



JOCELAINE DOS SANTOS LUONGO

**CONTRIBUTOS DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA  
PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA  
A EFETIVIDADE DO DIREITO À EDUCAÇÃO**

CANOAS, 2024

JOCELAINE DOS SANTOS LUONGO

**CONTRIBUTOS DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA  
PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA  
PARA A EFETIVIDADE DO DIREITO À EDUCAÇÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Prof<sup>a</sup>. Dra. Dirléia Fanfa Sarmento

CANOAS, 2024

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L964 Luongo, Jocelaine dos Santos.  
Contributos da Política Nacional de Educação especial na perspectiva da educação inclusiva para a efetividade do direito à educação [manuscrito] / Jocelaine dos Santos Luongo. – 2024.  
98 f. : il.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2024.  
“Orientação: Profa. Dra. Dirléia Fanfa Sarmento”.

1. Direito à educação. 2. Política educacional. 3. Educação especial.  
I. Sarmento, Dirléia Fanfa. II. Título.

CDU: 37

Bibliotecário responsável: Lucas de Oliveira Santos - CRB 10/2839

JOCELAINE DOS SANTOS LUONGO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA.

Profa. Dra. Dirléia Fanfa Sarmento  
Universidade La Salle (RS/ Brasil)

Prof. Dr. Dani Rudnicki  
Universidade La Salle (RS/ Brasil)

Prof. Dra. Hildegard Susana Jung  
Universidade La Salle (RS/ Brasil)

Prof. Dr. Jardelino Menegat  
Universidade La Salle (RS/ Brasil)  
Universidade Católica de Petrópolis (RJ/Brasil)

CANOAS, 2024

## RESUMO

O direito à educação está positivado na Constituição da República Federativa do Brasil e é reafirmado nos demais dispositivos que orientam a ação educativa nas instituições de ensino. Contudo, a efetividade de tal direito ainda precisa ser garantida, principalmente quando se trata do público-alvo da Educação Especial, sendo que estes historicamente são os mais afetados por esta falta de efetividade. Diante do exposto, a Pesquisa Documental tem como problemática investigativa: Quais são os contributos dos pressupostos difundidos pela Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva para a efetividade do direito à educação do público-alvo da Educação Especial? O *corpus* investigativo, composto pela Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, é analisado com base nas orientações de André Cellard. No que se refere ao direito à educação do público-alvo da Educação Especial, fundamentam o estudo dispositivos internacionais difundidos pela Organização das Nações Unidas (ONU) e pela Organização das Nações Unidas para a Ciência, a Educação e a Cultura (UNESCO) bem como os nacionais que regulam a ação educativa. Em relação às Políticas Públicas Educacionais, os aportes teóricos se fundamentam em Stephen John Ball e Jefferson Mainardes, entre outros. O estudo se insere na Linha de Pesquisa Gestão, Educação e Políticas Públicas do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle, sendo realizado com o financiamento da Universidade La Salle e do Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Educação Superior (PROSUC/CAPES). Faz parte da investigação *O direito à Educação de Qualidade: fundamentos e modos de efetivação nos contextos educacionais*, desenvolvida no âmbito do Grupo de Pesquisa Direito à Educação e Políticas Públicas Educacionais, coordenado pela orientadora dessa dissertação. A incursão analítica-documental viabilizar identificar que a proposição e o texto da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva teve a influência do ideário da Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem; da Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais; da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência e da Convenção dos direitos das pessoas com deficiência. Destacam-se como pressupostos centrais e principais contribuições da referida Política para a efetividade do direito à educação do público-alvo da Educação Especial: a) o ideário da Educação Inclusiva; b) a proposição da transversalidade da Educação Especial em todos os níveis, etapas e modalidades da educação nacional; e, c) a ênfase na oferta obrigatória, pelos sistemas de ensino, do atendimento educacional especializado ao público-alvo da Educação Especial e a formação de professores para atuarem em tal atendimento. Almejamos que os resultados do estudo possam contribuir para o avanço das reflexões acadêmico-científicas acerca do campo de estudos das Políticas Educacionais e do direito à educação do público-alvo da Educação Especial.

