

Políticas de educação inclusiva no Brasil: uma reflexão acerca da inclusão do Estudante com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Superior a partir da legislação¹

Maria Zélia de Santana²

Preciosa Fernandes³

Resumo

As alterações normativas sobre educação inclusiva ocorridas nas últimas décadas, no âmbito internacional, nacional e local, congregam uma variedade de políticas públicas de educação, possibilitando um espaço alargado em pesquisas acadêmicas, nos mais diversos campos, embora reconhecendo a necessidade de ampliar as invesgações no campo da educação superior. Neste artigo, constitui objetivo analisar o conjunto de dispositivos legais definidores de políticas públicas de educação inclusiva de estudantes com necessidades educacionais especiais – NEE com foco no Ensino Superior no Brasil, sinalizada por uma abordagem do ciclo de políticas (Bowe, Ball, Gold, 1992). Em termos metodológicos, recorre-se à análise de documentos internacionais, impulsionadores dos textos nacionais. Sob esta perspectiva, as questões discutidas revelaram-se adequadas para compreensão da dinâmica estabelecida pelos movimentos internacionais e seu papel na reformulação das políticas públicas de educação, no contexto nacional.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Políticas Públicas, Ensino Superior; Estudante com Necessidades Educativas Especiais.

1. INTRODUÇÃO

Os estudos sobre políticas públicas de educação inclusiva voltados ao estudante com necessidades educacionais especiais (NEE) ganharam relevo no âmbito internacional, nacional e local, se constituindo em um rico instrumento de investigação científica, nas últimas décadas.

¹ Trabalho apresentado no I Seminário Internacional em Direitos Humanos e Escola Inclusiva: construindo boas práticas. Portugal/Algarve: 2014.

² Estudante sanduiche na FPCEUP com pesquisa financiada pela CAPES, Doutoranda UFPE- mzeliasantna@hotmail.com

³ Orientadora sanduiche FPCEUP-Portugal- preciosa@fpce.up.pt

Particularmente, a educação inclusiva como um discurso emergiu a partir da década de 1990, passando a ser adotada em publicações em largas escalas, no contexto internacional, com fortes influências nos contextos da produção dos textos nacionais e na sua reinterpretação no contexto da prática (Bowe, Ball & Gold, 1992). De modo gradativo, o discurso de uma educação inclusiva foi se fortalecendo nos anos subsequentes, tendo como base declarações internacionais ao sinalizar aos estados-membros que “incluam todas as pessoas, aceitem as diferenças, apoiem a aprendizagem e respondam às necessidades individuais” (UNESCO, 1994, prefácio).

Convém salientar que essa luta que traz no núcleo central a educação como um direito, ratificada na Conferência Mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais - Declaração de Salamanca de 1994, vem sendo bandeira dos movimentos sociais e de direitos humanos, a frente, entidades não-governamentais e governamentais, associações de pessoas com necessidades especiais e pais, para citar alguns. Essa visão assumiu uma grande “centralidade, sobretudo por ter sido assimilada pela linguagem da legislação e do discurso político” (Rodrigues, 2003, p.9), orquestrada por organizações internacionais¹. Assim posto, a política de educação inclusiva veicula a ideia de que a inclusão tem por base a educação como bem público e como direito humano fundamental (Borges, 2009), não isentando desse direito a educação superior, que vem sinalizada na Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe, em 2008 e pela Conferência Mundial sobre Ensino Superior, de 2009.

Essas questões, acima referidas, compõem a base da educação inclusiva, necessitando de mudanças estruturais, do ponto de vista das políticas públicas em educação, parecendo ser, na atualidade, um grande desafio da humanidade.

Do ponto de vista de Azevedo (2004) tratando das questões da educação como políticas públicas e que envolve direitos fundamentais, esclarece que em uma mobilização que caracteriza-se o movimento em prol da inclusão, há, segundo a autora, a possibilidade de “chances iguais que têm todos os indivíduos de participar do processo político, na condição de cidadãos” (p. 25), além de influenciar na “formulação e implementação das políticas ou dos programas de ação” (p.60). Na mesma esteira, Gomes e Oliveira (2012), ressaltam a participação como um processo democrático. Segundo eles, é possibilitar a ascensão de vozes, demandas e interesses daqueles que historicamente foram ou são excluídos do processo da formulação das políticas públicas (p.25).

