



1675 - Trabalho Completo - XII ANPEd-SUL (2018)  
Eixo Temático 22 - Educação Especial

Influência de documentos internacionais na produção de políticas de Educação Especial no Brasil (1990-2015)  
Marilza Pavezi - UFAL - Universidade Federal de Alagoas  
Jefferson Mainardes - UEPG - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

O trabalho apresenta uma análise da influência do campo global das políticas educacionais sobre a elaboração das políticas nacionais de Educação Especial no período de 1990-2015. A análise baseia-se na abordagem do ciclo de políticas (*policy cycle approach*) e da teoria social de Pierre Bourdieu. Identificou-se limitada autonomia na produção dos textos legais que normatizam a Educação Especial no Brasil. Atribui-se esta limitação à influência exercida pelo campo global das políticas educacionais e influências do campo econômico privado nacional. Neste sentido, inferimos que as políticas de Educação Especial que vêm sendo produzidas não refletem exclusivamente os interesses do Estado nem tampouco todos os interesses e demandas da sociedade brasileira.

### **Influência de documentos internacionais na produção de políticas de Educação Especial no Brasil (1990-2015)**

**Resumo:** O trabalho apresenta uma análise da influência do campo global das políticas educacionais sobre a elaboração das políticas nacionais de Educação Especial no período de 1990-2015. A análise baseia-se na abordagem do ciclo de políticas (*policy cycle approach*) e da teoria social de Pierre Bourdieu. Identificou-se limitada autonomia na produção dos textos legais que normatizam a Educação Especial no Brasil. Atribui-se esta limitação à influência exercida pelo campo global das políticas educacionais e influências do campo econômico privado nacional. Neste sentido, inferimos que as políticas de Educação Especial que vêm sendo produzidas não refletem exclusivamente os interesses do Estado nem tampouco todos os interesses e demandas da sociedade brasileira.

**Palavras-chave:** Política Educacional. Educação Especial. Contexto da influência.

### **Introdução**

As influências internacionais na definição das políticas educacionais nacionais são analisadas neste trabalho a partir dos conteúdos de textos produzidos ou apoiados por agências multilaterais como: Banco Mundial; Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Organização dos Estados Americanos (OEA)[1]. Compreendemos que estes documentos contêm discursos políticos predominantes, mas que podem ser transformados através da ação política.

Ball (2001) afirma que embora não haja uma transposição total da agenda educacional global, as decisões políticas dos Estados Nação vêm sendo tomadas majoritariamente dentro da lógica do mercado global, levando a certa "convergência de políticas educativas" (BALL, 2001, p. 112).

Esta convergência de políticas educativas pode ser mais bem entendida a partir do conceito de campo global das políticas educacionais, criado por Rawolle e Lingard (2015) a partir da noção e conceito de campo desenvolvido por Pierre Bourdieu. De acordo com os autores este é um campo que está acima da nação e tem efeitos na nação. Rawolle e Lingard (2015) argumentam que a criação de dados comparativos sobre o desempenho escolar a nível internacional, como os gerados pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA) e outros (TIMMS e PIRLS[2]), ajudou a constituir o emergente campo global da política educacional.

As influências dos documentos internacionais são analisadas a partir de sua incorporação em alguma medida nos documentos que integram a Política Nacional de Educação Especial, selecionados para este estudo.

### **Contribuições da abordagem do ciclo de políticas (*policy cycle approach*) e da teoria social de Pierre Bourdieu**

A abordagem do ciclo de políticas (*policy cycle approach*), formulada por Stephen J. Ball, Richard Bowe e colaboradores (BOWE; BALL; GOLD, 1992; BALL, 1994) oferece elementos para a análise de uma política em toda sua trajetória e complexidade que se desenvolve num ciclo contínuo em três contextos principais: contexto de influência, contexto da produção do texto e o contexto da prática[3].