**Palavras-chave:** Direito à Educação. Política Educacional. Público-alvo da Educação Especial.

## ABSTRACT

The right to education is affirmed in the Constitution of the Federative Republic of Brazil and is reaffirmed in other provisions that guide educational action in educational institutions. However, the effectiveness of this right still needs to be guaranteed, especially when it comes to the target audience of Special Education, as these are historically those most affected by this lack of effectiveness. In view of the above, the Documentary Research has the following investigative problem: What are the contributions of the assumptions disseminated by the National Special Education Policy from the Perspective of Inclusive Education to the effectiveness of the right to education of the target audience of Special Education? The investigative corpus, composed of the National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education, is analyzed based on André Cellard's guidelines. With regard to the right to education of the target audience of Special Education, the study is based on international provisions disseminated by the United Nations (UN) and the United Nations Scientific, Educational and Cultural Organization (UNESCO) as well as nationals who regulate educational action. In relation to Public Educational Policies, the theoretical contributions are based on Stephen John Ball and Jefferson Mainardes, among others. The study is part of the Management, Education and Public Policy Research Line of the Postgraduate Program in Education at La Salle University, being carried out with funding from La Salle University and from the Postgraduate Support Program for Community Institutions of Higher Education (PROSUC/CAPEs). It is part of the investigation The right to Quality Education: foundations and ways of implementing it in educational contexts, developed within the scope of the Right to Education and Public Educational Policies Research Group, coordinated by the supervisor of this dissertation. The analytical-documentary incursion made it possible to identify that the proposition and text of the National Special Education Policy from the perspective of Inclusive Education was influenced by the ideas of the World Declaration on Education for All: satisfaction of basic learning needs; the Salamanca Declaration: On Principles, Policies and Practices in the Area of Special Educational Needs; of the Inter-American Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Persons with Disabilities and the Convention on the Rights of Persons with Disabilities. The central assumptions and main contributions of the aforementioned Policy to the effectiveness of the right to education of the target audience of Special Education stand out: a) the ideology of Inclusive Education; b) the proposition of the transversality of Special Education at all levels, stages and modalities of national education; and, c) the emphasis on the mandatory provision, by education systems, of specialized educational services to the target audience of Special Education and the training of teachers to provide such services. We hope that the results of the study can contribute to the advancement of academic-scientific reflections on the field of study of Educational Policies and the right to education of the target audience of Special Education.

**Keywords:** Right to education. Educational politics. Target audience for Special Education.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1.	Síntese da abordagem metodológica.....	28
Figura 2.	Estrutura de ação a serem consideradas na Educação Especial..	38
Figura 3.	Meta 4 do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).....	78
Figura 4.	Objetivos do Desenvolvimento Sustentável.....	79

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1.	Artigos selecionados para a articulação teórica analítica.....	19
Quadro 2.	Termos de buscas para o mapeamento de dissertações e teses e número de registros.....	20
Quadro 3.	Dissertações e tese selecionadas com os termos “educação especial legislação”; “educação inclusiva legislação” e “educação especial políticas”.....	21
Quadro 4.	Dimensões a serem contempladas na análise dos documentos....	26
Quadro 5.	Política e Organização dos sistemas educacionais.....	39
Quadro 6.	Metas do Marco de Ação de Dakar .....	50
Quadro 7.	Termos e definições constantes na Lei nº 10.098, de 8 de novembro de 2000.....	53
Quadro 8.	Denominações relativas ao público-alvo da Educação Especial...	59
Quadro 9.	Marcos Históricos e Normativos que fundamentam a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.....	67
Quadro 10.	. Dispositivos promulgados após a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, entre os anos de 2009 a 2023.....	77

## LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
SEESP	Secretaria de Educação Especial

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>09</b>
<b>2</b>	<b>RELEVÂNCIA E ABORDAGEM METODOLÓGICA DO ESTUDO.....</b>	<b>15</b>
<b>2.1</b>	<b>Caracterização do estudo .....</b>	<b>15</b>
<b>2.2</b>	<b>Relevância do estudo.....</b>	<b>16</b>
<b>2.3</b>	<b>Problema e objetivos da investigação.....</b>	<b>24</b>
<b>2.4</b>	<b>Constituição do <i>corpus</i> investigativo.....</b>	<b>25</b>
<b>2.5</b>	<b>Análise dos dados.....</b>	<b>25</b>
<b>3</b>	<b>O DIREITO DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: DISPOSITIVOS ANTECEDENTES A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....</b>	<b>30</b>
<b>3.1</b>	<b>O direito à educação nos dispositivos internacionais e nacionais</b>	<b>30</b>
<b>4</b>	<b>ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....</b>	<b>62</b>
<b>4.1</b>	<b>A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.....</b>	<b>62</b>
<b>4.1.1</b>	<i>Pressupostos centrais da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.....</i>	<b>65</b>
<b>4.1.2</b>	<i>Reflexões sobre as contribuições dos pressupostos da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva para a efetividade do direito à educação.....</i>	<b>71</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>83</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>87</b>
	<b>APÊNDICE.....</b>	<b>98</b>
	<b>APÊNDICE 1 – Quadro 11 - Grupo de Trabalho para a elaboração da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.....</b>	<b>98</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Desde os anos 90 temos observado a crescente mobilização, em nível mundi em *prol* do direito à educação, empreendida especialmente pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 1990; UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001; UNESCO, 2016).

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) é uma das agências especializadas que integram o Sistema das Nações Unidas. Desde sua constituição, em 1945, (Constituição da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 1945) o Brasil é um dos estados-membros e, dessa forma, o ideário que fundamenta as ações da UNESCO influencia os dispositivos, as Políticas Públicas, os programas, projetos e demais ações nas áreas da Educação, da Ciência e da Cultura em nosso país.

Desde 1963, o país conta com representação da UNESCO no Brasil, sendo que a partir de 1972 o escritório nacional, anteriormente localizado no Rio de Janeiro, foi transferido para Brasília, onde está situado até os dias atuais<sup>1</sup>. O objetivo do escritório é “apoiar a criação e a implementação de políticas públicas que estejam de acordo com as estratégias definidas pelos Estados-membros da UNESCO” no contexto da América Latina e Caribe. As ações da UNESCO

[...] ocorrem por meio de projetos de cooperação técnica em parceria com diversos níveis de governo e diferentes setores da sociedade civil sempre que seus propósitos contribuam para políticas públicas de desenvolvimento sustentável relacionadas a temas de expertise que a UNESCO atua<sup>2</sup>.

Por meio do Decreto nº 8.522 de 25 de agosto de 1982 foi promulgado o Acordo de Cooperação Técnica em Matéria Educacional, Científica e Técnica, entre o Governo da República Federativa do Brasil e a UNESCO, com os seguintes objetivos:

- a) prestar ao Ministério da Educação e Cultura cooperação para o desenvolvimento de atividades consideradas prioritárias pelo Governo, nas áreas de sua competência e no âmbito das linhas de atuação estabelecidas pelos planos a médio prazo da UNESCO;
- b) contribuir para o aperfeiçoamento de pessoal técnico nas áreas da educação e da cultura;
- c) contribuir para os estudos de desenvolvimento técnico do Ministério da Educação e Cultura com vistas à realização de pesquisas, informações e planejamento dos setores educacional e cultural;

---

<sup>1</sup> Disponível em <https://www.unesco.org/en/fieldoffice/brasil> Acesso em 10 nov. 2023.

