SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
FACULDADE DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

LUZIMAR FERNANDES DA SILVA

POLÍTICAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM OLHAR SOBRE AS MUDANÇAS RECENTES

MARABÁ-PA

2022

LUZIMAR FERNANDES DA SILVA

POLÍTICAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM OLHAR SOBRE AS MUDANÇAS RECENTES

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado à Faculdade de Ciências da Educação (Faced) do Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), Campus de Marabá, como como requisito para obtenção do grau de Licenciada Plena em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Hildete Pereira dos Anjos.

MARABÁ-PA
2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
Biblioteca Setorial Josineide da Silva Tavares

S586p Silva, Luzimar Fernandes da
Políticas nacionais de educação inclusiva: um olhar sobre as mudanças recentes / Luzimar Fernandes da Silva. — 2022.
34 f.

Orientador (a): Hildete Pereira dos Anjos.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Campus Universitário de Marabá, Instituto de Ciências Humanas, Faculdade de Ciências da Educação, Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, Marabá, 2022.

1. Educação especial. 2. Educação inclusiva. 3. Educação. 4. Inclusão escolar. I. Anjos, Hildete Pereira dos, orient. II. Título.

CDD: 22. ed.: 371.9

Elaborado por Miriam Alves de Oliveira – CRB-2/583

LUZIMAR FERNANDES DA SILVA

POLÍTICAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM OLHAR SOBRE AS MUDANÇAS RECENTES

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado à Faculdade de Ciências da Educação (FACED) do Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), Campus de Marabá, como como requisito para obtenção do grau de Licenciada Plena em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Hildete Pereira dos Anjos.

Data de aprovação: Marabá (PA) 28 de junho de 2022.

BANCA EXAMINADORA:

_____

Prof.ª Drª. Hildete Pereira dos Anjos (Orientadora)
FACED/ICH/UNIFESSPA

_____

Prof.ª Dr. Walber Christiano Lima da Costa
Examinador Interno (FACED/ICH/UNIFESSPA)

_____

Profa Ms. Ingrid Fernandes Gomes Pereira Brandão
Examinadora Externa (Semed Marabá)

MARABÁ-PA

2022

Dedico este trabalho aos meus familiares e amigos que me acompanharam nessa longa jornada.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a Deus, que fez com que meus objetivos fossem alcançados, durante todos os meus anos de estudos.

Agradeço também em memória daquela que em vida se chamou Maria Matos Santos e de Vergílio Fernandes dos Santos, meus genitores, que sempre me desejaram o melhor dessa vida.

À minha família, que me incentivou nos momentos difíceis e compreendeu a minha ausência enquanto eu me dedicava à realização deste trabalho.

Aos amigos do Curso de Pedagogia da turma de 2018, que sempre estiveram ao meu lado, pela amizade incondicional e pelo apoio demonstrado ao longo de todo o período em que me dediquei a este trabalho.

Aos professores, pelas correções e ensinamentos que me permitiram apresentar um melhor desempenho no meu processo de formação profissional ao longo do curso.

A todos aqueles que contribuíram, de alguma forma, para a realização deste trabalho.

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso visa relacionar as lutas por inclusão escolar da pessoa com deficiência com as mudanças recentes (2020) na política brasileira de educação inclusiva. Do ponto de vista metodológico, o trabalho se ampara na pesquisa bibliográfica, tendo em vista à revisão e análise de literatura sobre as lutas por inclusão escolar e na análise documental, estabelecendo uma comparação entre os documentos intitulados *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008) e *Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida* (2020). Como resultados, foi possível observar que as formulações das diferentes normativas dialogam com o histórico da educação especial e inclusiva no Brasil, a PNEE 2020, por sua vez, impacta os direitos das pessoas com deficiência a uma educação de qualidade e à convivência na escola comum a qual se beneficia pela convivência e aprendizagem com as diferenças. Dessa forma, a defesa de uma educação separada, e com base em instituições de cunho assistencialista, ofusca a luta por inclusão escolar e desloca da escola comum a discussão da deficiência. Nesse sentido, com as discussões realizadas, foi possível perceber que ainda há um caminho longo para ser percorrido para, de fato, considerar que o ensino escolar esteja pautado de forma plena na educação inclusiva, de qualidade e democrática.

Palavras-chave: Educação especial; educação inclusiva; política brasileira de inclusão.

ABSTRACT

This Course Completion Work aims to relate the struggles for school inclusion of people with disabilities to recent changes (2020) in the Brazilian inclusive education policy. From a methodological point of view, the work is supported by bibliographic research, to review and analyze the literature on the struggles for school inclusion and document analysis, establishing a comparison between the documents entitled National Policy on Special Education from the Perspective of Education Inclusive (2008) and National Policy on Special Education: Equitable, Inclusive and Lifelong Learning (2020). As a result, it was possible to observe that the formulations of the different regulations dialogue with the history of special and inclusive education in Brazil, the PNEE 2020, in turn, impacts the rights of people with disabilities to quality education and coexistence in the typical school. Which benefits from living and learning from differences. In this way, the defense of separate education, based on welfare institutions, overshadows the struggle for school inclusion and shifts the discussion of disability from the typical school. In this sense, with the discussions held, it was possible to perceive that there is still a long way to go to, in fact, consider that school education is fully based on inclusive, quality, and democratic education.

Keywords: Special education; inclusive education; Brazilian inclusion policy.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRADEF – Associação Brasileira de Deficientes Físicos

AEE – Atendimento Educacional Especializado

AIPD – Ano Internacional das Pessoas Deficientes

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

DOAEE

FACED – Faculdade de Ciências da Educação

FCDD – Fraternidade Cristã de Doentes e Deficientes

FCD – BR – Fraternidade Cristã de Pessoas com Deficiência do Brasil

FEBEM – Federação Brasileira de Entidades de e para Cegos

FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos

IBC – Instituto Benjamin Constant

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

MORHAN – Movimento de Reintegração das Pessoas Atingidas pela Hanseníase

MVI – Movimento de Vida Independente

NAAH/S – Núcleos de Atividades para Altas Habilidades/Superdotação

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEEPEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva

PNEE – Política Nacional de Educação Especial

ONU – Organização das Nações Unidas

UNIFESSPA – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

ONEDEF – Organização Nacional das Entidades de Deficientes Físicos

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO ..... Error! Bookmark not defined.
1 HISTÓRICO DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO NO BRASIL **111**
2 INCLUSÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO ESPECIAL **16**
3 LUTAS DOS MOVIMENTOS DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA **20**
4 COMPARAÇÃO ENTRE AS POLÍTICAS RECENTES (2008 E 2020..... **24**
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS **32**
REFERÊNCIAS.....**34**

INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa relacionar as lutas por inclusão escolar da pessoa com deficiência com as mudanças recentes (2020) na política brasileira de educação inclusiva. Para tanto, realizamos uma pesquisa bibliográfica e documental com a finalidade de comparar as políticas recentes: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); e a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (2020).

