

ADRIÃO, Theresa et al. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. *Educação & Sociedade*, v. 30, n. 108, p. 799-818, 2009.

BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para todos**: investir nos conhecimentos e competências das pessoas para promover o desenvolvimento; estratégia 2020 para a educação do Grupo Banco Mundial; resumo executivo. Washington, DC: Banco Mundial, 2011.

BRASIL. Ley nº 9.394, del 20 de diciembre de 1996. Establece las directrices y bases de la educación nacional. **Diário Oficial da União**, Brasilia, DF, 1996.

_____. Ministerio de Educación. Consejo Nacional de Educación. Cámara de Educación Básica. Resolución CNE/CEB nº 2, del 11 de septiembre de 2001. Establece Directrices Nacionales para la Educación Especial en la Educación Básica. **Diário Oficial da União**, Brasilia, DF, 2001.

_____. Ministerio de Educación. Consejo Nacional de Educación. Cámara de Educación Básica. Resolución CNE/CEB nº 4, del 2 de octubre de 2009. Establece Directrices Operativas para la Atención Educativa Especializada en la Educación Básica, modalidad de Educación Especial. **Diário Oficial da União**, Brasilia, DF, 2009.

_____. Decreto nº 7.611, del 17 de noviembre de 2011. Dispone sobre la educación especial, la atención educativa especializada y estipula otras medidas. **Diário Oficial da União**, Brasilia, DF, 2011.

_____. Ley nº 12.796, del 4 de abril de 2013. Modifica la Ley nº 9.394, del 20 de diciembre de 1996, que establece las directrices y bases de la educación nacional, para disponer sobre la formación de los profesionales de la educación y estipular otras medidas. **Diário Oficial da União**, Brasilia, DF, 5 abr. 2013.

_____. Ley nº 13.005, del 25 de junio de 2014. Aprueba el Plan Nacional de Educación (PNE) y estipula otras medidas. **Diário Oficial da União**, Brasilia, DF, 26 jun. 2014.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. Da administração pública burocrática à gerencial. **Revista do Serviço Público**, v. 47, n. 1, ene./abr., 1996. Disponible en: <<http://blogs.al.ce.gov.br/unipace/files/2011/11/Bresser1.pdf>>. Acceso: 15 de mayo de 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O plano nacional de educação: duas formulações. **Cadernos de Pesquisa**, n. 104, p. 162-180, jul. 1998.

FERREIRA, Júlio Romero. Políticas educacionais e educação especial. En: Reunião Anual da ANPED, 23., 2000, Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2000.

- LAPLANE, Adriana Lia F.; PRIETO, Rosângela G. Inclusão, diversidade e igualdade na Conae 2010: perspectivas para o novo Plano Nacional de Educação. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 112, p. 919-938, jul./sep. 2010.
- MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira; RIBEIRO, Karen. Indicadores educacionais sobre a educação especial no Brasil. **Cadernos CEDES**, v. 34, n. 93, p. 175-189, 2014.
- MICHELS, Maria Helena; CARNEIRO, Maria Sílvia C.; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. O caráter conservador da perspectiva inclusiva na educação especial: as salas multimeios na rede municipal de Florianópolis. **Revista Cocar (UEPA)**, v. 6, n. 11, p. 17-28, 2012.
- MICHELS, Maria Helena; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Sistema educacional inclusivo: conceito e implicações na política educacional brasileira. **Cadernos CEDES**, v. 34, n. 93, p. 157-173, 2014.
- MINTO, César Augusto. Educação especial: da LDB aos planos nacionais de educação do MEC e proposta da sociedade brasileira. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 6, n. 1, 2000.
- MRECH, Leny M. Os desafios da educação especial, o Plano Nacional de Educação e a universidade brasileira. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 3, n. 5, p. 127-146, sep. 1999.
- SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100 (esp.), p. 1.231-1.255, 2007.
- SHIROMA, Eneida O.; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; CAMPOS, Roselane Fátima. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. En: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 174-197.
- VAZ, Kamille. **O professor de educação especial nas políticas de perspectiva inclusiva no Brasil: concepções em disputa**. 2013. Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

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

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

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

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

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

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