¹ UNESCO, Banco Mundial, a OCDE, FMI, entre outros

À luz desses e outros entendimentos tomamos como base as idéias iniciadas por Ball e colaboradores (1992) ao argumentarem que uma política é texto e discurso, isto é, “enquanto espaços de enunciação e de expressão que se afectam mutuamente” (Fernandes, 2007, p. 191) Nessa esteira é que pretendemos focar nosso estudo para compreender as políticas públicas de educação inclusiva, com foco na legislação brasileira.

Assim, para compreendermos essa proposta política no Brasil, torna-se necessário apontar a força dos movimentos internacionais dos últimos anos influenciando diretamente as políticas públicas nacionais, sinalizadas por mudanças significativas de concepções e de marcos legais. Ou seja, reconhece-se a existência de um movimento circular contínuo, dentro do qual as políticas se movem e os consensos e conflitos acontecem, inicialmente, em três contextos principais: o *contexto da influência*, o *contexto da produção de textos* e o *contexto da prática*, podendo promover, por um lado, avanços, e por outro, retrocessos, desvios e contradições, rupturas e continuidades.

Ancorado no referencial teórico-metodológico da abordagem do ciclo de política e a partir da própria pesquisa que estamos a realizar sobre políticas públicas de educação inclusiva na educação superior, concentramos neste artigo uma análise dos contextos de influência e de produção de textos.

Ao indentificar esse campo de análise, destacamos a relação entre a política de educação inclusiva como direito e o papel da Universidade frente a esse novo desafio, tendo em vista esta ter em sua trajetória um papel seletivo, exclusivo e para poucos. Anuncia-se assim uma reflexão em relação ao papel que deve assumir as instituições de educação superior na atualidade. Do ponto de vista de Chauí (2003), a Universidade para ser considerada uma instituição social precisa arcar com o seu papel de forma cada vez mais efetiva tendo em vista a concretização de um novo paradigma de política educacional, conforme desenhada nos últimos movimentos internacionais em prol de uma educação como direito.

Assim posto, interessa-nos compreender, no conjunto dos dispositivos legais, uma perspectiva de efetivação de uma política pública de educação inclusiva voltada para atender aos estudantes com NEE no Ensino Superior no Brasil. Estarão os dispositivos legais que estruturam as políticas públicas de educação inclusiva no Brasil sinalizando nessa direção? Que relação poderemos estabelecer entre o contexto de influência e o contexto de produção de texto nacionais que tratam da inclusão do estudante com NEE na educação superior? O que sinalizam esses documentos?

Em termos metodológicos a “Policy Cycle Approach”, traduzida como “Abordagem do Ciclo de Políticas”, envolve uma diversidade de procedimentos de coletas de dados. Entretanto, para essa pesquisa, como referimos, partimos para compreender os discursos contidos nos e recorreremos à análise de textos e documentos oficiais internacionais e que influenciam ou orientam as políticas públicas de educação inclusiva no Brasil.

Para isso, analisamos os sentidos de inclusão enunciados nesses documentos e sua influência nas políticas públicas. Constatou-se que as questões discutidas se revelaram adequadas para a compreensão da dinâmica estabelecida pelos movimentos internacionais, seu papel na reformulação das políticas públicas de educação, no contexto da produção de texto nacional, embora reconhecendo fortes críticas (Ball, 2011, Garcia, 2008) que fazem em relação às diferentes condições de viabilização em diversos países, em função de desigualdades concretas. Em termos prospectivos, podemos considerar que as idéias que fundamentam e impulsionam o surgimento de uma política inclusiva, enquanto discurso, devem induzir a pertinente demanda que se coloca na educação do estudante com NEE, à luz de mudanças no contexto global.

2. SITUANDO A TEMÁTICA NO CONTEXTO DE INFLUÊNCIA

O contexto de influência é entendido como correspondendo a um momento em que, normalmente, os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para uma política ser codificada a partir de embates, acordos, tratados, convênios, cooperação, recomendações, declarações (Ball et al,1992; Ball, 1994).

Essa abordagem, defendida pelos autores, fundamenta-se no entendimento de que é no *contexto da influência* onde as políticas públicas são iniciadas e os discursos são construídos, através da circulação de idéias em formato de “constante processo de empréstimo de políticas” (Ball, 2001, p.102) sendo, segundo Bernstein (1996), recontextualizadas e reinterpretadas nos diferentes textos pela circulação. Logo, há uma migração de políticas internacionais que “são sempre recontextualizadas e reinterpretadas pelos Estados-nação” (Mainardes, 2006, p.52) na tentativa de “construir propostas hegemônicas em meio ao processo complexo de articulação discursiva que envolve tensões e conflitos” (Dias & Lopes, 2009, p. 83).