O delineamento do tema da pesquisa provém da reflexão acerca das políticas de educação inclusivas, se essas ferramentas normativas promoveram e de qual maneira ou se não efetivou a inclusão de pessoas com deficiência no que se refere aos processos educacionais, especificamente, nos processos de escolarização.

Para a apresentação do trabalho, esta pesquisa está dividida em cinco partes: O capítulo **1 Histórico das Políticas de Inclusão,** apresenta uma perspectiva histórica das políticas de inclusão no Brasil, com base nas leituras de Schwarcz e Novais (1988), Azevedo (2002), Miranda (2003), Rogalski (2010), Arens de Morais (2009), Machado e Nazari (2010) e Anjos e Oliveira (2017).

O capítulo **2 Inclusão Escolar e Educação Especial,** discute a busca de uma definição do que é inclusão escolar e os conceitos referentes a ela com base nos trabalhos de Marques (2000) e Oliveira (2019). No capítulo **3 Lutas dos movimentos de pessoas com deficiência,** apresentamos as lutas dos movimentos de pessoas com deficiência e o seu grande desenvolvimento na década de 70, com base principalmente no trabalho de Lanna Jr publicado em 2010 pela Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2010)

O capítulo **4 Comparação entre as políticas recentes (2008 e 2020)**, apresenta uma comparação entre as políticas recentes, considerando a Política Nacional De Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva (2008), doravante *PNEEPEI (2008),* e Política Nacional De Educação Especial: Equitativa, Inclusiva E Com Aprendizado Ao Longo Da Vida (2020), doravante *PNEE (2020).*

Por fim, no capítulo **5 Considerações finais**, buscamos suprir a expectativa desse exercício comparativo em mostrar como as formulações das diferentes normativas dialogam com o histórico da educação especial e inclusiva no Brasil, fazendo avançar ou recuar os direitos das pessoas com deficiência e uma educação de qualidade, baseada na convivência e aprendizagem com as diferenças.

1 HISTÓRICO DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO NO BRASIL

Para se falar em políticas públicas inclusivas de educação especial, é necessário que antes possamos entender seu histórico, seus pressupostos, bem como sua trajetória, principalmente no Brasil.

Os estudos que envolvem e focam-se no tema das pessoas com deficiências surgem a partir da época pré-cristã[1], que demonstram total descaso sem qualquer tipo de atenção voltada para elas, uma vez que durante tal período eram considerados anormais por intervenção divina. Vejamos:

> Inicialmente é evidenciada uma primeira fase, marcada pela negligência, na era pré-cristã, em que havia uma ausência total de atendimento. Os deficientes eram abandonados, perseguidos e eliminados devido às suas condições atípicas, e a sociedade legitimava essas ações como sendo normais. Na era cristã, segundo Pessotti (1984), o tratamento variava segundo as concepções de caridade ou castigo predominantes na comunidade em que o deficiente estava inserido (MIRANDA, 2003, p. 02).

Mais adiante, nos séculos XVIII e XIX, se observa a fase de institucionalização na qual as pessoas que apresentavam qualquer tipo de deficiência eram segregadas em instituições residenciais. Não ocorreu grandes mudanças nesse interim, visto que somente a partir do final do século XIX e início do século XX, após a Revolução Francesa, são criadas e desenvolvidas escolas ou classes especiais nas escolas públicas, a fim de ofertar educação, porém à parte (MIRANDA, 2003).

Nessa fase chamada de institucionalização, observa-se que os educadores desenvolverem as primeiras tentativas de educação para crianças, à época denominadas de “idiotas[2]”, como métodos sistematizados, como afirma Miranda (2003):

> No início do século XIX, o médico Jean Marc Itard (1774-1838) desenvolveu as primeiras tentativas de educar uma criança de doze anos de idade, chamado Vitor, mais conhecido como o “Selvagem de Aveyron”. Reconhecido como o primeiro estudioso a usar métodos sistematizados para o ensino de deficientes, ele estava certo de que a inteligência de seu aluno era educável, a partir de um diagnóstico de idiotia que havia recebido. Outro importante representante dessa época foi o também médico Edward Seguin (1812-1880), que, influenciado por Itard, criou o método fisiológico de treinamento,

---

[1] Esse período corresponde cerca de 1.100 anos antes de Cristo, e as doenças eram associadas a forças sobrenaturais e deuses, principalmente nas mitologias Gregas e Romanas, marcando pelo politeísmo (OGUISSO, CAMPOS E MOREIRA, 2011.)

[2] Este termo era usado para se referir à criança ou pessoa que nada sabia, nada podia e queria (MIRANDA, 2002).

> que consistia em estimular o cérebro por meio de atividades físicas e sensoriais. Seguin não se preocupou apenas com os estudos teóricos sobre o conceito de idiotia e desenvolvimento de um método educacional, ele também se dedicou ao desenvolvimento de serviços, fundando em 1837, uma escola para idiotas, e ainda foi o primeiro presidente de uma organização de profissionais, que atualmente é conhecida como Associação Americana sobre Retardamento Mental. Maria Montessori (1870-1956) foi outra importante educadora que contribuiu para a evolução da educação especial. Também influenciada por Itard, desenvolveu um programa de treinamento para crianças deficientes mentais, baseado no uso sistemático e manipulação de objetos concretos. Suas técnicas para o ensino de deficientes mentais foram experimentadas em vários países da Europa e da Asia. (AAMR) (MIRANDA, 2003, p. 02).

Esses três estudiosos e educadores, elaboraram as principais metodologias a serem utilizadas pelo resto do século na Europa e América do Norte para as pessoas com deficiência, com objetivo de integrá-las em ambientes escolares, o mais próximo possível daqueles oferecidos a todos, o que hoje em dia é visto bem contraditoriamente, considerando que as pessoas com deficiência eram segregadas através da institucionalização.

Nos países europeus bem como na América do Norte, a história da educação ocorreu em quatro etapas que foram descritas acima, das quais em síntese são: negligência, institucionalização, desenvolvimento da educação especial e integração. Conquanto, a educação especial no Brasil se estabeleceu de modo diferente ao que foi dito anteriormente, por exemplo, a fase de negligência se estendeu no Brasil até os anos 1950, sendo que apenas em 1954 foi criado um instituto para educação de pessoas cegas e em 1957 instituto para educação de surdos e mudos (MIRANDA, 2003).

> A história da Educação Especial no Brasil tem como marcos fundamentais a criação do “Instituto dos Meninos Cegos” (hoje “Instituto Benjamin Constant”) em 1854, e do “Instituto dos Surdos-Mudos” (hoje, “Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES”) em 1857, ambos na cidade do Rio de Janeiro, por iniciativa do governo Imperial. (JANNUZZI,1992; BUENO,1993; MAZZOTTA,1996) (MIRANDA, 2003, p. 03).