A caracterização destes contextos pode ser assim definida: a) contexto de influência: é o contexto em que uma política pública é iniciada, discutida e disputada por diversos grupos de interesse; b) contexto da produção do texto: neste contexto o discurso dominante sobre a política é representado através de texto político que pode assumir diversas formas como: textos legais, comentários e pronunciamentos sobre a política; c) contexto da prática: é onde a política é colocada em ação e está sujeita a interpretação e recriação, é onde produz efeitos e consequências (MAINARDES, 2006).

A perspectiva epistemológica desta abordagem, em sua gênese, estava baseada no pós-estruturalismo, mas seus formuladores, Ball, Bowe e colaboradores (1992, 1994, 2006, 2016) passaram a utilizar um referencial mais flexível e pluralista ancorado na ideia de inter-relacionamento de teorias que McLennan (1996 apud BALL, 2006, p. 24) chama de "teorização combinada", mantendo o cuidado em relação à coerência e evitando o reducionismo. Neste sentido, "as pesquisas atuais de Ball, baseadas no pluralismo, possibilitam a utilização de conceitos de autores de diferentes perspectivas epistemológicas [...]" (MAINARDES; GANDIN, 2013, p.152). Deste modo, favorece a interlocução proposta neste estudo com os conceitos da teoria da estrutura social de Pierre Bourdieu para a análise da influência de documentos internacionais na produção das políticas de Educação Especial no Brasil.

A perspectiva epistemológica que se fundamenta na teoria das estruturas sociais de Pierre Bourdieu, ou seja, no estruturalismo construtivista<sup>[4]</sup>, considera a presença de estrutura subjacente ao social e sustenta que estas são produto de uma “gênese social dos esquemas de percepção, pensamento e ação” (BOURDIEU, 2004, p. 149). Os agentes incorporam as estruturas sociais, mas também provocam mudanças no mundo social através de suas ações. Os principais conceitos elaborados por Bourdieu são os conceitos de *campo*, *habitus* e *poder simbólico* (BOURDIEU, 2007, 2004, 2001). Estes conceitos foram desenvolvidos, reformulados e aprimorados durante suas pesquisas empíricas nas décadas de 1960, 1970, 1980. Encontramos estes conceitos expostos em todas as suas obras, no entanto sua evolução é mais bem percebida nas obras: “A distinção: crítica social do julgamento; Coisas Ditas; Meditações Pascalianas” (BOURDIEU, 2007, 2004, 2001), cujas originais foram publicadas em 1979, 1986 e 1997 respectivamente.

Trata-se de conceitos complexos, mas a título de introdução, podemos assim defini-los: a) *habitus*: sistema de disposições que se constitui a partir da incorporação da estrutura objetiva do mundo social na forma de esquemas de percepção, pensamento, apreciação, julgamento e classificação que orientam a ação dos agentes, com efeitos na realidade do mundo social, sendo ao mesmo tempo um princípio gerador de práticas e de representações (BOURDIEU, 2001); b) *campo*: é um segmento do espaço social, um microcosmo relativamente autônomo, com leis e regras próprias, capital e objeto de interesse específico. É ao mesmo tempo constituído e constituinte do *habitus* dos agentes que lutam a partir da sua posição e disposição a fim de ali tornar dominantes os valores que defendem; c) *poder simbólico*: é o poder de construção da realidade através da construção e legitimação dos sistemas simbólicos no campo social. O poder simbólico está presente em todos os microcosmos, no entanto, no campo social global este poder é exercido legitimamente pelo Estado através dos atos das instituições que o compõem (BOURDIEU, 2001, 2004b, 1989).

Nesta teoria, o espaço social ou campo social é entendido como um macrocosmo constituído por diversos microcosmos. Os microcosmos são outros campos que se configuram como segmentos do todo social e se inter-relacionam. Portanto, os contextos da abordagem do ciclo de políticas estão inseridos no campo social. Na análise de políticas educacionais é necessário considerar os campos e subcampos nos quais elas são discutidas, disputadas, transformadas em texto e colocadas em ação.

A análise de políticas educacionais nesta perspectiva tem início antes de sua elaboração em forma de texto e segue até sua atuação em escolas situadas. Parte-se do contexto das influências globais, que na teoria de Bourdieu (1989) pode ser explicado através do conceito de poder simbólico o qual é constituído de representações dominantes que ultrapassam as fronteiras das nações localizando-se no campo social ou macrocosmo.

