

POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO ESPECIAL: UMA ANÁLISE SOBRE MOVIMENTOS E TENDÊNCIAS NO BRASIL E NA COLÔMBIA¹

Claudio Roberto Baptista*

Carla Maciel da Silva**

Esli María Monterrosa Montaña***

Resumo: O presente estudo tem como objetivo analisar os movimentos e diretrizes que caracterizam as políticas públicas de educação especial no Brasil e na Colômbia, considerando as dimensões históricas, as configurações dos serviços educacionais e a possível assunção de uma perspectiva inclusiva. A investigação proposta tem como base analítica o pensamento sistêmico e suas contribuições. O estudo, de natureza qualitativa, baseia-se em análise documental de produções acadêmicas, além de documentos orientadores e normativos. A análise permite destacar que os dois países estão apresentando avanços no que tange à valorização da educação especial nas políticas educacionais em uma perspectiva inclusiva, ainda que haja movimentos singulares em suas trajetórias.

Palavras-chave: Educação Especial. Inclusão Escolar. Políticas Educacionais.

Abstract: This study aims to analyze the movements and guidelines that characterize the special education public policies in Brazil and Colombia, considering the historical dimensions, the configurations of educational services and the possible assumption of an inclusive approach. The proposed research is analytically based on the systemic thinking and its contributions. The study, of qualitative nature, is based on documentary analysis of academic productions, as well as guiding and normative documents. The analysis allows us to point out that both countries present progress in valuation of special education in their educational policies, with an inclusive approach, although there are singular movements in their trajectories.

Keywords: Special Education. School Inclusion. Educational Policies.

Introdução

¹ Apoio CAPES e CNPq.

* Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Doutor em Educação pela Universidade de Bologna. Email: baptistacaronti@yahoo.com.br.

** Graduada em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Linha de Pesquisa Educação Especial e Processos Inclusivos.

*** Graduada em Educação Especial pela Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá, Colômbia. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Linha de Pesquisa Educação Especial e Processos Inclusivos.

Acreditamos que pensar na atenção educacional para as pessoas com deficiência envolve ao menos três movimentos básicos: o sistema de ensino precisa se mobilizar para agir em meio à diversidade da população que o constitui; frequentemente, a deficiência será parte da diversidade e pode acontecer na vida de qualquer ser humano; a busca de igualdade deve ser pensada em um quadro de equidade.

Cada um desses movimentos pode ser analisado a partir de algumas dimensões. Uma delas é a política como uma condensação de regras e orientações que conferem suporte aos processos de inclusão. Outra é a cultura, como um lastro no qual são identificadas posições sociais que nos permitem o reconhecimento como iguais e como diferentes. E temos ainda a dimensão prática, como uma ação diária que encarna o lugar dos sujeitos com respeito à relação com o outro.

Ao longo das últimas décadas, em muitos países, pudemos presenciar um forte crescimento dos movimentos sociais e da busca pela garantia de direitos. Os direitos sociais, como a educação, se associam à busca por uma educação especial na perspectiva inclusiva, a partir da defesa de que as pessoas com deficiência são cidadãos aos quais não seria possível negar as oportunidades oferecidas às demais pessoas. Os efeitos desse movimento têm impacto na criação de políticas públicas e de variados serviços.

No Brasil, segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (BRASIL, 2008), a educação especial é uma modalidade de ensino que deve perpassar todos os níveis, etapas e modalidades e se associa à oferta do atendimento educacional especializado, o qual deve disponibilizar recursos e serviços para orientar o processo de ensino e aprendizagem no ensino comum.

Por sua parte, na Colômbia, a inclusão tem sido concebida como uma resposta às diferentes manifestações sociais que lutam para reconhecer a diversidade nas sociedades, assim como as necessidades e as possibilidades que integram a vida das pessoas, incluindo aquelas com deficiência. Portanto, o debate não se reduz a questões exclusivas das pessoas com deficiência e também não é concebido como um desafio do setor da educação, mas um compromisso intersetorial para criar condições e melhorar a qualidade de vida dos seres humanos. Essa perspectiva abrangente, como procuraremos mostrar, tende a minimizar o destaque esperado a setores específicos e, no contexto colombiano, a resultar em uma pluralidade de diretrizes políticas que se associam a uma grande autonomia regional.