Segundo Miranda (2003), a criação desses dois institutos foi um grande marco e incentivo para discussão sobre a Educação Especial. Contudo não deixavam de ser discriminativos uma vez que não se falava em outras deficiências, como a intelectual. Até essa época, as conceituações sobre essa deficiência além de serem contraditórias, também eram imprecisas. Nesse contexto, a educação especial no Brasil sempre se desenvolveu de forma isolada, ou seja, cada tipo de deficiência foi

sendo desenvolvida por vez, conforme os anseios e expectativas sociais daquela época.

Quanto a esfera governamental, foram encontradas poucas iniciativas por parte do Estado, sendo que o governo apenas contribuía parcialmente com entidades filantrópicas, tal como o Instituto Padre Chico (para cegos) em 1930 (ROGALSKI, 2010).

Assim, de acordo com a história, é possível observar uma grande dificuldade da educação brasileira para o acolhimento das pessoas com deficiência, uma vez que essa educação exige cuidados e atenção especializada, seja ela mental, auditiva, visual, motora, física múltipla ou decorrente de distúrbios evasivos do desenvolvimento, além das pessoas superdotadas que também têm integrado o alunado da educação especial (ROGALSKI, 2010).

Nesse diapasão, conforme Rogalski (2010), a educação especial possui essa nomenclatura ou termos, em função da “clientela” a que se destina e para a qual o sistema educacional deve oferecer “tratamento especial” tal como contido nos textos da lei 4024/61 e da 5692/71, hoje substituída pela nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 9394/96.

Para Schwarcz e Novais (1998), durante toda a segunda metade do século XX, houve um processo acelerado de transformação cultural, no qual a educação tornava-se possibilidade de aumento de renda. A ditadura militar, por exemplo, com suas políticas públicas também produziu e firmou a monopolização de oportunidades. Assim, nesse mundo de individualidade e concorrência, havia uma operacionalização pelas oficinas para atender os deficientes, “[...] treinavam-se os deficientes para atividades específicas e repetitivas” (AREND & MORAES, 2009, p. 217) sem a devida preocupação com a inclusão social, cenário vivido pelo menos até a década de 80. E nesse contexto, a pedagogia tinha uma tendencia tecnicista e de eficácia na produtividade que visava o desenvolvimento econômico no país.

Na década de 70, foi evidenciado o princípio da integração, conceituado por Machado e Nazari (2010), um conceito que na prática tinha o objetivo de incluir a participação dos alunos com deficiência com os outros alunos ditos “normais”, almejando a reciprocidade. Todavia, existindo em paralelo com a rede regular de ensino, ou seja, as conhecidas escolas especiais.

A Constituição Federativa Brasileira de 1988 foi considerada um avanço em relação as demais constituições que anteciparam este documento. A Lei de Diretrizes

e Bases da Educação de 1996 veio como um complemento para o texto constitucional, num momento em que a sociedade começava a compreender a perspectiva da Educação Inclusiva e que poderia ser essencial para a preservação e desenvolvimento pleno das redes de ensino. Segundo Anjos & Oliveira (2017)

> No início do processo brasileiro de inclusão, cujas diretrizes se expressavam na resolução 001/2001 CNE/CEB), os principais enfrentamentos se davam entre as concepções de uma inclusão total, a qual superaria a fase assistencialista da educação especial e a levaria a um patamar de participação plena do estudante com deficiência na vida escolar e uma inclusão processual, em que se preservariam os vários níveis de atendimento especializado já existentes (também por instituições de cunho assistencialista), e se construiria um processo de inserção no aluno com deficiência na vida escolar, instalando aos poucos espaços de atendimento nas escolas e buscando modificá-la pela presença desses novos sujeitos. (ANJOS & OLIVEIRA, 2017, p. 02)

As autoras defendem que a dinâmica socioeducacional na esfera do discurso produz disputas no qual se situam as políticas nacionais, mas é preciso evidenciar que a escola não é esse espaço idealizado conforme descrito nos dispositivos legais, por isso é fundamental retomar concepções históricas que marcaram a educação para compreender melhor a complexidade desses discursos.

A Lei n° 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova a vigência de 10 anos do Plano Nacional de Educação (PNE) propõe em sua meta 4:

> Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) 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. (BRASIL, 2014)

Nesse sentido, o movimento de inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica com o objetivo de que todos os alunos devem estar juntos, aprendendo e participando em conjunto, não existindo qualquer forma de discriminação. A saber, a educação especial não se restringe à educação básica e ao ensino regular, pois é ampliada também para outras modalidades como a educação de jovens e adultos e o ingresso no ensino superior, garantindo o acesso e a permanência por políticas públicas de inclusão e de assistência estudantil.

Dessa forma, para a realização efetiva da aprendizagem do aluno no contexto da modalidade da educação especial, a educação inclusiva propõe um atendimento

educacional especializado para o público-alvo, elaborando recursos pedagógicos e de acessibilidade que facilitem o processo de aprendizagem do sujeito com necessidades educacionais específicas. Tal ação é diferente dos métodos usados no ensino regular, porém não substitui tais métodos, uma vez que esse atendimento contempla métodos e técnicas pedagógicas diferentes, materiais didáticos adaptados e equipamentos de tecnologia assistiva, promovendo a autonomia e protagonismo do indivíduo dentro e fora do ambiente escolar.

O documento de atendimento especializado propõe que o projeto pedagógico escolar de ensino regular atenda alguns requisitos como os que estão nos incisos do art. 10 da DOAEE (2009). A oferta do AEE deve ser institucionalizada e deve considerar os critérios da sala de recursos multifuncionais. Para a prática do docente no AEE, faz-se necessário a formação inicial em licenciatura e uma formação específica para a modalidade (BRASIL, 2009, art. 12 (*caput*), DOAEE). Outro ponto a destacar é a questão da acessibilidade, no qual Azevedo (2002) expõe que um ambiente escolar precisa ter acessibilidade a todos os usuários, consolidando uma interação social mais efetiva por considerar as relações espaciais dos sujeitos inseridos nesse ambiente.

2 INCLUSÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO ESPECIAL

A inclusão escolar da pessoa com deficiência é assegurada pela legislação brasileira mais ampla, numa formulação inicial na Constituição Federal de 1988, e posteriormente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996), que buscam garantir a efetivação do direito a educação, por meio da matrícula escolar de pessoas com deficiência.

A busca sobre a efetivação desse direito à educação tem marcos mais antigos, como a Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948. Após a Constituição de 1988, dispositivos internos e externos como a Lei 7853 (1989), a Declaração de Educação para Todos (UNESCO, 1990), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), contribuem para a reflexão sobre as possibilidades de implementar uma educação que viesse a ser inclusiva. Contudo apenas nos anos 2000 vemos o governo brasileiro tomar providências para superar a distinção entre os sistemas da educação regular e da educação especial, instituindo, com a resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001).