<sup>2</sup> Disponível em <https://www.unesco.org/en/fieldoffice/brasil> Acesso em 10 nov. 2023.

- d) reforçar e estreitar a cooperação entre o Brasil e a UNESCO nas áreas técnicas no âmbito da competência da organização;
- e) desenvolver o intercâmbio de experiências e informação com os países em desenvolvimento em matéria educacional, científica e cultural. (Brasil, 1982, art. 1º).

O primeiro plano de trabalho com o MEC foi estabelecido em 1993, tendo vista a elaboração do Plano Decenal de Educação (BRASIL, 1993). Conforme salienta o Ministério da Educação:

[...] a principal diretriz da UNESCO é auxiliar os países membros a atingir as metas de Educação para Todos, promovendo o acesso e a qualidade da educação em todos os níveis e modalidades, incluindo a educação de jovens e adultos. Para isso, a Organização desenvolve ações direcionadas ao fortalecimento das capacidades nacionais, além de prover acompanhamento técnico e apoio à implementação de políticas nacionais de educação, tendo sempre como foco a relevância da educação como valor estratégico para o desenvolvimento social e econômico dos países.

Na parte inicial do Plano Decenal de Educação (Brasil, 1993), é enfatizado que, “cabe ao Brasil uma responsabilidade expressiva nos esforços mundiais para assegurar à sua população o direito à educação — compromisso, aliás, reafirmado e ampliado em sua Constituição de 1988” (Brasil, 1993, p, 11).

A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) instituiu o Estado Democrático de Direito, assegurando em seu artigo 205, que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Dessa forma, é de competência do Estado a “garantia do direito à educação de qualidade, considerando que a educação, enquanto direito inalienável de todos os cidadãos, é condição primeira para o exercício pleno dos direitos: humanos, tanto dos direitos sociais e econômicos quanto dos direitos civis e políticos” (Brasil, 2010, p. 3). Conforme assevera Cury (2002, p. 259):

Declarar um direito é muito significativo. Equivale a colocá-lo dentro de uma hierarquia que o reconhece solenemente como um ponto prioritário das políticas sociais. Mais significativo ainda se torna esse direito quando ele é declarado e garantido como tal pelo poder interventor do Estado, no sentido de assegurá-lo e implementá-lo. A declaração e a garantia de um direito tornam-se imprescindíveis no caso de países, como o Brasil, com forte tradição elitista e que tradicionalmente reservam apenas às camadas privilegiadas o acesso a este bem social. Por isso, declarar e assegurar é mais do que uma proclamação solene. Declarar é retirar do esquecimento e proclamar aos que não sabem, ou esqueceram, que eles continuam a ser portadores de um direito importante

Considerada um dos marcos em *prol* da educação inclusiva, a Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994) reafirma o compromisso assumido pelos países signatários na Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (UNESCO, 1990).

No que se refere ao público-alvo da Educação Especial, Martins (2014, p.13) reflete que:

Hodiernamente parece desnecessário afirmar que as pessoas público-alvo da Educação Especial tenham direito à educação; contudo, essa afirmação ainda é necessária, tendo em vista a ótica histórica a que esses sujeitos sempre foram submetidos, vítimas de preconceitos, abandono e descaso por parte do Estado e de toda a sociedade.

A Educação Especial<sup>3</sup> é “uma modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996, capítulo V, artigo 58, Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013). Vale salientar que, “como o discurso democrático nem sempre corresponde à prática das interações humanas, alguns segmentos da comunidade permanecem à margem, discriminados, exigindo ordenamentos sociais específicos, que lhes garantam o exercício dos direitos e deveres”. (Brasil, 1994, p. 9). Portanto,

As pessoas portadoras de deficiências e de condutas típicas estão nesse caso. Geralmente consideradas como ‘desviantes’, têm uma história de lutas em prol de seus direitos à vida e à felicidade. Embora com outras características, o grupo dos portadores de altas habilidades (superdotados) também tem necessidades educativas especiais. (Brasil, 1994, p. 9, grifo do documento).