Neste estudo as análises do contexto de influência se dão no campo das políticas educacionais<sup>[5]</sup> onde se inserem as políticas de Educação Especial.

É no campo educacional que as políticas educacionais são colocadas em ação pelos agentes escolares. Assim, é importante levar em conta que um campo se constitui a partir de: autonomia relativa por se tratar de um microcosmo dotado de leis próprias; capacidade de retradução do mundo exterior; e a existência de uma lógica própria (BOURDIEU, 2004b).

O conceito de autonomia acima esboçado é o que permeia as análises deste estudo e foi desenvolvido por Pierre Bourdieu a partir do significado etimológico da palavra autônomo, ou seja, “que tem sua própria lei, seu próprio *nomos*, que tem em si próprio o princípio e a regra de seu funcionamento” (BOURDIEU, 2011, p.195). Uma vez que o campo social é composto por diversos subcampos que funcionam numa relação de interdependência entre si, permeados pelo poder simbólico sob domínio do Estado, esta autonomia é sempre relativa. Portanto, cada campo constrói seu grau de autonomia que se reflete nas práticas das suas instituições e agentes em razão da posição que ocupam no campo e do capital específico que possuem.

Partindo desta defesa e justificativa inicial para o uso combinado da abordagem do ciclo de políticas e da teoria social de Pierre Bourdieu, apresentamos a seguir algumas análises a partir da utilização de seus conceitos.

### **O contexto da influência: o papel das agências multilaterais e dos documentos internacionais na elaboração das políticas nacionais de Educação Especial**

Este contexto envolve aspectos históricos, discursivos e interpretativos ao fundamentar-se na ideia de que “as políticas nacionais ou locais estão relacionadas a tendências econômicas e políticas globais e, ao mesmo tempo precisam ser compreendidas historicamente.” (MAINARDES; GANDIN, 2013, p. 154).

É neste contexto que entra em jogo a luta pela defesa de interesses, onde diversos grupos buscam influenciar na definição dos propósitos da educação. Entram em cena agências multilaterais, grupos políticos, representações da sociedade civil, indivíduos, entre outros que buscam legitimar os conceitos que embasam o discurso sobre a política em disputa. (BOWE; BALL; GOLD, 1992; MAINARDES, 2007; MAINARDES; GANDIN, 2013)

É importante ressaltar que as influências não estão restritas ao contexto inicial de discussões que antecede a elaboração dos textos legais, mas está presente em todas as etapas da trajetória da política (MAINARDES; MARCONDES, 2009). Neste trabalho não buscamos conhecer os bastidores da elaboração dos documentos internacionais, mas partimos da origem das influências globais sobre eles. Analisamos em que medida os conceitos predominantes são legitimados e incorporados aos documentos que normatizam a política de Educação Especial no Brasil.