Nos 21 anos que se seguiram, muitas iniciativas específicas vieram a regulamentar o detalhamento de tais diretrizes, as quais foram revistas e ampliadas em 2008, criando-se uma política específica Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). A resolução 04/2009 estabelece o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como modalidade que deve atravessar todos os níveis da educação nacional e a Lei Brasileira de Inclusão, aprovada em 2015, em seu capítulo IV, estabelece que,

> A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015)

Dito isso, após a breve pesquisa, percebe-se que ainda há muito o que se investigar, pois as normas referentes ao assunto não se esgotam apenas nessas leis mencionadas, visto que a educação inclusiva não depende apenas de documentos

positivados, mas também do funcionamento da rede de ensino, incluindo-se a atuação de profissionais como os pedagogos e a equipe escolar.

Para entendermos o atual cenário da educação voltada para as pessoas com deficiência, é necessário pontuar aspectos importantes do seu histórico. Foi dito que o Estado brasileiro passou a dar preferência pelo texto da Constituição Federal de 1988 (art. 208) a matrícula de alunos com deficiência na rede de ensino regular, tal preferência foi detalhada na LDBEN no texto dos artigos 58 a 60. Porém as políticas de inclusão não podem se esgotar na garantia apenas da matrícula, ou seja, para que possuam de fato seus direitos efetivados, os alunos com deficiência necessitam do apoio e condições pedagógicas necessárias para o seu processo de aprendizagem

Ora, se os objetivos das políticas de educação inclusiva são estabelecer igualdade, combater a discriminação e exclusão do aluno com deficiência, para que este seja capaz de superar obstáculos e que tenha o direito de acessar qualquer espaço e não seja excluído em razão de sua deficiência, logo, as condições mínimas de acessibilidade a serviços e espaços devem começar na educação básica. Esse nível, no sistema educacional brasileiro, está dividido por etapas e modalidades de ensino, sendo elas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. As modalidades de ensino equivalem a: educação especial; educação de jovens e adultos; educação do campo; educação escolar indígena; educação escolar quilombola; educação a distância; e educação profissional e tecnológica. O propósito da educação especial, como uma das modalidades, é a realização de práticas e estratégias pedagógicas específicas aos alunos que possuem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Nesse sentido, tal modalidade garante a transversalidade das ações do ensino regular; assegurando a continuidade dos estudos dos discentes em todos os níveis de ensino; comprometendo-se com a adequação física para acessibilidade nas escolas; criando salas de recursos funcionais; possibilitando a formação continuada dos professores que ministram o atendimento educacional especializado; adaptação de recursos pedagógicos e didáticos aos discentes; e a promoção do acesso, participação e aprendizado da educação regular. Portanto, a Educação Especial é direcionada as pessoas com deficiência que necessitam de atendimento educacional específico gratuito, sendo reestruturada sob o viés da Educação Inclusiva, que atendam os imperativos constitucionais de igualdade, liberdade e respeito à dignidade humana.

Nesse sentido, as pessoas cujos direitos são cobertos por tal legislação possuem as mais diversas deficiências, portanto, sendo necessário uma atenção especial, no sentido fazer a educação especial torna-se inclusiva, justamente devido essa diversidade, que podem ser alunos com deficiência auditiva, visual, física, múltiplas, com transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação dentre outras (OLIVEIRA, 2019). Se pensada pelo ângulo da condição física/sensorial/neurológica de cada sujeito, a educação pode se tornar excludente, definindo-se pela falta e não pelos potenciais, pela condição isolada e não pela interação entre as diversas experiências corpóreas.

Para escapar disso, a educação inclusiva, e não a especial, deveria nortear a prática pedagógica atual. Segundo Moreira (2013) todos os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com alta habilidade/superdotação tem como garantia uma oferta de atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino desde o início de sua formação básica. Considerando que não deve existir distinção de qualquer característica ou especificidade do aluno. O Dicionário Breve de Pedagogia apresenta o significado de escola inclusiva, com base no documento da Declaração de Salamanca:

> Conceito que designa um programa educativo escolar em que o planejamento (sic) é realizado tendo em consideração o sucesso de todas as crianças, independentemente dos seus estilos cognitivos, dificuldades de aprendizagem, etnia ou classe social. Numa escola inclusiva, opta-se por uma pedagogia diferenciada e pela discriminação positiva em favor das crianças diferentes. As crianças diagnosticadas com necessidades educativas especiais são incluídas no grupo e beneficiam das oportunidades educativas que são proporcionadas a todos. A escola inclusiva faz uso da metodologia cooperativa, aceita as diferenças e responde às necessidades individuais. A opção pela escola inclusiva resulta da Declaração de Salamanca, aprovada durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em 1994. (MARQUES, 2000, p. 64).

Nesse sentido, é possível concluir que a educação inclusiva é uma perspectiva pedagógica que vai muito além do ato de incluir o discente com deficiência no ensino, pois se trata de um processo que necessita de reflexões acerca da prática e das políticas públicas que possam atender com qualidade a demanda dos estudantes e

fazer com que estes convivam e produzam o saber a partir das interações entre suas especificidades.

3 LUTAS DOS MOVIMENTOS DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Sabe-se que durante o período colonial, no Brasil, muito havia muitas práticas exclusivas, no qual as pessoas com deficiência eram confinadas em seus seios familiares, e em caso de desordem pública, tais pessoas eram recolhidas às Santas Casas ou às prisões. Foi no século XX que houve as primeiras medidas para atender as pessoas com deficiência, expandindo de forma lenta os institutos para cegos e surdos para outras cidades. Logo, a sociedade civil começou a articular a criação de organizações voltadas para o atendimento desse público nas áreas da educação e saúde como as Sociedades Pestalozzi (1932) e as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) (1954).

O Estado brasileiro foi pioneiro na América Latina no atendimento às pessoas com deficiência, ao criar, em 1854, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant - IBC), e, em 1856, o Imperial Instituto dos Surdos- Mudos (hoje Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES). Com a Proclamação da República em 1889, tais institutos tiveram a nomenclatura alterada[3], mas as ações do Estado não mudaram muito. Segundo o documento *História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil (2010)*,

> No contexto histórico de industrialização e urbanização brasileiras, processo iniciado na década de 1920 e aprofundado nas décadas de 1940 e 1950, surgiram, por iniciativa da sociedade civil, novas organizações voltadas para as pessoas com deficiência. Essas novas organizações se destinavam a outros tipos de deficiência e com formas de trabalho diferenciadas, por não se restringirem à educação e atuarem também na saúde. (BRASIL, 2010, p. 23)

Nesse sentido, as iniciativas de destaque para assistir a deficiência intelectual nessa fase foram dos movimentos pestalozziano e apaeano. Durante a República, iniciaram-se as investigações sobre a etiologia da deficiência intelectual, sendo que os primeiros estudos realizados no Brasil datam do começo do século XX. A monografia sobre educação e tratamento médico pedagógico dos idiotas, do médico

---

[3] Imediatamente após a queda do regime monárquico, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos recebeu o nome de Instituto dos Meninos Cegos, alterado, em 1890, para Instituto Nacional dos Cegos e, em 1891, para Instituto Benjamin Constant (IBC), homenagem ao seu diretor mais ilustre. Pelo mesmo motivo, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos deixou de ostentar a alcunha de instituição imperial, mantendo o nome de Instituto dos Surdos-Mudos, até 1957, quando passou a se chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). (BRASIL, 2010, p. 23)

Carlos Eiras de 1900, é o primeiro trabalho científico sobre a deficiência intelectual no país. (BRASIL, 2010).