Reconhecemos o desafio que está contemplado na busca de aproximação entre diferentes realidades. A presente análise procura superar o plano meramente descritivo, investindo na tentativa de compreender a processualidade dos fenômenos (CELIO SOBRINHO et al., 2015). Destacamos a existência de diferenças na forma organizacional e nas práticas, no que tange à educação especial na perspectiva inclusiva. Porém, a análise que busca identificar as linhas organizadoras, as recorrências e as singularidades podem contribuir com nossa capacidade de compreensão desses fenômenos complexos (VASCONCELLOS, 2002).

A partir da identificação dos movimentos que marcam a educação especial nas últimas décadas, o objetivo do presente texto é elaborar uma análise que permita compreender as diretrizes que delimitam as políticas públicas no Brasil e na Colômbia, no que se referem à educação especial, considerando a história, os serviços e a possível assunção de uma perspectiva inclusiva.

Educação Especial no Brasil: Caminhos, percursos e atualidades

Pensando inclusão escolar como uma tendência que foi se constituindo ao longo de processos históricos e sociais que se articulam com a educação e suas diferentes configurações, optamos por valorizar a importância de sempre retomarmos o “passado”, pensando-o como um viabilizador do presente.

No Brasil colonial, o atendimento às pessoas com deficiência demorou a ser um assunto de pauta, visto que por muitos anos a escolarização em sentido amplo era destinada às crianças pertencentes a classes sociais elevadas da sociedade brasileira. Pode-se destacar o contraste entre a demasiada negligência, nesse período, com a atenção dirigida à criação de duas instituições especializadas voltadas às pessoas com deficiência visual e deficiência auditiva.

No Brasil, o atendimento a esses sujeitos teve início com a criação de duas instituições na época imperial. Entre 1854 e 1857 foram criadas, no Rio de Janeiro, duas instituições que seriam marcos fundamentais da oferta desses serviços: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e o Instituto dos Surdos Mudos, hoje nomeado como Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES (BUENO, 1991; JANNUZZI, 1985; PESSOTTI, 2012).

Ao longo do Século XX, a educação das pessoas com deficiência, com ênfases variadas no que se refere à escolarização propriamente dita, acontecia principalmente em

classes e escolas especiais, sendo estas substitutivas ao ensino comum. As marcas predominantes da educação especial brasileira durante esse século foram a filantropia, a ação de grupos privados com forte articulação com o Estado, e o afastamento dos sujeitos com deficiência dos espaços comuns de educação.

As mudanças sociais, que culminaram na democratização do país, e a luta pelos direitos foram impulsionadas por movimentos mundiais na década de 1990. No Brasil:

A década de 90 iniciou-se com a aceitação política da proposta de Educação para Todos, produzida em Jomtien, Tailândia, na conferência mundial da UNESCO. Ao assumir tal compromisso, o País determinou-se à profunda transformação do sistema educacional brasileiro, de forma a poder acolher a todos, indiscriminadamente, com qualidade e igualdade de condições. (ARANHA, 2005, p. 31)

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) assegura o direito à educação para todos os brasileiros. Destaca ainda a necessidade de criar mecanismos para erradicação do analfabetismo e a universalização do atendimento escolar, bem como a melhoria da qualidade de ensino. O artigo nº 208 da Constituição estabelece que é dever do Estado a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Acompanhando mudanças favoráveis à inclusão escolar no cenário mundial, houve a aprovação da Resolução CNE/CEB nº 02/2001, que em seus artigos 2º e 3º determina que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2001, Art. 2º)

Por educação especial, modalidade de educação escolar, entende-se um processo educacional definitivo por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2001, Art. 3º)

Apesar dessa ênfase, podemos perceber que em 2001, por força dessa Resolução, a educação especial ainda era associada a um caráter complementar, suplementar ou até mesmo substitutivo do ensino comum. Sendo assim, a educação era garantida às pessoas público-alvo

da educação especial, porém essa educação ainda poderia acontecer em espaços segregados, como escolas especiais e classes especiais.