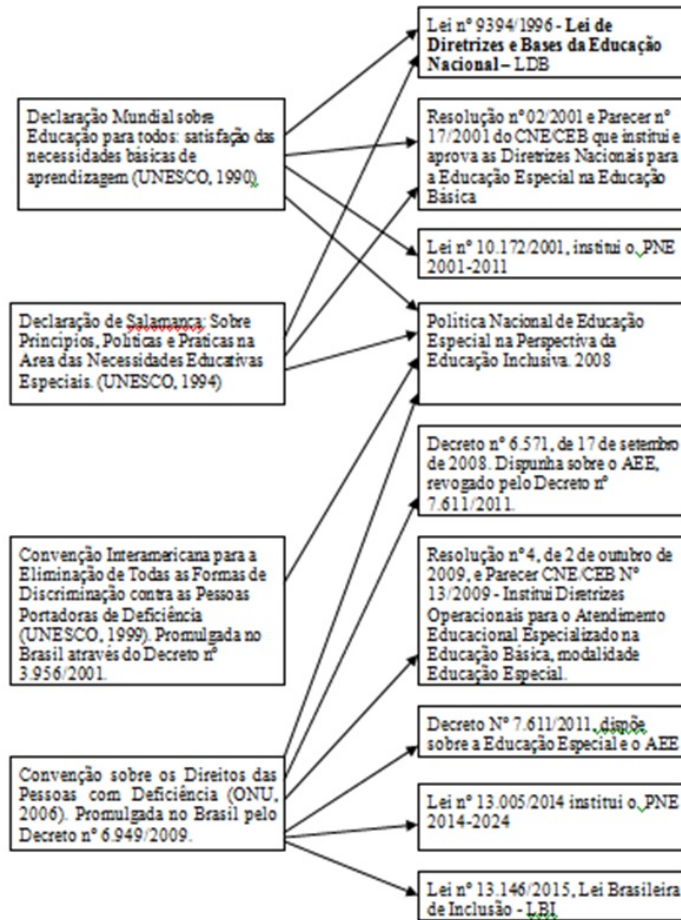
O campo social global ou macrocosmo é permeado por um conjunto de representações dominantes que ultrapassam as fronteiras das nações. Estas representações constituem o poder simbólico por serem aceitas e exercerem influência em campos específicos. O Campo Educacional e o campo das Políticas Educacionais, embora funcionem a partir de uma lógica própria, são pressionados e tensionados pelas representações dominantes no macrocosmo. A capacidade destes microcosmos em retraduzir o mundo exterior criando respostas próprias vão definir o grau de autonomia na atuação sobre o seu objeto. Portanto, alertamos para a necessidade de atenção às influências presentes nas políticas de Educação Especial desde o âmbito global até o local.

Não buscamos conhecer os bastidores onde se travaram as disputas até a elaboração dos textos finais dos documentos internacionais selecionados, mas levamos em conta a forte influência do campo econômico global representado pelas agências multilaterais envolvidas no processo. De acordo com Garcia (2004) os discursos sobre inclusão não estão presentes apenas nas políticas educacionais recentes, mas também em documentos da área econômica e vêm sendo apropriados pelo campo educacional.

A seleção dos documentos internacionais analisados neste estudo se deu a partir da constatação de sua influência na elaboração dos documentos nacionais que normatizam a Educação Especial no Brasil, principalmente a partir da década de 1990. Este recorte temporal se justifica pelo fato de que todos estes documentos foram elaborados num contexto de transformações e reformas globais demandadas pelo capitalismo que ao passo que produz a exclusão social também cria mecanismos com a aparência de promoverem a inclusão. Trata-se de documentos orientadores que a partir da interlocução com a sociedade visam propor e construir consensos a respeito de questões educacionais (GARCIA, 2004).

A figura abaixo apresenta os documentos internacionais e nacionais selecionados e indica as prováveis influências daqueles sobre estes, sintetizadas na sequência:

Figura 1: Influências dos Documentos Internacionais sobre os Documentos Nacionais



Fonte: Documentos legais, elaborado pelos autores (2018).

As influências dos documentos selecionados foram constatadas através de análise na qual verificamos que os conceitos e ideias que os fundamentam foram incorporados de alguma forma aos documentos que orientam e normatizam a política nacional de Educação Especial.

Ao procedermos a um levantamento quanto à abordagem da Educação Especial no ordenamento jurídico brasileiro percebemos que, embora ela estivesse contemplada desde a década de 1960, foi a partir da década de 1990 que ela ganhou corpo acompanhando o movimento internacional em defesa dos direitos humanos, da educação para todos e da inclusão social.

A análise dos documentos selecionados e dispostos na figura 1 nos permitiu identificar as seguintes influências:

1. Embora o texto da Lei n.º 9394/96 não explicitamente embasar-se na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990), parece incorporar alguns de seus princípios. Ao afirmar a Educação Especial como parte integrante do sistema educativo a Lei nº 9394/96 responde ao disposto no Art. 3º da referida declaração: “Universalizar o acesso à educação e promover a equidade”, e ao conteúdo do inciso V deste artigo:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (UNESCO, 1990)

Os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial ao elaborarem a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) reafirmaram a urgência em providenciar educação para os alunos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino.