Por volta da década de 50, estudantes de medicina e especialistas apresentaram métodos do modelo de reabilitação do pós-guerra, inspirados nos modelos da Europa e dos Estados Unidos. A principal finalidade da proposta era proporcionar ao paciente o retorno à vida em sociedade. Dessa maneira, surgiram os primeiros centros brasileiros de reabilitação para atenderem as pessoas acometidas pelo grande surto de poliomielite. O perfil dos usuários dos centros de reabilitação modificou significativamente, no Brasil, a partir da década de 1960., destacando vítimas de acidentes automobilísticos (carro e moto), de mergulho e ferimentos ocasionados por armas de fogo. Nessa perspectiva,

> Tanto os institutos do Império, voltados para a educação de cegos e surdos, quanto as organizações surgidas na República, direcionadas às pessoas com deficiência intelectual e à reabilitação, embora não tivessem nenhum cunho político claramente definido, propiciaram, mesmo que para poucos, espaços de convívio com seus pares e discussão de questões comuns. Nesse sentido, contribuíram para forjar uma identidade das pessoas com deficiência. Foram precursoras, naquele momento, da formulação do ser cego, surdo, deficiente intelectual e deficiente físico não apenas na denominação, mas em sua identificação como grupo social. (BRASIL, 2010, p. 28)

Sobretudo, na década de 70, novas organizações começaram a surgir como iniciativas de cunho político como o movimento associativista dos cegos e o movimento dos surdos. O modelo associativista dos cegos nasceu em um momento de transição de duas visões de mundo: do modelo médico ao modelo social com base nos Direitos Humanos (BRASIL, 2010). Com o passar dos anos, novas associações começaram a surgir defendendo interesses mais amplos da pessoa com deficiência muito além da questão econômica: lutavam por educação, profissionalização, cultura e lazer.

Com a instalação das escolas para surdos, surgiu também a disputa sobre o melhor método de educação de surdos: a Língua Brasileira de Sinais, o oralismo ou a mista. No final do século XIX, a Língua de Sinais sofreu grande revés. No Congresso Internacional de Professores de Surdos (1880), em Milão, Itália, o método oral foi escolhido como melhor alternativa para a educação de surdos, e, consequentemente, a Língua de Sinais foi proibida oficialmente. Apesar de alguns autores defenderem que tal medida era um incentivo para o isolamento dos surdos, essa fase perpetuou até que surgissem movimentos dos surdos em defesa da Língua de Sinais. No Brasil,

há registros de que, no final da década de 1930, um grupo de surdos ex-estudantes do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) fundou a Associação Brasileira de Surdos-Mudos no Rio de Janeiro.

> A cultura surda e a Língua de Sinais ganharam importantes argumentos em sua defesa quando, em meados de 1960, o linguista Willian Stokoe publicou o livro Language Structure: an outline of the visual communication system of the american deaf (Estrutura de Linguagem: uma abordagem do sistema de comunicação visual do surdo americano), no qual afirma que a língua de sinais americana tinha todas as características da língua oral. (BRASIL, 2010, p. 32)

Os deficientes físicos se associaram em entidades voltadas para a sobrevivência e a prática do esporte adaptado, que ainda não tinham um cunho político definido. São exemplos: a Associação Brasileira de Deficientes Físicos (ABRADEF) e o Clube do Otimismo, ambos do Rio de Janeiro; o Clube dos Paraplégicos de São Paulo; e a Fraternidade Cristã de Doentes e Deficientes (FCDD), atualmente Fraternidade Cristã de Pessoas com Deficiência do Brasil (FCD-BR), presente em várias cidades. Por volta da década de 70 que começaram a surgir associações dos deficientes físicos baseadas em direitos e na busca por autonomia.

Os movimentos de associativismos fomentaram os primeiros ambientes para a formalização de políticas pensadas para atender as demandas desse público. No final dos anos 1970, o movimento ganhou visibilidade, e, a partir daí, as pessoas com deficiência tornaram-se ativos agentes políticos na busca por transformação da sociedade. Dessa maneira, a Coalizão Pró-Federação Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes foi criada em 1979, quando, pela primeira vez, organizações de diferentes Estados e tipos de deficiência se reuniram para traçar estratégias de luta por direitos. O 1º Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes aconteceu em Brasília, de 22 a 25 de outubro de 1980. O objetivo do encontro foi criar diretrizes para a organização do movimento no Brasil, estabelecer uma pauta comum de reivindicações e, ainda, definir critérios para as entidades que poderiam ser reconhecidas como integrantes da Coalizão.

> O Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD) aconteceu em 1981, mas o início de todo o processo se deu em 1976, quando a ONU o proclamou, durante a 31ª sessão da Assembleia Geral, sob o tema “Participação Plena”. À época, a ONU já havia tomado uma série de decisões em prol das pessoas com deficiência, com a Declaração sobre os Direitos das Pessoas com Retardo Mental, de 1971, e a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, de 1975. Os objetivos principais do AIPD em relação às pessoas

> com deficiência eram: ajudar no ajustamento físico e psicossocial na sociedade; promover esforços, nacional e internacionalmente, para possibilitar o trabalho compatível e a plena integração à sociedade; encorajar projetos de estudo e pesquisa visando à integração às atividades da vida diária, aos transportes e aos edifícios públicos; educar e informar o público sobre os direitos de participar e contribuir em vários aspectos da vida social, econômica e política. (BRASIL, 2022, p. 43)

Em 1981 aconteceu o 2° Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes em Recife, e o 1° Congresso Brasileiro de Pessoas Deficientes. O 3° Encontro Nacional estava previsto para acontecer em 1982, no entanto, durante o 1° Encontro de Delegados de Pessoas Deficientes, realizado em Vitória, de 16 a 18 de julho de 1982, decidiu-se pelo adiamento do evento para julho de 1983. A Coalizão desapareceu e surgiram as organizações por área de deficiência (BRASIL, 2010), como o Movimento de Reintegração das Pessoas Atingidas pela Hanseníase (Morhan); Organização Nacional das Entidades de Deficientes Físicos (Onedef); Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (Feneis); Federação Brasileira de Entidades de e para Cegos (Febem); O Movimento de Vida Independente.