A efetividade do direito à educação requer, dentre outros aspectos, a existência de Políticas Públicas. No que se refere à Política Pública, Saravia (2006, p. 28) explica que “Trata-se de um fluxo de decisões públicas, orientado a manter o equilíbrio social ou a introduzir desequilíbrios destinados a modificar essa realidade”. Configuram-se em “Decisões condicionadas pelo próprio fluxo e pelas reações e modificações que elas provocam no tecido social, bem como pelos valores, ideias e visões dos que adotam ou influem na decisão”. (Idem, p. 28). Podem ser consideradas “estratégias que apontam para diversos fins, todos eles, de alguma forma, desejados pelos

---

<sup>3</sup> Aprofundaremos aspectos atinentes à Educação Especial no capítulo 3 deste projeto, denominado *Educação: um direito de todos*.

diversos grupos que participam do processo decisório” (Idem, p. 20-29). Portanto, a Política Pública

[...] é um sistema de decisões públicas que visa a ações ou omissões, preventivas ou corretivas, destinadas a manter ou modificar a realidade de um ou vários setores da vida social, por meio da definição de objetivos e estratégias de atuação e da alocação dos recursos necessários para atingir os objetivos estabelecidos. (Saravia, 2006, p. 29).

Diante do exposto, o interesse em realizar um estudo com foco nos contributos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) para a efetividade do direito à educação do público-alvo<sup>4</sup> da Educação Especial, está alicerçado em três dimensões que justificam tal proposição, a saber: pessoal profissional; acadêmico-científica e social. Tais justificativas são descritas no segundo capítulo desta dissertação, intitulado *Relevância e Abordagem Metodológica do Estudo*.

O estudo se situa na Linha de Pesquisa Gestão, Educação e Políticas Públicas do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle. A referida Linha de Pesquisa

Investiga o direito à educação no contexto dos dispositivos legais internacionais e nacionais e suas articulações com as políticas públicas educacionais no Brasil. Aprofunda os fundamentos teóricos, modelos e práticas de gestão educacional e das instituições de ensino bem como a formação dos gestores. (Universidade La Salle, 2023).

Da mesma forma, articula-se à pesquisa desenvolvida no âmbito do Grupo de Pesquisa Direito à Educação e Políticas Públicas Educacionais, coordenado pela orientadora deste estudo, denominada *O direito à Educação de Qualidade: fundamentos e modos de efetivação nos contextos educacionais*.

Tendo presente o exposto, a Pesquisa Documental tem como problemática investigativa: Quais são os contributos dos pressupostos difundidos pela Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva para a efetividade do direito à educação do público-alvo da Educação Especial?

Alicerçado na problemática apresentada, o objetivo geral do estudo é: Compreender os contributos dos pressupostos difundidos pela Política Nacional da

---

<sup>4</sup> Considerando que no decorrer dos tempos foram adotadas várias formas de referência, no decorrer do texto optamos por utilizar o termo “público-alvo da Educação Especial”, proposto pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), salvaguardando as denominações utilizadas nos documentos e demais subsídios consultados.

Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva para a efetividade do direito à educação do público-alvo da Educação Especial.

Os objetivos específicos são:

- a) Contextualizar o surgimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.
- b) Descrever os pressupostos difundidos pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.
- c) Refletir sobre os pressupostos difundidos pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, tendo como referência os aportes dos autores das produções selecionadas na revisão de literatura.

O *corpus* investigativo, composto pela Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), é analisado seguindo as orientações de André Cellard (2014).