1. O Parecer nº 17/2001 do CNE/CEB e a Resolução nº 02/2001 nele fundamentada instituem e aprovam as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. O Parecer anuncia que a Educação Especial se organiza a fim de cumprir uma série de dispositivos legais e político-filosóficos com destaque à Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) e Declaração de Salamanca: sobre princípios, Políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994). Ressalta trechos destas declarações nos quais baseia as justificativas das propostas apresentadas no parecer. Tanto o Parecer nº 17/2001 do CNE/CEB quanto a Resolução nº 02/2001 incorporam e fazem uso de termos e conceitos presentes nestas declarações, no entanto fazem algumas adaptações e alterações como: a) usam “necessidades educacionais especiais” enquanto a Declaração Mundial sobre Educação para todos (UNESCO, 1990) se refere a “necessidades básicas de aprendizagem” e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) a “necessidades educativas especiais”; b) adotam o termo “inclusiva” quando a tradução literal da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) seria “integrada” ou “integradora”.
2. O texto introdutório do PNE 2001-2011 afirma que sua construção está “em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos” (BRASIL, 2001a). As orientações para a Educação Especial baseiam-se nos princípios da integração e consideram a possibilidade de atendimento aos alunos “portadores de deficiência” em: classes comuns, salas de recursos, salas especiais, escolas

- especiais, dependendo da necessidade do aluno.
3. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (BRASIL, 2008) está embasada nos quatro documentos internacionais selecionados conforme explicitado em seu texto no item II – Marcos históricos e normativos. A PNEEPEI não é um documento normativo e sim orientador que define diretrizes para os sistemas de ensino. Essas diretrizes estão incorporadas a leis, decretos e resoluções que constituem o corpus legal das políticas de Educação Especial. O diferencial deste documento orientador das políticas nacionais de Educação Especial em relação aos documentos internacionais analisados é que ele apresenta e define o Público-alvo da Educação Especial – PAEE. Este PAEE incorpora os sujeitos[6] considerados nos documentos internacionais e agrega outras categorias como as pessoas com transtornos globais do desenvolvimento e as pessoas com altas habilidades e/ou superdotação.
  4. O Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008 (revogado) não cita, mas se refere às disposições presentes na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006). Refere-se ao apoio técnico e financeiro prestado pela União exclusivamente aos sistemas públicos de ensino, e às adaptações para eliminar ou reduzir barreiras de acesso ao conhecimento como as barreiras de comunicação, por exemplo. Este decreto foi revogado pelo Decreto nº 7.611/2011 que, ao incorporar parte da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) apresenta uma normatização mais ampla sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado – AEE considerando novamente o apoio técnico e financeiro às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. A revogação do Decreto nº 6.571/2008 pode ser considerada resultado da influência da iniciativa privada, neste caso das instituições públicas não estatais (comunitárias, confessionais ou filantrópicas) sem fins lucrativos. A influência deste setor se evidencia na definição de aspectos relacionados ao financiamento das políticas de Educação Especial, o que lhes beneficia diretamente confirmando as análises de Dourado e Bueno (2001).
  5. O Parecer CNE/CEB Nº 13/2009 e a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 que implementaram o Decreto nº 6.571/2008 se baseiam na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), incorporando seu conteúdo na íntegra. Esta convenção foi elaborada e proposta pelos Estados Partes da ONU com o propósito de assegurar equitativamente o exercício pleno de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais às pessoas com deficiência a fim de promover o respeito à sua dignidade. Esta é a primeira convenção internacional que adquire força de emenda constitucional nos termos do § 3º do artigo 5º da CF 1988[7].
  6. O Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 revoga o Decreto nº 6.571/2008 ao mesmo tempo em que normatiza os aspectos educacionais contidos no artigo nº 24 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) incorporando seu conteúdo na íntegra. O texto deste decreto, atendendo às orientações da PNEEPEI apresenta como PAEE as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação e reafirma o apoio técnico e financeiro às instituições privadas sem fins lucrativos.
  7. A meta 4 da Lei nº 13.005/2014 - Plano Nacional de Educação: “universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.”, bem como as dezenove estratégias para atingi-la se baseiam no Decreto Nº 7.611/2011, portanto incorporam o disposto no artigo nº 24 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006).
  8. A Lei 13.146/2015 Lei Brasileira de Inclusão – LBI incorpora e reproduz na íntegra a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006).