Todas essas organizações participaram das mobilizações para a redução do preconceito, dos processos de exclusão e para a garantia de direitos nas elaborações legislativas e na produção de políticas governamentais que pudessem efetivar tais direitos, pois desse modo, entender os processos de inclusão apenas a partir do viés escolar poderia reduzir ou obscurecer a importância do protagonismo de tais sujeitos coletivos.

Mais adiante, são brevemente analisadas duas visões das políticas nacionais para a educação inclusiva, para isso, considera-se importante levar em conta que não se trata apenas da visão governamental, mas também das perspectivas que se embatem no interior do movimento das pessoas com deficiência.

4 COMPARAÇÃO ENTRE AS POLÍTICAS RECENTES (2008 e 2020)

O debate sobre a inclusão escolar, como visto anteriormente, é algo atual e extremamente necessário para a sociedade, uma vez que a legislação brasileira garante a efetivação do direito a educação e com isso, os movimentos e lutas dos coletivos organizados em torno da questão da deficiência tomam a educação como uma de suas bandeiras prioritárias.

Nesse sentido, mecanismos como Políticas Nacionais de Educação, atendem ao propósito de que organizar a ação dos governos, orientar a sociedade, no geral, como as instituições educacionais, de maneira específica, sobre as articulações necessárias para se ter a garantia da aplicação daquilo que a legislação brasileira determina. É a partir desses documentos que são criadas propostas aplicáveis à sociedade. Assim, este capítulo visa analisar dois documentos: Política Nacional De Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), doravante *PNEEPEI (2008),* e Política Nacional De Educação Especial: Equitativa, Inclusiva E Com Aprendizado Ao Longo Da Vida (2020), doravante *PNEE (2020).*

O primeiro documento guiou as ações voltadas para a inclusão escolar da pessoa com deficiência entre 2008 e 2020. O segundo, instituído pelo Decreto 10.502 de 30 de setembro de 2020, destinou-se a substituir o primeiro documento, mas o decreto teve sua constitucionalidade questionada e sua validade continua dependendo de apreciação do Supremo Tribunal Federal. De qualquer maneira, entende-se que as mudanças nele previstas guiam a ação do governo cuja gestão está em andamento (2018-2022).

Ambos os documentos apresentam na introdução a pauta pelo acompanhamento dos avanços e das lutas sociais acerca do processo de inclusão política, cultural, social e pedagógica e defendem o fundamental papel da escola na superação da lógica da exclusão. O PNEE (2008) enfatiza em suas primeiras páginas as diferentes abordagens que a escola teve desde durante seu surgimento e desenvolvimento, além de apontar seu caráter delimitador, uma vez que seu papel social já esteve pautado em atender apenas classes privilegiadas da sociedade. Contudo, nas últimas décadas, apesar de o processo e desenvolvimento da democratização ao acesso escolar ser um discurso social, a realidade ainda perpetua numa contraposição entre inclusão/exclusão, no qual as instituições de ensino continuam excluindo sujeitos que não se encaixam aos padrões valorizados.

Logo, quando se fala em educação especial, no presente documento, evidencia-se as diferentes compreensões dessa abordagem e o quanto se faz necessário refletir acerca das ideologias que fundamentam o conceito de normalidade/anormalidade. Esse aspecto evidencia no discurso do documento um caráter de reflexão ideológica a respeito do que é ser normal em uma sociedade que se baseia em valores e padrões, por vezes, discriminatórios e preconceituosos e que se reproduzem em todas as faces do sistema. Em vista disso, o PNEEPEI (2008) inicia-se apresentando uma possível raiz dos desafios para a plena ação da educação inclusiva e especial na sociedade.

O segundo documento é apresentado como um posicionamento aos sujeitos que não se veem contemplados pela educação inclusiva. A PNEE 2020 também chama atenção para as dicotomias existentes entre educação inclusiva e educação especial a partir de diferentes autores como Kauffman, Badar (2014) e Gary Hornby que refletem sobre as diferentes compreensões acerca da palavra “inclusão”. Sob este viés, o documento pontua que

> Por exemplo, a defesa da inclusão total no contexto da sala de aula convencional, (mesmo que o educando não seja academicamente beneficiado por estar ali), na prática acaba sendo uma posição contrária à defesa da inclusão no período pós escolar. (BRASIL, 2020, p. 16)

A respeito disso, o documento define que a inclusão radical desconsidera a questão de que o aluno pode estar incluído em uma sala comum inclusiva sem ter as mínimas condições de acompanhar as atividades escolares, fazendo com que a própria forma de inclusão possa se tornar um meio de exclusão, uma vez que o aluno não está inserido ao contexto escolar de forma adequada. Por isso, o documento defende a importância de buscar um esforço teórico para compreender melhor essas extremas posições e permitir que a família dos educandos possa ter a possibilidade de escolher a quais direitos priorizarem. Sobre tal proposta, Septimio, Conceição & Denardi (2021) afirmam que,

> Para fortalecer a segregação dos estudantes com deficiência e o atendimento especializado, a PNEE tenta esvaziar o conceito de inclusão uma espécie de mecanismo de poder que se dispõe em torno do “anormal”, seja para marcá-lo, seja para modificá-lo. (SEPTIMIO; CONCEIÇÃO & DENARDI, 2021, p. 05).

A Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida não foi elaborada com a intenção de determinar se o direito de conviver com os pares, ou seja, com colegas de classes da mesma idade e com características diversificadas, é maior ou menor do que o direito a uma educação mais personalizada, oferecida em contexto especialmente planejado para suprir necessidades e demandas especiais de educação. A preocupação maior é a de acrescentar o respeito à pessoa e a sua família, oferecendo a flexibilidade decorrente da oportunidade de escolha. (BRASIL, 2020, p. 19). Nesse sentido, o dispositivo legal exalta o atendimento educacional especializado e incentiva que os alunos sejam ensinados em outros ambientes, o que autores como Septimio, Conceição e Denardi (2021) consideram uma “espécie de seleção da normalidade”, como também retrata o AEE e a sala comum como conceitos opostos.

O dispositivo legal referido apresenta que sua intenção não é determinar o direito do convívio com os pares, mas sim, oferecer maior flexibilidade para que a família escolha a melhor abordagem educacional para seu filho. Em seguida, a PNEE (2020) diz tirar o foco na inclusão total, o que se pode entender que o documento dá ênfase a referida flexibilização, que se apresenta como um argumento que defende a retirada do aluno do convívio da classe comum ao mesmo tempo em que fortalece o seu isolamento no atendimento especial.

Logo, quanto à *escolarização*, nota-se que há uma descontinuidade na recente proposta acerca da educação inclusiva. Conforme as autoras Rosa & Lima (2022), tal fenômeno implica em ampliar o investimento em classes exclusivas a favor da diminuição do investimento nos estabelecimentos de ensino inclusivos, provocando o aumento das chances de segregação nas instituições especializadas.