Os anos entre 2003 e 2010, segundo Baptista (2011), foram marcados por intensas mudanças quanto ao plano normativo e quanto àquele de instituição de novas práticas e de valorização de novos dispositivos para o apoio pedagógico destinado aos alunos com deficiência. O autor destaca, em modo particular, como avança o predomínio desse apoio oferecido por meio das salas de recursos, as quais passam a ser consideradas o centro do debate sobre a ação pedagógica especializada em educação especial.

Em 2006, a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência passou a influenciar os diferentes estados participantes, os quais deveriam passar a garantir um sistema inclusivo de educação. O Brasil, como ocorre com muitos países, ratificou o texto da Convenção por meio de um decreto (Decreto nº 6949/2009). Assim, para a realização de seus direitos, fica garantido que:

- a) As pessoas com deficiência não devem ser excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou de ensino secundário, sob alegação de deficiência;
- b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;
- c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;
- d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena. (BRASIL, 2009b, art. 24)

As diretrizes propostas pela Convenção da ONU de 2006 somam-se a um conjunto de iniciativas na forma de programas ministeriais de apoio à inclusão (BAPTISTA, 2011), no sentido de favorecer a construção de um plano normativo que estivesse em sintonia com essas diretrizes, como ocorreu a partir da aprovação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. No âmbito dessa Política Nacional, o público-alvo da Educação Especial é definido por meio de três grandes categorias: alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. Esta população é apresentada de forma mais detalhada no texto da

Resolução CNE/CEB nº 04, de 2009, que, em seu Artigo 4º, apresenta o público-alvo do Atendimento Educacional Especializado:

- I- Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial.
- II- Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação, estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem especificação.
- III- Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade. (BRASIL, 2009a, p. 1)

Assim, segundo esse dispositivo normativo, as pessoas que compõem o público-alvo da educação especial devem estar inseridas no ensino regular da educação básica, podendo ter acesso, permanência e o apoio do Atendimento Educacional Especializado oferecido por meio das salas de recursos e dos profissionais especializados em educação especial.

A Resolução CNE/CEB nº 4, de 2009, e o Decreto nº 7611/2011 são dispositivos normativos que conferem operacionalidade à Política Nacional de Educação Especial de 2008. Segundo esses dispositivos, o atendimento educacional especializado deve ser realizado prioritariamente na sala de recursos multifuncionais², em turno inverso ao da escolarização dos alunos. Este atendimento não tem caráter substitutivo às classes comuns. Pode ser realizado em centro de atendimento educacional especializado da rede pública ou em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgãos equivalentes nos Estados, no Distrito Federal ou nos Municípios.

No contexto das políticas de inclusão escolar, o atendimento educacional especializado tem sido evocado como o serviço responsável por acompanhar e articular as experiências educacionais inclusivas. Essa tendência tem contribuído para que o trabalho do educador especializado em Educação Especial assuma uma grande relevância e passe a ser

² Espaço organizado nas escolas que possuem alunos público-alvo. Esse espaço é organizado pela escola, porém o material é fornecido pelo MEC. Existe dois tipos de salas de recursos: a Tipo 1 e a Tipo 2. A diferença entre elas é que a primeira recebe material para trabalhar com todos os alunos público alvo, menos com os que têm deficiência visual, e a segunda recebe todo o material destinado à tipo 1, além do material para atender alunos com deficiência visual.

amplamente solicitado. Muitos questionamentos se associam a essa ação pedagógica, pois se discute o quanto ela não deveria estar restrita à sala de recursos, em modo exclusivo, se desejamos que seus efeitos sejam mais disseminados em termos de apoio ao sistema – alunos e professores – em sua plenitude. Além de suas diretrizes, tem sido evidente que a ampliação numérica das salas de recursos (BAPTISTA, 2015) tem exigido que haja grande investimento em percursos de formação desses profissionais.

O profissional responsável pelo o Atendimento Educacional Especializado, entre suas atribuições, deve identificar as necessidades educativas específicas dos alunos, definir recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos. Deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial. Integram ainda as ações desse profissional as metas de identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Além do atendimento ao aluno em sala de recursos, este profissional deve, segundo os dispositivos normativos já referidos, orientar professores e familiares sobre os recursos que o aluno deva usar, deve estabelecer uma articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. A apresentação desse elenco de atribuições nos mostra o quanto existe de desafio para a implementação de práticas compatíveis com essas expectativas e, conseqüentemente, a necessidade de formação que contemple o conhecimento pedagógico geral e aquele específico da educação especial.