Para compreender o contexto que fez emergir o discurso e os textos para a atual política de educação inclusiva com vista à garantia de direitos ao estudante com NEE

ascender ao ensino superior, identificamos, em alguns documentos internacionais¹, intencionalidades de uma proposta de políticas públicas de educação inclusiva, recontextualizada no Brasil, por um conjunto de leis, decretos, portarias, resoluções, entre outros. Esses discursos, reinterpretados à luz dos marcos legais, perpassam alguns documentos orientadores² que toma como base não só a Declaração de Salamanca, 1994, mas traz, principalmente, o princípio da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, de 30 de março de 2007, obtendo equivalência de Emenda Constitucional³, por força do Decreto Legislativo nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.

No documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, 2008, toma como fundamentos os preceitos da Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), a Convenção da Guatemala (1999) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, de 2007, este último, defende um sistema educacional inclusivo em todos os níveis.

De acordo com Ball (1994), como já referendado, é no *contexto de influência* onde as políticas públicas são iniciadas, os discursos são construídos, os grupos de interesses disputam para influenciar a definição das finalidades sociais das políticas públicas em educação e, onde, os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para uma política pública. Assim, nos mobiliza para entender como estão sendo vistos na produção dos textos nacionais a partir do marco referencial que compõe a política pública de educação inclusiva de estudantes com NEE na educação superior.

3.REFLETINDO A TEMÁTICA NO CONTEXTO DA PRODUÇÃO DE TEXTO

Como salienta Ball (1992,1994) a política como texto refere-se às ações que buscam desenvolver ideias, concepções e práticas, legalmente estabelecidas nos documentos oficiais, entendidos como produtos inacabados de esforços coletivos, permitindo múltiplos níveis de interpretações e traduções. É, na verdade, uma representação codificada de maneiras complexas, permitindo uma pluralidade de leituras, em função da pluralidade de leitores.

¹ Serão visto no quadro 1.

² Serão vistos no quadro 2.

³ Ver Art. 5º, §3º da Constituição Federal (Brasil, 1988).

Trata-se de um contexto em que a autoria política de textos oficiais que regulamentam determinado tema educacional são elaborados e expresso através de leis, decretos, pareceres, orientações, pronunciamentos oficiais, vídeos e outros no qual procuram agregar, em si, significados diferenciados, até mesmo contraditórios, que podem produzir documentos com sentidos diversificados.

Na mesma esteira, Garcia (2008) aborda a questão do discurso internacional sobre a inclusão educacional, referindo-se aos movimentos protagonizados pelos organismos internacionais (Unesco, ONU, Banco Mundial, entre outros). Nesse aspecto vem salienta que:

(...) os documentos são estruturados de maneira a permitir que países em diferentes condições de oferta educacional possam aderir às mesmas premissas, ainda que suas políticas educacionais contemple condições concretas, que serão certamente diferentes, não inviabilizem uma adesão dos diferentes países às mesmas ideias, numa perspectiva de formulação de consensos na presença de desigualdades (p. 14).

Tratando da mesma questão, Lopes e Dias (2009, p. 85), vêm argumentar que “quanto mais heterogêneos os discursos, maiores as possibilidades articulatórias, favorecendo a constituição de alianças e do projeto hegemônico” que vai repercutir diretamente no contexto da prática, por meio da criatividade dos atores que atuam nesse contexto.

A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes. (Bowe et al., 1992, p. 22).

Nesse contexto, conforme entendimento de Fernandes (2007, p. 17) é

“onde o poder central propriamente dito – o governo, através dos ministérios e dos serviços centrais -, em estreita articulação com o contexto de influência, e o que nele for decidido, elabora os textos políticos, produzindo documentos de enquadramento legal e documentos orientadores”.

No caso da nossa pesquisa, o contexto da produção de texto refere-se aos documentos orientadores das políticas públicas de educação inclusiva estabelecida para o estudante com NEE na educação superior no Brasil e que vem gerando diversos entendimentos nos últimos anos, no contexto da prática. Discutir essa questão no contexto da produção de textos, será nossa próxima tarefa. Assim posto, mapeamos e analisamos um conjunto de documentos que fundamentam as políticas públicas de educação inclusiva situando as intencionalidades veiculadas, a partir do contexto de influência, fruto de movimentos internacionais que refere-se sobre a inclusão do estudante com NEE na educação superior.