Ainda no mesmo documento, no capítulo de Contextualização, página 20, dados referentes ao Censo Escolar, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, são articulados para mostrar os desafios a serem enfrentados para alcançar a educação especial de forma inclusiva e plena, pois, apesar do crescente número de matrículas, as condições de infraestruturas, curriculares e pedagógicas ainda não favorecem o desenvolvimento do aluno. Por isso, uma das alternativas apresentadas é garantir a ampliação e efetivação do atendimento específico nos sistemas educacionais através do Serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Novamente, esse aspecto

mencionado no documento reforça o posicionamento de Rosa & Lima (2022) acerca da escolarização.

O mesmo ocorre a respeito da *modalidade*: o PNEE (2020) apresenta uma diretriz com base na transversalidade das modalidades de ensino, promovendo, evidentemente, a valorização de uma modalidade de escolarização exclusiva em oposição a diretriz da PNEE (2008) que garante a “acessibilidade aos meios físico, social, econômico e cultural, à saúde, à educação e à informação e comunicação” (Brasil, 2009, p. 2), como veremos adiante.

Adiante, ambos os documentos apresentam os marcos históricos e legais que contribuíram para a educação inclusiva especial como a Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948, a declaração de Educação para Todos (UNESCO, 1990) e de forma específica, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Em 2003, o Ministério da Educação cria o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, com o objetivo de transformar os sistemas educacionais em sistemas inclusivos com a proposta de promover um amplo processo de formação de gestores e educadores para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização. Decretos como o de n° 5.626/05, regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visando a inclusão dos alunos surdos e dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular.

No ano de 2005 foram criados os Núcleos de Atividades para Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S. Muitas mudanças continuaram acontecendo na educação básica com foco na educação especial e inclusiva. E o PNEE (2020) traz muitos detalhes sobre essas mudanças.

Depois dos marcos históricos é que o PNEEPEI (2008) apresenta um diagnóstico a partir do Censo Escolar da época para falar sobre indicadores de acesso à educação básica, matrícula na rede pública, inclusão nas classes comuns, oferta do atendimento educacional especializado, acessibilidade nos prédios escolares e o número de municípios e de escolas com matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais mostrando que houve um desenvolvimento das ações educacionais especial expressados nos números de matriculados. Além disso, a acessibilidade também foi um fator levado em consideração e que expressou uma melhora relativa para o ano em que o plano político foi elaborado. Outro ponto a considerar no documento supracitado é:

> A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com

> deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p. 14)

Nessa parte, o documento apresenta seu objetivo fundamentando-se na inclusão escolar de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, garantindo acesso ao ensino regular entre outros. Nesse sentido, o documento defende que

> Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos. (BRASIL, 2008, p. 15).

Já o Decreto que instituiu a PNEE (2020), considera no Art. 2°, “I – Educação especial – modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino aos educandos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação”. (BRASIL, 2020, p. 36), mostrando que o documento está fundamentado na LDB (com relação à preferencialidade), mas recua no sentido de manter sistemas paralelos de atendimento. Nesse sentido, a educação especial é uma modalidade que assume um papel no documento de oferecer recursos e serviços garantindo a educação equitativa e inclusivas nas escolas regulares inclusivas, nas escolas-polo, escolas de recursos multifuncionais e nos centros de atendimentos especializados.

O mesmo documento também defende que as escolas especializadas (ou especiais) devem existir com a perspectiva de retorno dos educandos, assim que possível, às escolas regulares inclusivas. Devem ser ambientes sociais e tecnológicos acessíveis, planejados com vistas a favorecer a autossuficiência pessoal, sucesso na aprendizagem e independência social. As escolas especializadas devem reunir pressupostos teóricos para fundamentar o uso de diferentes tipos de metodologias, técnicas e equipamentos específicos bem como para a produção de materiais

didáticos adequados e adaptados e para o desenvolvimento de tecnologia assistiva, a fim de serem aplicados para públicos da educação especial específicos. (BRASIL, 2020, p. 42).

A diante, o documento define o conceito de sistema educacional equitativo, no qual condiz com políticas práticas, diferenciada e fundamental para que todos tenham oportunidades iguais, alcançando os melhores resultados. O sistema educacional inclusivo, por sua vez, promove políticas, práticas e ações que consideram tanto a singularidade quanto a diversidade, ou seja, é aquele que oportuniza o acesso e a excelência na aprendizagem, sem exclusão.

No que tange aos profissionais, é importante destacar que na PNEE (2020) não há esclarecimento quanto a formação desse profissional em relação aos serviços prestados aos alunos com deficiência. Além disso, sobre o *atendimento educacional especializado* há uma diversificação acerca das diretrizes que fundamentam o atendimento, ou seja, há uma mudança nos propósitos do AEE. Quanto a *avaliação de aprendizagem*, as autoras Rosa e Lima (2022) revelam que seja realizada com base no padrão individual de desenvolvimento, não sendo, dessa forma, comparativa aos demais estudantes (ROSA e LIMA, 2022, p. 17).

Não obstante, para se falar em políticas públicas inclusivas de educação especial, é necessário entender as disposições legais desses documentos, bem como a trajetória política por trás da elaboração de tais planos políticos. Por esse motivo, autoras como Rosa e Lima (2022) apresentam um panorama de descontinuidade, no qual, as mudanças constitucionais ocorreram de forma simultânea com a mudança dos agentes na esfera política, fazendo com que possamos compreender as fundamentações por trás da PNEE (2020). Quanto a negação do direito de acesso à educação para as pessoas com deficiência, é visível que trata-se muito mais de questões culturais do que pela forma de aplicação do ensino e por esse motivo é primordial pensar sobre qual abordagem de educação inclusiva está sendo defendida.

Contudo, apesar da contribuição das escolas especiais, e apesar de muitos autores ainda defenderem sua existência como sistema paralelo, hoje em dia já é entendido que esse sistema contribui muito mais para a segregação e exclusão, diferente da Educação Inclusiva.

Assim, historicamente falando, se observa a grande dificuldade da educação brasileira para o acolhimento de deficiências, uma vez que essa educação exige cuidados e atenção especializada, seja ela mental, auditiva, visual, motora, física

múltipla ou decorrente de distúrbios evasivos do desenvolvimento, além das pessoas superdotadas que também têm integrado o alunado da educação especial (ROGALSKI, 2010). Sob este viés, Septimio, Conceição & Denardi (2021) argumentam que a PNEE (2020) não contempla o atual debate acerca da educação inclusiva, marginalizando e invalidando conceitos e discursos que já fazem parte da luta dos movimentos sociais a favor das pessoas com deficiência. Nesse processo comparativo, foi possível compreender as relações de poder por trás das políticas nacionais e o perigo da aplicação desses dispositivos legais em relação a educação inclusiva, efetiva e democrática. Apesar do lançamento da PNEE (2020), é válido lembrar que 26 dias depois de sua publicação foi acionado uma medida cautelar que resultou na suspensão do Decreto n° 10.502/2020 (ROCHA, MENDES & LACERDA, 2021).