No que se refere ao direito à educação do público-alvo da Educação Especial, fundamentam o estudo os dispositivos internacionais e nacionais. Em relação às Políticas Públicas Educacionais, buscamos aportes teóricos em Stephen John Ball (1998, 2001, 2002, 2006) e os Jefferson Mainardes (2006, 2018a, 2018b), entre outros. Além disso, realizamos um diálogo com os autores das produções selecionadas na revisão de literatura.

Feitas tais considerações, o relatório de pesquisa está estruturado em quatro capítulos.

No primeiro introduzimos a temática investigativa, apresentando um panorama geral do estudo.

No segundo, *Relevância e Abordagem Metodológica do Estudo*, descrevemos a caracterização do estudo; a relevância, o problema e os objetivos da investigação; a constituição do *corpus* investigativo e a abordagem para a Análise dos Dados.

No terceiro, O direito do público-alvo da Educação Especial: dispositivos antecedentes a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, discorremos sobre alguns aportes legais que positivam o direito à educação e contribuíram para a proposição da referida política.

No quarto, *Análise e Interpretação dos Dados*, apresentamos os pressupostos que consideramos contribuir para a efetividade do direito à educação do público-alvo da Educação Especial.

No quinto, *Considerações Finais*, retomamos os principais resultados do estudo bem como apontamos questões a serem aprofundadas em pesquisas futuras. Por fim, listamos as referências utilizadas no decorrer do relatório.

## 2 RELEVÂNCIA E ABORDAGEM METODOLÓGICA DO ESTUDO

Neste capítulo, delineamos o percurso metodológico traçado e desenvolvido no processo investigativo, justificando a relevância pessoal-profissional, acadêmico-científica e social, indicando o problema, os objetivos, explicitando os procedimentos para a constituição do *corpus* investigativo e para a análise dos dados.

### 2.1 Caracterização do estudo

O presente estudo se caracteriza por ser uma pesquisa documental, cuja temática investigativa são os pressupostos presentes nos dispositivos legais, promulgados entre os anos de 1994 e 2022, relativos ao Direito à Educação do público-alvo da Educação Especial. Conforme a denominação indica, a pesquisa documental tem como fonte de dados o estudo de documentos. (Cervo; Bervian, 2002; Lakatos, Marconi, 2010).

As vantagens de se realizar uma Pesquisa Documental, segundo Gil (2002, p. 46) são:

Primeiramente, há que se considerar que os documentos constituem fonte rica e estável de dados. Como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica. Outra vantagem da pesquisa documental está em seu custo. Como a análise dos documentos, em muitos casos, além da capacidade do pesquisador, exige apenas disponibilidade de tempo, o custo da pesquisa torna-se significativamente baixo, quando comparado com o de outras pesquisas. Outra vantagem da pesquisa documental é não exigir contato com os sujeitos da pesquisa. É sabido que em muitos casos o contato com os sujeitos é difícil ou até mesmo impossível. Em outros, a informação proporcionada pelos sujeitos é prejudicada pelas circunstâncias que envolvem o contato.

Com relação as desvantagens, o autor supracitado menciona que: “As críticas mais frequentes a esse tipo de pesquisa referem-se à não-representatividade e à subjetividade dos documentos”. Continua explicando que:

[... ] o pesquisador experiente tem condições para, ao menos em parte, contornar essas dificuldades. Para garantir a representatividade, alguns pesquisadores consideram um grande número de documentos e selecionam certo número pelo critério de aleatoriedade. O problema da objetividade é mais crítico; contudo, esse aspecto é mais ou menos presente em toda investigação social. Por isso é importante que o pesquisador considere as mais diversas implicações relativas aos documentos antes de formular uma conclusão definitiva. Ainda em relação a esse problema, convém lembrar que algumas pesquisas elaboradas com base em documentos são importantes não porque respondem definitivamente a um problema, mas porque proporcionam melhor visão desse problema ou, então, hipóteses que conduzem a sua verificação por outros meios. (Gil, 2002, p. 47-48).