4. DISCUTINDO OS DOCUMENTOS

4.1. Contexto de influência

Nossa proposta nessa seção é apresentar as intencionalidades atribuídas por alguns documentos internacionais que sinalizam intencionalidades de inclusão dos estudantes com NEE na educação superior e que serviram de influências para as políticas públicas no âmbito nacional. Uma síntese dessa análise é apresentada no quadro 1

Quadro 1: Intencionalidades de inclusão em documentos Internacionais:

Ano	Documentos	Intencionalidade
1982	Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes (ONU)	Os Estados Membros <u>devem oferecer</u> às pessoas portadoras de deficiência a possibilidade de acesso ao ensino superior.
1990	Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (UNESCO)	É preciso <u>tomar medidas que garantam</u> a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.
1994	Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade Declaração de Salamanca (ONU)	O currículo para estudantes mais maduros e com necessidades educacionais especiais <u>deveria</u> incluir programas específicos de transição, apoio de entrada para a educação superior sempre que possível.
2007	Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo (ONU)	Os Estados partes <u>assegurarão</u> que as pessoas com deficiência <u>possam</u> ter acesso ao ensino superior em geral. Para tanto, os Estados Partes assegurarão a provisão de adaptações razoáveis para pessoas com deficiência.
2008	Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe (UNESCO)	<u>garantir o acesso e a permanência</u> em condições equitativas e com qualidade para todos e todas, e imprescindível, portanto, para integrar à educação superior setores sociais como, pessoas portadoras de necessidades especiais.
2009	Conferência Mundial sobre Ensino Superior (UNESCO)	<u>Garantir acesso</u> igual para grupos, minorias, com habilidades especiais. A Educação Superior como um bem público.

Grifo nosso.

Consideramos que os primeiros documentos expressam uma indicação normativa sinalizada pelas expressões: “devem oferecer”; “é preciso tomar medidas que garantam”; “deveriam incluir” e “possam ter acesso”. Embora considerando estes enunciados como orientações para formulação de política pública de educação inclusiva, observam-se características de intencionalidade discursivas centradas na garantia de acesso. Só a partir de 2008, sinalizada pela Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe, em que o Brasil foi signatário, a questão da permanência do estudante com NEE passou a receber uma atenção nos discursos legais.

Verifica-se emergir um discurso que aponta para uma proposta de ação afirmativa no tocante à implementação de políticas inclusivas, que parece legitimada pelas expressões: “garantir o acesso e a permanência”; “garantir acesso igual para grupos, minorias com habilidades especiais”.

Com os sucessivos enquadramentos legislativos, verificamos reflexos positivos provocados pela Convenção Internacional, de 2007. Ela prevê uma lista de comportamentos que cada Estado signatário deve seguir, sob pena de violar um tratado internacional de direitos humanos, o que no Brasil, como mencionado, foi promulgado como valor de emenda constitucional, um marco na história da pessoa com NEE no tocante a conquistas de direitos sociais, políticos, econômicos e educacionais.

A seguir tratamos de identificar documentos que contribuem para sinalizar a efetivação de uma proposta de políticas públicas com foco na inclusão de estudantes com NEE na educação superior. Como referência para essa investida procura-se estabelecer uma relação entre o *contexto de influência* e o *contexto de produção de texto* nacionais, para mais uma vez, compreender o que sinalizam esses documentos.

4.2. Contexto de produção de texto nacionais

No Brasil, o direito à educação é garantido pela Constituição Federal de 1988, passando, obviamente, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9.394/96) e outros referenciais normativos que garantem o acesso e a permanência do estudante com NEE no ensino superior e que estão sendo tratados, particularmente, através da implementação de alguns programas federais.

Tendo em vista o Brasil ter assumido compromissos com organismos internacionais que protagonizaram alguns movimentos em prol da inclusão social e educacional, a exemplo da UNESCO, Banco Mundial entre outros, começa emergir programas e ações

que passaram a estabelecer metas para a ampliação do acesso de grupos, até então excluídos, visando minimizar o caráter, tradicional e excludente do ensino superior.

A especificidade da legislação aponta para a existência de programas implementados pelo governo federal como política de democratização do acesso e que se processa através de quatro programas identificados, conforme expresso no quadro 2.