Diante do todo o exposto, vê-se que o principal embate no que se refere aos dois documentos tem relação com a preocupação do retorno de um sistema de educação especial separado do sistema nacional da educação, deformando as discussões sobre o direito à educação comum e transformando-o num direito à exclusão. Tal retorno abandona a discussão dos ganhos que a escola comum tem ao ser colocada nas condições de aprender com a diferença, de se deixar redimensionar pela presença de pessoas que estiveram secularmente excluídas dela.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do atual cenário, é possível considerar que o espaço escolar entra nos embates das perspectivas apresentadas pelas diretrizes contraditórias das políticas públicas da educação especial e inclusiva. Como as ações realizadas em municípios e estados tendem a se organizar em prazos longos, acompanha-se um esforço em garantir os direitos das crianças com deficiência para terem um acesso a uma educação democrática e justa, no entanto, a própria organização estatal hoje privilegia ações baseadas em assistência e nas concepções próprias das instituições que atuam paralelamente ao Estado ou em conformidade com este, fugindo dos propósitos de uma educação inclusiva.

Tendo em vista essa realidade, é importante refletir acerca da PNEE (2020), para que atos normativos como este sejam revogados, pois revelam um caráter preconceituoso e discriminatório, visto que negam o direito das pessoas com necessidades educacionais especiais o acesso à educação. É importante destacar que esse posicionamento por trás do referido documento traz à tona interesses privados ou de instituições de assistência, mais do que uma discussão assertiva sobre qualidade de ensino; e por esse motivo é primordial pensar sobre qual abordagem de educação inclusiva está sendo defendida nos moldes de hoje.

Percebe-se que as formulações das diferentes normativas dialogam com o histórico da educação especial e inclusiva no Brasil, sendo que a PNEE 2020 impacta os direitos das pessoas com deficiência a uma educação de qualidade e à convivência na escola comum, que também se beneficia pela convivência e aprendizagem com as diferenças, cuja defesa é feita pela PNEEPEI. A defesa de uma educação separada, e com base em instituições de cunho assistencialista ofusca a luta por inclusão escolar e desloca da escola comum a discussão da deficiência.

Em suma, acreditamos que esta pesquisa nos permite ter uma visão das concepções de educação especial e de inclusão, assim como dos documentos normativos em uma esfera nacional. Dessa forma, o que pode permitir em trabalhos futuros, com foco num olhar para a comunidade na qual pedagogos estão inseridos e levando a reflexão acerca das políticas públicas para a educação especial e inclusiva na realidade de professores em formação. Além disso, faz mister mencionarmos que essa experiência de pesquisa nos permitiu compreender alguns aspectos e dinâmicas da sociedade e do seu funcionamento, fazendo buscar em nossa atuação, uma

educação de qualidade e democrática, contribuindo na formação de sujeitos críticos e que entendam a importância de lutar por direitos, mais do que aguardar a execução de políticas impostas a partir de cima.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Hildete Pereira; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. **As pesquisas sobre políticas inclusivas:** em busca de contexto. Crítica Educativa (Sorocaba/SP), v. 3, n. 1, p. 101-115, jan./jun.2017.

AREND, Catia Alire Rodrigues; MORAES, Valdete Aparecida Veiga de. A Historicidade de Educação Especial da Década de 1960 até os Dias Atuais. In: **V CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL.** Anais (Online). Londrina: 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2009/029.pdf> Acesso em: 29 maio 2022.

AZEVEDO, Giselle Arteiro Nielsen. **Arquitetura escolar e educação:** um modelo conceitual de abordagem interacionista. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao.htm > Acesso em: 01 jun. de 2021.

BRASIL. **Declaração de Salamanca.** Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Brasília, M.J./CORDE, 1994.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n° 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 20 jun. de 2022.

BRASIL. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil** (compilado por Mário Cléber Martins Lanna Júnior) Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. Disponível em https://www.al.sp.gov.br/alesp/biblioteca-digital/obra/?id=21097 Acesso em 20 jun. de 2022.

BRASIL. **Resolução Nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf. Acesso em 20 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional De Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva**. Brasília; MEC. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **PNEE**: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida/ Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Brasília; MEC. SEMESP. 2020.

JORGE, Jessica Paiva. **Educação Especial-Inclusiva no Brasil:** organização contemporânea. Trabalho de Conclusão de Curso. Brasília: Universidade de Brasília, 2018.

MARQUES, Ramiro. **Dicionário Breve de Pedagogia**. 1° Edição, Lisboa: Editorial Presença, 2000.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. **História, deficiência e educação especial**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, v. 15, p. 1-7, 2003. Disponível em: https://fe-old.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4762/art1_15.pdf.

OGUISSO, Taka; CAMPOS, Paulo Fernando de Souza; MOREIRA, Almerinda. Enfermagem pré-profissional no Brasil: questões e personagens. **Enfermagem em Foco**, [S.l.], v. 2, p. 68-72, maio 2011. ISSN 2357-707X. Disponível em: <http://revista.cofen.gov.br/index.php/enfermagem/article/view/85>. Acesso em: 16 jun. 2021. doi:https://doi.org/10.21675/2357-707X.2011.v2.nSUP.85.

OLIVEIRA, Juliana da Fonseca. **O trabalho pedagógico de professores de ensino comum e do atendimento educacional especializado e as demandas no processo de inclusão escolar no município de Marabá.** 2019. 128 f. TCC (Graduação) - Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Marabá, 2019. Disponível em: https://faced.unifesspa.edu.br/images/TCC/2019/JULIANA_DA_FONSECA_OLIVEIRA.pdf. Acesso em: 10 jun. 2021.

ROGALSKI, Solange Menin. **Histórico do surgimento da educação especial.** 2010. 13 f. Artigo - Curso de Pedagogia, Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai - IDEAU, Quatro Irmãos, 2010. Disponível em: https://www.caxias.ideau.com.br/wp-content/files_mf/f6c2ec65b238d0bd435622272470b9dd168_1.pdf. Acesso em: 16 jun. 2021.

ROCHA; Luiz Renato Martins da; MENDES, Eniceia Gonçalves & LACERDA; Cristina Broglia Feitosa de. **Políticas de Educação Especial em disputa**: uma análise do Decreto Nº 10.502/2020. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v. 16, e2117585, p. 1-18, 2021.

ROSA, Júlia Gabriele Lima da; LIMA, Luciana Leite. Muda o governo, mudam as políticas? O caso da política nacional de educação especial. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, 2022.

SEPTIMIO, Carolline; CONCEIÇÃO, Leticia Carneiro da; DENARDI, Vanessa Goes. **poderes e perigos da política nacional de educação especial:** equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Revista de Estudos em Educação e Diversidade. v. 2, n. 3, p. 249-262, jan./mar. 2021.