Os alunos que constituem o público-alvo da educação especial devem estar inseridos no Censo Escolar MEC/INEP³, o que resulta no principal indicador educacional quando nos interrogamos sobre a escolarização dos alunos com deficiência e suas tendências. Podemos perceber que nas últimas duas décadas houve uma intensificação da perspectiva inclusiva no contexto da educação brasileira. Essa afirmação mostra-se evidente quando identificamos que entre 1998 e 2015 os indicadores de matrículas dos alunos público-alvo da educação especial passam de 200.000 para aproximadamente 900.000, segundo dados do Censo escolar do INEP. Dessas matrículas, os percentuais relativos ao ensino comum passam de 13% em 1998 a aproximadamente 80% em 2015.

³ O Censo Escolar da Educação Básica é uma pesquisa declaratória realizada anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), e é de participação obrigatória aos estabelecimentos públicos e privados de educação básica, conforme determina o Decreto nº 7611/2011.

Assim, houve grandes alterações na distribuição das matrículas, no plano normativo, na emergência de programas de apoio à inclusão e na distribuição dos serviços vinculados à educação especial.

Educação especial na Colômbia: Períodos históricos e políticas públicas

A abordagem relativa à educação especial na Colômbia tem como objetivo buscar compreender o percurso histórico da Educação Especial nas atuais políticas públicas das pessoas com deficiência naquele país para estabelecer uma possível relação dessa trajetória com a política pública para pessoas com deficiência no Brasil.

Mainardes, Ferreira e Tello (2011) consideram que uma pesquisa que se inclina para a análise da política pública deve valorizar o contexto histórico e, ainda mais, as relações produzidas por esta política, a partir de suas conexões com outras iniciativas, outros textos, outras proposições, outras políticas. Em sintonia com esses autores, destacamos que este tópico da análise será dedicado à abordagem histórica da Educação Especial na Colômbia, dando especial ênfase ao desenvolvimento das políticas públicas na última década, com o objetivo de entender quais aspectos históricos, sociais, políticos e econômicos contribuíram para a formação das atuais políticas públicas naquele país.

Apesar da referência à Colômbia, nossa análise estará centrada na cidade de Bogotá, capital do país. O direcionamento se justifica pela importância desse município, que possui 6,7 milhões de habitantes e concentra a gestão daquele território nacional, mas, sobretudo, pela inexistência de políticas globais na Colômbia. Como existe grande autonomia entre as diferentes regiões, torna-se muito complexo abordar a política geral. Vale dizer, no entanto, que as diretrizes assumidas em Bogotá dizem respeito a aproximadamente 15% da população do país.

Importante afirmar que na Colômbia os estudos relativos à educação especial não ocorrem com frequência e tendem a certa fragmentação. Segundo Yarza e Rave (2007), as histórias contadas sobre a educação especial podem ser classificadas da seguinte forma: “história de dados”, “história institucional” e “história social”. Cada uma destas histórias tem diferentes referências conceituais e metodológicas, o que torna o relato bastante diferenciado, embora seja possível a identificação de elementos em comum (YARZA; RAVE, 2007). Esses elementos são aqueles que conferem singularidade a um período histórico.

O primeiro período, correspondente às décadas de 1920 a 1950 – a *Pedagogia dos anormais* –, é entendido como um dos momentos de apropriação da pedagogia experimental na Colômbia:

A partir do conhecimento médico nos anos 1920 seriam introduzidas algumas práticas de exame da escola e da pedagogia ativa⁴ nas escolas públicas e privadas para jovens anormais e delinquentes, principalmente no *Departamento de Antioquia*, transformando o ensino e o regime de prisão desses estabelecimentos. Desde a sua reorientação, essas instituições tornaram-se *escolas examinadoras*, regidas pelos princípios e práticas de parte experimental europeia da pedagogia ativa. Tais instituições viraram seu olhar para a detecção e correção de anomalias físicas e mentais e desenvolveram práticas de classificação escolar e orientação profissional. (SÁENZ; SALDARRIAGA; OSPINA, 1997, p. 30)