Quadro 2. Programas implementados pelo governo federal e suas intencionalidades como política de democratização do acesso a educação superior,

ANO	DOCUMENTO	INTENCIONALIDADE
Medida Provisória nº 213, 2004 e convertida na Lei nº 11.096, de 2005	Programa Universidade para Todos (PROUNI) (Brasil)	Programa Universidade para Todos (Prouni) concede bolsas de estudo integrais e parciais (50%) em instituições privadas de ensino superior. O candidato deve satisfazer a pelo menos uma das condições: (...) ser pessoa com deficiência;
Decreto nº 6.096, 2007	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) (Brasil)	(...) Criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, nas universidades federais.
Lei nº 10.260, de 2001	Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) (Brasil)	Destinado a financiar prioritariamente estudantes de cursos de graduação. Em 2010 o FIES passou a funcionar em um novo formato, passou a ser permitido ao estudante solicitar o financiamento em qualquer período do ano.
Decretos nº 5.296/2004 e nº 5.626/2005 e no edital INCLUIR 04/2008	Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir) (Brasil)	Propõe ações que garantem o acesso pleno de pessoas com deficiência às instituições federais de ensino superior (Ifes). O Incluir tem como principal objetivo fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas Ifes, os quais respondem pela organização de ações institucionais que garantam a integração de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação.

Focando a análise na legislação nacional dirigida à educação superior quanto às suas intencionalidades educacionais, construímos a síntese referenciado no quadro 3, especificamente para atender o estudante com NEE.

Quadro 3. Legislação de educação inclusiva para a educação superior

ANO	DOCUMENTOS	INTENCIONALIDADE
1994	Portaria 1.793 (MEC)	<u>recomendar</u> a inclusão da disciplina Aspectos Ético-político-educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais; <u>recomendar</u> a inclusão de conteúdos nos cursos do grupo de Ciência da Saúde; <u>recomendar</u> a manutenção e expansão de estudos adicionais, cursos de graduação
1996	Aviso Circular 277(MEC)	<u>execução adequada</u> de uma política educacional dirigida aos portadores de necessidades especiais possibilita que <u>venham a alcançar</u> níveis cada vez mais elevados; <u>ajustes necessários</u> em três momentos: na elaboração do edital; no momento dos exames vestibulares e no momento da correção das provas; <u>que seja viabilizado</u> o acesso desses candidatos ao 3º grau
2003	Portaria 3.284 (MEC)	<u>assegurar</u> aos portadores de deficiência física e sensorial condições básicas de acesso ao ensino superior, de mobilidade e de utilização de equipamentos e instalações das instituições de ensino superior
2005	Decreto 5.626(Brasil)	a Libras <u>deve ser</u> inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia; <u>constituir-se-á</u> em disciplina curricular optativa nos demais cursos
2007	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. (MEC)	a transversalidade da educação especial se efetiva por meio de ações que <u>promovam o acesso, a permanência</u> e a participação dos alunos; que <u>devem</u> ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de <u>todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão</u>
2013	Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior e a Avaliação <i>in loco</i> do Sistema Nacional de Avaliação da Educação superior.(INEP;MEC)	<u>servir de subsídio</u> diante dos avaliadores de questões pertinentes à acessibilidade em seus diferentes níveis, de estudantes com AEE; <u>Dotar</u> as instituições de educação superior (IES) de condições de acessibilidade; <u>assegurar</u> não só o acesso, mas condições plenas de participação e aprendizagem a todos os estudantes

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reflexos positivos são provocados nos cenários internacional e nacional, desta vez, com o envolvimento dos atores representantes das lutas em prol da inclusão, aqui incluindo os grupo de pessoas com NEE visualizada a partir da Declaração de Salamanca, em 1994 e da Convenção Internacional de 2007. Verifica-se que as primeiras diretrizes aparecem logo após a Declaração de Salamanca com uma portaria que não repercutiu positivamente e só a partir no novo milênio é que pareceu significar uma opção e uma intenção política pela construção de uma proposta de um sistema de educação inclusivo.

Embora legitimada pela Constituição de 1988 e da LDB de 1996, o acesso à universidade só vem se transformar em políticas públicas nesse novo milênio, através de programas de democratização do ensino superior, o que constitui um avanço efetivo.