Em linhas gerais, constatamos que as políticas de Educação Especial a partir da década de 1990 vêm sendo construídas na perspectiva da inclusão social. Seus textos orientam a construção de um sistema educacional inclusivo, ou seja, um sistema único e de qualidade para todos (MICHELS, 2009; MENDES, 2006).

No entanto, observamos a permanência da perspectiva da essencialização tanto nos documentos internacionais quanto nacionais. A afirmação da diferença na definição de quem pertence ao PAEE na PNEEPEI e nos documentos legais que a normatizam pode potencializar o preconceito, a estigmatização e a marginalização destes alunos, principalmente na escola comum, contexto que historicamente não lhes foi acessível.

A forma como estes sujeitos estão representados nos documentos analisados reflete a posição que lhes foi atribuída de forma arbitrária a partir das lutas de classificação e construção do mundo social. O reconhecimento da existência desta classe de sujeitos cria condições para o exercício da dominação e violência simbólicas daqueles classificados como “normais” sobre os sujeitos do PAEE. A este tipo de dominação Bourdieu (1999) chama de “submissão encantada”, pois só é possível porque está inscrita na ordem natural das coisas (*doxa*) e é aceita tanto por dominados como dominantes por fazer parte do *habitus* de ambos.

No Brasil, algumas subcategorias do PAEE vêm participando mais fortemente das lutas por representação e reconhecimento de sua identidade e direitos sociais, apoiados por movimentos da sociedade civil organizada, como é o caso das comunidades surdas, das pessoas com Síndrome de Down e das pessoas com autismo. A legislação específica que garante direitos aos sujeitos destas e de outras subcategorias dos sujeitos que compõem o PAEE, não é objeto desse estudo.

## Conclusões

Percebemos, sobretudo nos documentos nacionais mais atuais e em vigor que normatizam as políticas de Educação Especial como no Decreto nº 7.611/2011, na Lei nº 13.005/2014 e na Lei nº 13.146/2015 um pequeno esforço, quase imperceptível, no sentido de atuar com autonomia na definição e elaboração dos textos destas políticas. Esta dificuldade em elaborar sua própria legislação não pode ser atribuída exclusivamente às influências dos documentos internacionais destacados, uma vez que são muitas as influências no âmbito nacional que interferem na autonomia do campo educacional.

Assim como o campo econômico global exerce influência sobre o campo social global e consequentemente sobre o campo global das Políticas Educacionais (RAWOLLE; LINGARD, 2015), também no campo social brasileiro há repercussão destas influências. A partir da década de 1990, o campo econômico privado vem influenciando de forma mais sistemática as políticas educacionais brasileiras. A partir de 2006, isto ficou bastante evidenciado pelas ações do movimento Todos pela Educação - TPE[8].

O movimento TPE tem exercido forte influência na definição das políticas educacionais brasileiras bem como de seu financiamento. Seu Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação foi assumido como responsabilidade da União em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal, Estados e sociedade através do Decreto nº 6.094/2007 (BRASIL, 2007). Esta situação evidencia certa supremacia do campo econômico privado que se desdobra em outros atos do Estado.

Por exemplo, para dar cumprimento ao disposto no Decreto nº 6.094/2007 (BRASIL, 2007) o MEC lançou em 2007 o PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação. O PDE agrega diversos programas e ações prevendo assistência técnica e financeira com o fim de promover a melhoria da qualidade da educação no Brasil, tendo como prioridade a Educação Básica. De acordo com Silva Voss (2011) a finalidade do PDE é “promover as reformas educacionais consideradas necessárias para inserir nosso país no projeto de desenvolvimento global” (SILVA VOSS, 2011, p. 46).