Durante o período de 1960 a 1980, a Educação Especial foi institucionalizada na Colômbia. Em 1968 foi criada a Divisão de Educação Especial do Ministério da Educação, que tinha como objetivo “promover programas e serviços de educação especial tanto para alunos subnormais como para alunos com altas-habilidades” (SALINAS, 1990, p. 35). Desde aquela época, a educação especial passou a ser definida como um subsistema educacional, atendendo à *población excepcional*, concebida como composta por pessoas com limitações, com retardo mental, cegos e surdos, com paralisia cerebral, entre outros.

Desde a década de 1960 reafirma-se o cuidado dirigido às crianças com deficiência mental, e proliferam-se institutos de Educação Especial. A Divisão de Educação Especial, integrante do Ministério da Educação, criou o INSI (Instituto Nacional para Cegos) e o INSOR (Instituto Nacional de Surdos). Houve ainda a abertura de programas de formação de professores para crianças com deficiência visual e com deficiência mental, além do Programa de classes especiais nas escolas regulares instituído em 1974.

Com relação às décadas de 1980 a 2000, houve o predomínio de uma tendência favorecedora da chamada integração escolar. A integração escolar ou educativa foi institucionalizada fortemente pela Lei nº 115, de 1994 (COLÔMBIA, 1994), a Lei Geral de Educação, cuja regulação foi operacionalizada pelo Decreto nº 2.082, de 1996 (COLÔMBIA, 1996).

⁴ A Pedagogia Ativa nasce com as obras pedagógicas do Herbart, Basedow, Decroly, Claparede, Montessori, Piaget, Dewey, entre outros e chega na Colômbia no século XX. Porém, o discurso pedagógico ativo na Colômbia está composto por saberes da Psicologia Experimental, a Sociologia, a Biologia, a Medicina e as Ciências da Natureza.

Portanto, ao longo da análise desses três momentos históricos, busca-se mostrar que a Educação Especial viveu três grandes ciclos: o primeiro deles, associado ao âmbito médico e reabilitador; o segundo, relativo à institucionalização oficial da Educação Especial no campo das políticas públicas; e um terceiro, mais recente, que está em sintonia com os movimentos internacionais, o qual defende uma maior aproximação entre os dois subsistemas, o regular e o especial.

Um primeiro documento que destaca a política pública nacional de Educação Especial é o CONPES 166 SOCIAL, de 2013 (COLÔMBIA, 2013) que, por suas siglas, representa o Conselho Nacional de Política Econômica e Social e faz parte do Departamento de Planejamento. O principal objetivo deste documento é esclarecer os compromissos necessários para a implementação de políticas públicas, como parte do Plano Nacional de Desenvolvimento 2010-2014, intitulado “Prosperidade para todos”.

O CONPES também tem como propósito definir diretrizes, estratégias e recomendações envolvendo instituições do Estado, organizações da sociedade civil, para avançar na construção e implementação da Política Pública de Discapacidade e Inclusión Social – PPDIS, que se baseia na busca de “pleno e igual gozo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência” (ONU, 2006).

A reformulação proposta considera que o conceito de deficiência teve um desenvolvimento significativo na última década, a tal ponto que sua abordagem não é mais concebida no âmbito da gestão de risco social, mas a partir da perspectiva dos direitos consagrados pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência das Nações Unidas⁵. Esta convenção reconhece que as pessoas com deficiência devem gozar de autonomia individual e independência, e que seus direitos humanos e liberdades fundamentais devem ser promovidos e protegidos pelo Estado.

O CONPES tem um capítulo sobre a história política e institucional, seguido pela estrutura conceitual sobre deficiência, abordagens teóricas, e em seguida uma caracterização desta população. Ademais, descreve os objetivos gerais e específicos das políticas, define as estratégias que fazem parte do plano de ação, além da seção de finanças das ações institucionais e da seção de recomendações.