O Programa Incluir, 2004, traz como base a permanência, com propostas específicas de quebras de barreiras pedagógica, arquitectónica, atitudinais, comunicacional, entre outras, que se sobrepõem ao ingresso, superadas quando obedecidas as normas de acessibilidade. Ressalva-se a necessidade de envolver todos nesse processo, como forma de prevenção de uma inclusão negativa, pois, como sublinha Ball (2002), as principais mudanças de uma proposta política ocorrem no contexto da prática. Parece-nos, assim, inevitável a implementação de políticas públicas de acessibilidade que respondam à diversidade que emerge dessa perspectiva (Santana, et al., 2014). O estudo aponta uma tendência inclusiva nos documentos elaborados para a educação superior de modo mais afirmativo, incisivo e diretivo. Podemos considerar que as idéias que fundamentam e impulsionam o surgimento de uma política inclusiva, enquanto discurso, devem induzir a pertinente demanda que se coloca na educação do estudante com NEE, à luz de mudanças no contexto global. Aqui podemos considerar que, no contexto de influência global e internacional, a emergência de uma política pública de educação inclusiva para o estudante com NEE pode ser visualizado a partir da Declaração de Salamanca (1994) como um movimento esportador das políticas públicas inclusivas. Verificam-se influências de mudanças significativas na organização da educação no Brasil à luz dessa declaração, sobretudo em função da inclusão na escola regular do estudante com NEE em todos os níveis de ensino.

Referências Bibliográficas

- Azevedo, J.L. de (1997). *A educação como política pública* (Coleção polêmicas do nosso tempo). Campinas, SP: Autores Associados.
- Borges, M. C. A.(2009). A educação superior numa perspectiva comercial. A visão da Organização Mundial do Comércio. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*. Recife/ PE.
- Ball, S. (2001). Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem fronteiras*.
- Bowe, R.; Ball, S. & Gold, A. (1992) *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge.
- Ball, S. J. (1994). *Education reform: a critical and post-structural approach*. Buckingham: Open University Press.
- _____. (2002). Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*. Braga:Portugal.
- _____.(2011). Ball, S. J. & Mainardes, J. (Orgs.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez.
- Bernstein, B. (1996). *Estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis: Vozes.
- Brasil.(1988). *Constituição Federal*. Brasília, Distrito Federal.
- _____. (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional . Brasília, Distrito Federal.
- _____. (1994). Portaria 1.793 necessidade de complementar os currículos de formação de docentes. Brasília:DF.
- _____. (1996). Aviso Circular 277. MEC. Brasília: Distrito Federal.
- _____. (2003). Portaria 3.284. MEC. Brasília: DF.
- _____. (2005). Decreto 5.626. MEC.Brasília: DF.
- _____. (2007). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.MEC. Brasília: DF.
- _____. (2013). Referenciais de Acessibilidade na Educação Superior e a Avaliação in loco do Sistema Nacional de Avaliação da Educação superior.MEC: Brasília: DF.
- _____. (2004). Medida Provisória nº 213, 2004. Brasília: DF.
- _____. (2007). Decreto nº 6.096. Brasília: DF
- _____. (2001). Lei nº 10.260. Brasília: DF.
- _____. (2004). Decretos nº 5.296. Brasília: DF.
- Chauí, M. (2003). A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*.
- Dias & Lopes (2009). Sentidos da prática nas políticas de currículo para a formação de professores. *Currículo sem Fronteiras*.Rio de Janeiro.

- Fernandes, P. (2007). *O currículo do ensino Básico em Portugal: políticas, Perspectivas e Desafios*. Tese de doutoramento. FPCEUP. Porto.
- Garcia, R. M.(2008). *Políticas Inclusivas na Educação: do global ao local*. Porto Alegre: Mediação.
- Gomes, A. M. & Oliveira, J. F. (org.) (2012). *Reconfiguração do campo da educação superior*. Campinas/SP: Mercado de Letras.
- Mainardes, J. (2006). Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, São Paulo,Campinas.
- ONU. (2007). *Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo (ONU)*.
- _____. (1948). *Declaração dos Direitos Humanos*.
- _____. (1982). *Programa de Ação Mundial para as Pessoas Deficientes*.
- _____. (1999). *Convenção da Guatemala*.
- _____. (2007). *Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo*.
- UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca*
- UNESCO.(1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*.
- _____. (2008).*Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe*.
- _____. (2009). *Conferência Mundial sobre Ensino Superior*.
- Rodrigues, D. (2003). *Educação Inclusiva- As Boas e as Más Notícias*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- Santana,M. Z. et. al. (2014). *Dispositivos legais: educação superior e inclusão da pessoa com deficiência no Brasil*. Braga, Portugal.