A materialidade do PDE se dá através do Plano de Ações Articuladas – PAR, elaborado ao ser firmado um termo de cooperação técnica entre

a União e os Estados ou municípios. O PAR viabiliza apoio financeiro e assistência técnica do MEC aos cooperados. A assistência técnica ocorre através do Guia de Tecnologias Educacionais. Este guia apresenta materiais pedagógicos pré-qualificados pelo MEC.

Em suas análises Bernardi, Rossi e Uczak (2014) constataram que há indução de parcerias com entidades do setor privado em todas as etapas desta política e que “os mesmos sujeitos do movimento empresarial TPE são agentes e interlocutores no setor público, junto ao MEC, tornando-se clientes do Estado ao ofertarem produtos no Guia de Tecnologia” (BERNARDI; ROSSI; UCZAK, 2014). Peroni *et al* (2012) apontam que das 60 tecnologias propostas para a categoria “ensino e aprendizagem”, 51 eram externas ao MEC, ou seja, advinham do setor privado. Consideram que esta prevalência de tecnologias do setor privado no Guia de Tecnologias pode indicar tanto a inexistência de políticas próprias, quanto a sintonia do Estado brasileiro, através do MEC, “[...] com a ideologia do empresariado, subordinando a educação à lógica do mercado.” (PERONI *et al*, 2012, p. 43).

Embora este modelo de colaboração entre os entes federados esteja baseado na centralidade do Estado, as pesquisas citadas reafirmam a grande influência do campo econômico privado. Percebemos que a reduzida autonomia do Estado em relação à construção de políticas educacionais próprias vem se refletindo na diminuição da autonomia dos entes federados em relação à definição das prioridades educacionais de sua área de abrangência e competência.

Em nossa análise constatamos que os “atos do Estado” brasileiro, no uso de seu poder simbólico legítimo, produzem as políticas educacionais e políticas de Educação Especial. No entanto, estas políticas não refletem exclusivamente os interesses do Estado nem tampouco todos os interesses e demandas da sociedade, visto que o campo global das Políticas Educacionais somado ao campo econômico privado nacional, vem tendo supremacia na sua definição.

Esta constatação reforça a ideia de Bourdieu (2011, 2014) quanto à ausência de autonomia plena por parte do Estado e dos campos burocrático, político e jurídico, além de indicar grande poder do campo econômico sobre o Estado que acaba por atuar a favor dos interesses deste campo.

A limitada autonomia identificada na produção dos textos legais que normatizam a Educação Especial no Brasil indica dificuldades em retraduzir o mundo exterior. Neste caso, não podemos afirmar a existência de um campo específico das políticas de Educação Especial, mas destacamos a necessidade de que estas políticas sejam consideradas um subcampo com interfaces entre o campo educacional e o campo das Políticas Educacionais. Nossa afirmação baseia-se no reconhecimento da existência e consolidação dos campos educacional e campo das Políticas Educacionais, bem como nas especificidades das políticas de Educação Especial.

## Referências

BALL, S. J. **Education Reform: A critical and post structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 10-32, jul./dez. 2006.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BERNARDI, L.; ROSSI, A.; UCZAK, L. Do Movimento Todos pela Educação ao Plano de Ações Articuladas e Guia de Tecnologias: empresários interlocutores e clientes do Estado. In: X ANPED SUL, 2014, Florianópolis, **Anais...** Florianópolis: UDESC, 2014.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Memória e Sociedade, 1989.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BOURDIEU, P. **Meditações Pascalianas**. Tradução Sergio Miceli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. Tradução Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim; revisão técnica Paula Montero. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOURDIEU, P. **A distinção: crítica social do julgamento**. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

BOURDIEU, P. O campo político. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 5, p. 193-216, jan./jul. 2011.

BOURDIEU, P. **Sobre o Estado**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in Policy Sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília, DF, 10 jan. 2001a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 02/2001**. Institui Diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC; SEESP, 2001b.

BRASIL. Decreto Presidencial n. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União, em regime de colaboração com municípios, Distrito Federal e Estados. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 abr. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008a.

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 set. 2008b.

BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CEB. **Resolução nº 04 de 02 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 nov. 2011.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília, DF, 25 de junho de 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de junho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 6 de junho de 2015.