Com relação ao cenário nacional, o que diz respeito à Educação Especial na capital do país, Bogotá, tem uma história que se aproxima da história de outros municípios, tendo

⁵ Aprovada pelo Congresso da Colômbia através da Lei nº 1.346, de 30 de Julho de 2009 (COLÔMBIA, 2009), declarada executória pelo Tribunal Constitucional na sentença C-293, de 21 de Abril de 2010, e ratificada pelo Governo em 10 de maio de 2011.

passado também pelas etapas anteriormente descritas. Bogotá é uma cidade onde têm sido impulsionadas as políticas públicas de Educação Especial. Deste modo, alguns decretos e leis serão aqui retomados para elucidar melhor esses fenômenos.

Para a posterior análise sobre a evolução da política pública de Educação Especial da cidade de Bogotá, podemos identificar o Decreto nº 470, de 2007. É importante destacar que, antes da aprovação desse decreto, houve iniciativas promovidas pelos Conselhos Distritais que foram resultado de um processo participativo que envolveu mais de 5.000 pessoas com deficiência para a construção de um diagnóstico da situação e para a identificação das necessidades dessa população.

Após a realização do diagnóstico, foi possível avançar para a elaboração coletiva do Decreto nº 470/2007, que estabelece a atual Política Pública de Educação Especial da cidade de Bogotá. Consideramos importante destacar que essa é uma política distrital com uma origem e um âmbito de abrangência específicos para essa região do País. Sendo assim, a formulação dessa política tem dois tipos de objetivos associados ao plano das metas e das finalidades.

Se definen como objetivos de la política, en primer lugar, la inclusión social de la población con Discapacidad y de sus familias, promoviendo una cultura que reconozca, garantice y restituya tanto sus derechos como sus deberes; y en segundo lugar, el mejoramiento de la calidad de vida y del bienestar de las personas con discapacidad, sus familias y cuidadores, mediante la satisfacción de necesidades que les permitan conseguir una vida digna y libre desde las perspectivas humana, social, económica, cultural y política. (Art. 7, Decreto nº 470/2007)

Cabe destacar aqui que para o cumprimento desses grandes propósitos dessa política ainda não foram estabelecidas metas de curto, médio e longo prazo, nem meios de verificação desse processo.

Nesse sentido, é importante ressaltar que na Colômbia a educação pode ser oferecida pelo Estado ou pela iniciativa privada, conforme estabelecido pela Lei Geral de Educação nº 115, de 1994, e pelos artigos 67 e 68 da Constituição da Colômbia, de 1991. O sistema de ensino é regido pela Lei nº 1.098, de 2006, conhecida como Lei da Primeira Infância e do Adolescente, a qual reconhece as crianças e adolescentes como titulares desse direito no país.

A Educação Especial na Colômbia não está contemplada como uma obrigação do Estado, mesmo que a constituição colombiana, do ano de 1991, estabeleça que a Educação seja um direito de todos.

Na Colômbia, até 2006, a Educação Especial era associada predominantemente a setores privados e instituições com perfis médicos e terapêuticos. No âmbito dessas escolas especiais, o atendimento era estritamente dirigido a certas tipologias de pessoas com deficiência. Assim, os estudantes surdos, cegos e com autismo permaneciam em centros de reabilitação, recebendo terapias e diversos tratamentos médicos.

Segundo o Censo DANE⁶ do ano 2005, existem 2.624.898 pessoas com deficiência, o equivalente a 6,3% da população total da Colômbia.

De acordo com o Registro de Caracterização e Localização das Pessoas com Deficiência (RCLPD), em 2006 havia na capital um total de 173.587 pessoas com deficiência. Um dos principais problemas evidenciados quando se considera essa população foi o insuficiente acesso à educação, o que amplia a necessidade e a importância da política pública relativa a esse setor.

De acordo com essa análise, as pessoas com deficiência têm dificuldades de acesso aos espaços educacionais. Dentre aquelas que conseguem esse acesso, a maioria delas (41,9%) havia atingido o nível de educação primária básica⁷, enquanto que apenas 23,7% atingiram o nível secundário básico; 3,5% têm um diploma universitário, 0,9% conseguiu fazer uma pós-graduação e 19,1% não têm qualquer educação.

No que diz respeito à Educação Especial, considerando especificamente o educador especial (professor especializado), na atualidade existe um movimento de discussão acerca de sua profissionalização, buscando afirmar um *perfil* que o associe a um profissional de apoio.