GARCIA, R. M. C. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira**. 2004. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, J. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MAINARDES, J.; GANDIN, L. A. A abordagem do ciclo de políticas como epistemologia: usos no Brasil e contribuições para a pesquisa sobre políticas educacionais. In: TELLO, C.; ALMEIDA, M. L. P. (Org.). **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional** (pp. 143-167). Campinas: Mercado de Letras, 2013.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006.

MICHELS, M. H. Paradoxo da formação docente na política de educação inclusiva do Estado de Santa Catarina: a perspectiva clínica como sustentação do trabalho escolar. In: BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. (Orgs.). **Avanços em Políticas de Inclusão: o contexto da educação especial no Brasil e em outros países**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 139-152.

ONU. Assembleia Geral das Nações Unidas. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Nova Iorque, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-especial-sp-598129159/legislacao>> Acesso em: 25 ago. 2015.

PERONI, V. M. V. et al. Relação público privado na educação básica – notas sobre o histórico e o caso PDE-PAR – Guia de Tecnologias. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**. Campo Grande, MS, n. 34, p. 31-44, jul./dez. 2012

RAWOLLE, S.; LINGARD, B. Bourdieu and doing policy sociology in education. In: GULSON, K., N.; CLARKE, M.; PETERSEN, E., B. (Eds.). **Education policy and contemporary theory: implications for research**. Abingdon: Routledge, 2015. p. 15-26

SILVA VOSS, D. M. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): contextos e discursos. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 38, p. 43-67, jan./abr. 2011.

STREMEL, S. **A constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil**. 2016. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 25 ago. 2015.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 25 ago. 2015.

UNESCO. **Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência**. Guatemala, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf> Acesso em: 25 ago. 2015.

[1] Estas agências multilaterais são produtoras ou são citadas diretamente nos documentos internacionais selecionados para análise do contexto de influência.

[2] Third International Mathematics and Science Study - TIMSS (Terceiro estudo internacional de Matemática e Ciências), e, Progress in International Reading Literacy Study - PIRLS (Progresso no estudo internacional de alfabetização e leitura).

[3] Ao aprofundar sua análise e responder as críticas feitas ao ciclo de políticas, Ball (1994) acrescentou outros dois contextos: o contexto dos resultados ou efeitos e o contexto da estratégia política. Estes dois contextos se inserem e ampliam os aspectos a serem analisados nos contextos da prática e da influência respectivamente, sendo considerados uma extensão dos mesmos. (MAINARDES; MARCONDES, 2009).

[4] Embora o autor seja contrário à atribuição de rótulos e classificações, no intuito de evitar mal-entendidos, se auto define nesta obra como construtivista estruturalista ou estruturalista construtivista. (BOURDIEU, 2004, p. 149)

[5] Stremel (2016) explorou a questão da constituição do campo acadêmico da política educacional no Brasil. Segundo a autora, no Brasil a política educacional é um campo em expansão e ainda em construção.

[6] Declaração Mundial sobre Educação para todos (UNESCO, 1990) – pessoas portadoras de deficiência; Declaração de Salamanca: sobre princípios, Políticas e práticas na área das Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994) – pessoas com deficiência/necessidades educacionais especiais; Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (UNESCO, 1999) – pessoas portadoras de deficiência; Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) – pessoa com deficiência.

[7] § 3º Os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos que forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas constitucionais (BRASIL, 1988).

[8] Trata-se de uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público – OSCIP que se autodefine como “um movimento da sociedade brasileira que tem como propósito melhorar o País impulsionando a qualidade e a equidade da Educação Básica. Apartidário e plural, congrega representantes de diferentes setores da sociedade, como gestores públicos, educadores, pais, alunos, pesquisadores, profissionais de imprensa, empresários e as pessoas ou organizações sociais que são comprometidas com a garantia do direito a uma Educação de qualidade para todos”. Disponível em [https://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/o-tpe/?tid\\_lang=1](https://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/o-tpe/?tid_lang=1) Acesso em 14 de mar. 2018.