No Decreto nº 366, de 2009, que aborda a temática dos apoios pedagógicos para pessoas com deficiência e altas habilidades, são ressaltadas as funções do *personal de apoyo*, que deverá atuar nas instituições educacionais públicas que ofereçam a escolarização para os alunos considerados público-alvo da educação especial. De acordo com esse decreto, as funções desse profissional contemplam as ações de: estabelecer processos e procedimentos para a comunicação permanente de professores de diferentes níveis e graus da educação formal; participar da revisão, ajuste, monitoramento e avaliação do Projeto de Educação Institucional (PEI)⁸, no que diz respeito à inclusão de pessoas com deficiência ou com altas habilidades; participar do processo de elaboração de metodologias e propostas de ensino didático e de aprendizagem, flexibilidade curricular e implementação de ajustes relevantes,

⁶ Por sua sigla: Departamento Administrativo Nacional de Estatística. O censo feito pelo DANE no ano de 2005, até agora são os dados mais recentes e acessíveis que se tem.

⁷ No Brasil, segundo os dados desenvolvidos no Observatório do PNE, estima-se que 78,8 % dos alunos público-alvo da educação especial estão inseridos no ensino básico (PNE, 2014).

⁸ Equivalente no Brasil ao Projeto Político Pedagógico (PPP).

avaliação de resultados e promoção dos estudantes; gerenciar a criação de redes de apoio familiar e sociocultural; desenvolver com professores de área curricular os protocolos de execução, acompanhamento e avaliação de suas atividades com os alunos com deficiência e altas habilidades; apoiar estes professores na atenção diferenciada quando os estudantes exigirem; e participar do conselho escolar e dos comitês de promoção e avaliação (COLÔMBIA, 2009).

Os profissionais que assumem a condição de educadores especiais devem ter obrigatoriamente formação e experiência específica de pelo menos dois anos na atenção dirigida ao público-alvo da Educação Especial (Art. 1º do Decreto nº 366, de 2009). Conseqüentemente, a formação do educador especial requerida para a atuação nas escolas como profissional de apoio, segundo o estabelecido nesse decreto, deve ocorrer, de maneira preferencial, em cursos de psicopedagogia ou educação especial. Com tal característica, esse decreto considera os educadores especiais como um *perfil* ou *profissional de apoio* integrante das entidades ou organizações privadas que prestam o serviço de apoio ao Estado. Isso pode ser identificado como uma terceirização do serviço de apoio e como uma provável vulnerabilidade do direito à educação das pessoas com deficiência (YARZA, 2011).

Considerações finais

A análise dos contextos relativos ao Brasil e à Colômbia mostra que a educação especial tem sido pauta das políticas educacionais nos dois países e que a perspectiva inclusiva avança como a diretriz predominante, ainda que haja muitos elementos singulares que constituem essas trajetórias. Trata-se de países integrantes da América do Sul, com populações de 205.793.037 de habitantes, no Brasil, e de 48.696.306 na Colômbia. Ambos os países são caracterizados por um sistema presidencialista de governo e indicam a educação como um dos eixos prioritários das políticas públicas.

As grandes diferenças entre os países que constituem a presente análise partem de uma dimensão sistêmica quando se considera o Estado e sua articulação com os contextos regionais. Observa-se a existência de políticas globais, no caso brasileiro, e a maior autonomia das regiões com elevado grau de independência que ocorre na Colômbia. Ainda no plano das singularidades, apesar de a educação ser considerada um direito social em ambos os países, a dimensão complementar – o atendimento educacional especializado – é alvo de grandes diferenças. Esse atendimento, como apoio especializado, é assegurado pela legislação

no caso brasileiro, com intensa disseminação de serviços públicos, como as salas de recursos. Na Colômbia, esses serviços não integram a ação pública e são oferecidos por meio da contratação de serviços privados externos às escolas. Além disso, os indicadores educacionais e as diretrizes políticas, no caso brasileiro, mostram-se em maior sintonia entre si. Na Colômbia, percebe-se que houve um avanço das diretrizes a favor de uma política inclusiva, mas os contextos da educação ainda mostram alterações discretas quanto à organização dos serviços.

Os pontos de aproximação entre os dois países se associam à trajetória histórica, com momentos de grande permeabilidade de concepções médico-clínicas e de recente investimento público na oferta de escolarização. Essas alterações de tendência têm como pontos de conexão acordos internacionais que envolvem a ação de organismos como a ONU. Particularmente destacamos a Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU (2006), que foi aprovada em ambos os países e passou a integrar seus planos normativos. Essa Convenção produziu efeitos na difusão de uma nova concepção de deficiência, mais social e menos individualizada, confirmando a necessidade de busca da igualdade, de implementação de programas e de serviços e, finalmente, na instituição de políticas públicas.

Embora tenha havido várias conquistas relativas à garantia de direitos sociais das pessoas com deficiência, ressalta-se que há, em ambos os países analisados, grandes desafios que se associam ao direito à escolarização com os apoios assegurados, com valorização profissional dos professores e com a necessária articulação entre a ação docente ampla e aquela especializada.

Referências

ARANHA, M. S. F. *Projeto Escola Viva – Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – Alunos com necessidades educacionais especiais*. Brasília: MEC/SEESP, n. 5, 2005.

BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.17, p. 59-76, maio/ago., 2011.

_____. (Org.). *Escolarização e deficiência: configurações nas políticas de inclusão escolar*. São Carlos: Marquezine e Manzini: ABPEE, 2015.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Imprensa Oficial. 1988.

_____. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB nº 2*, de 11 de Setembro de 2001. Secretaria de Educação Especial. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC, SEESP, janeiro de 2008.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica (2009). *Resolução CNE/CEB nº 4*, 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009a.

_____. *Decreto nº 6.949*, de 25 de agosto de 2009. 2009b.

_____. *Decreto nº 7.611*, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. 2011.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da Educação Básica: 2012 – resumo técnico – Eletrônico*. Brasília: MEC/INEP, 2013.

BUENO, J. G. O. *Educação Especial Brasileira: a integração-segregação do aluno diferente*. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC-SP, 1991.

CELIO SOBRINHO, R. C.; SÁ, M. G.; PANTALEÃO, E.; JESUS, D. M. Estudo Comparado Internacional: contribuições para o Campo da Educação Especial. *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v. 21, n. 4, p. 335-348, out.-dez., 2015.

COLÔMBIA. *Lei Geral da Educação*. 1994.

_____. *Decreto nº 2.082*. 1996.

_____. Alcaldía Mayor de Bogotá. *Decreto 470*, de 12 de outubro de 2007.

_____. Ministério da Educação. *Decreto 366 de 2009*.

_____. Departamento Nacional de Planeación. Consejo Nacional de Política Económica y Social. República de Colombia. Política Pública Nacional de Discapacidad e Inclusión Social. In: *Documento Conpes 166*. Bogotá, 2013.

JANNUZZI, G. S. de M. *História da Educação do “Deficiente Mental” no Brasil: 1876 a 1935*. Tese de doutorado. UNICAMP, 1985.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. DOS S.; TELLO, C. *Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos*. Políticas educacionais: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

ONU. Organização das Nações Unidas. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, 2006.

PESSOTTI, I. *Deficiência mental: da superstição à ciência*. Marília: ABPEE, 2012.

SÁENZ, J.; SALDARRIAGA, Ó.; OSPINA, A. *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia. 1903-1946*, 1997.

SALINAS, L. Evolución histórica de la Educación Especial en Colombia. In: *Un siglo de educación en Colombia*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, Oficina de Planeación del Sector Educativo, 1990.

YARZA, A. Educadores Especiales en la Educación Inclusiva como reforma y práctica de gubernamentalidad en Colombia: ¿Perfil, personal o productor de saber?. *Currículo sem fronteiras*, v.11, n.1, p. 34-41, jan./jun. 2011.

YARZA, A.; RAVE, L. M. R. Educación y pedagogía de la infancia anormal 1870-1940. [s.l.] *Grupo Historia de la Practica Pedagogica*, 2007.

VASCONCELLOS, M. J. E. *Pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência*. São Paulo: Papirus, 2002.

Artigo recebido em: 30/04/2016.

Artigo aceito em: 25/06/2016.

Artigo publicado em: 05/07/2016.