Tendo presente as observações de Gil (2002), selecionamos para compor o *corpus* investigativo documentos específicos e representativos que versam sobre as Políticas Nacionais direcionadas ao público-alvo da Educação Especial no período que nos propomos a investigar. Tais documentos são apresentados na seção 2.2 deste capítulo.

## **2.2 Relevância do estudo**

A relevância de um estudo é um dos elementos fundamentais a serem considerados, pois ela nos permite clarificar a importância do que o pesquisador se propõe a realizar (Pescuma; Castilho, 2013). Dessa forma, apresentamos na sequência, três dimensões que conferem relevância ao estudo ora proposto.

### *Relevância pessoal-profissional*

Minha primeira formação acadêmica foi no Curso de Ciências Contábeis, que concluí no ano de 1993, com 22 anos. Percebi, com o passar do tempo, que tinha vocação, algo que vem nossa alma, que não cogitamos explicações, mas seguimos a intuição que poderia começar novos rumos e novas direções. Nesse momento comecei a me interessar por crianças especiais, pois era voluntária na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Lavras do Sul. Sendo leiga na área da Educação, ingressei em janeiro de 2002, no curso de Pedagogia Educação Infantil e Anos Iniciais, na Universidade da Região da Campanha (URCAMP), em Caçapava do Sul, no estado do Rio Grande do Sul.

Mesmo estando exercendo a profissão de Contadora em um Hospital Público Municipal, acreditava que precisava de novos desafios, pois esta área era totalmente adversa a minha primeira formação, o que a tornou apaixonante e desafiadora, concluindo a formação em 2005.

Durante a minha trajetória acadêmica em Pedagogia, o interesse sempre foi na educação integral do ser humano, contemplando suas dimensões bio-psíquicas, espirituais e sócio-culturais. Constatei que, efetivamente queria, cada vez mais, desenvolver minha aptidão educacional, de poder conduzir com metodologia e técnicas pedagógicas adequadas aos alunos, que estão despertando as suas potencialidades para o empoderamento de suas vidas. Lembro de cada estágio, cada artigo realizado ao final do semestre, dos alunos da Associação de Pais e Amigos

dos Excepcionais (APAE), sendo despertados para os seus processos de aprendizagem, agora com segurança de uma profissional em formação, cheia de dúvidas, com sede de aprender, ir em busca da sua capacitação.

Mobilizada por esta convicção, sobre as capacidades e habilidades que cada um carrega consigo, o tema do Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia foi “Educação Integral do ser humano”. A proposta deste trabalho de conclusão foi de identificar a relação da eficiência e eficácia entre os processos de ensino/aprendizagem, quando o ser em desenvolvimento é considerado na sua totalidade, promovendo uma escuta atenta da sua individualidade.

No ano de 2006, iniciei especialização em Psicopedagogia Institucional, sendo o tema do trabalho de conclusão de curso Educação Integral: caminho inevitável. A proposta continuava a mesma da conclusão em Pedagogia, só que agora sob a perspectiva de uma Pedagoga, com objetivos de aprofundar suas pesquisas, percebendo que em todas as áreas de atuação que envolvem os alunos de uma APAE, saúde e educação, esse olhar de desenvolver competência e habilidades, visando o ser integral, era cada vez mais necessária e urgente, por isso ser um caminho inevitável.

Percebi nesta trajetória a importância a Psicopedagogia Clínica e então em 2008, novamente iniciei outra especialização, em Psicopedagogia Clínica e Institucional, apaixonando-me pela Psicopedagogia Clínica, realizando agora no trabalho de conclusão o tema Informática Educativa: novas oportunidades de ensino. Possibilitando através desta vivência que a Clínica especialmente me trouxe desenvolver um projeto na APAE de Lavras do Sul até o ano 2010, e na APAE de Campo Bom em 2011 e 2012, ambos como voluntária, trazendo a perspectiva da Tecnologia Assistiva como recurso importante para os metodologias de ensino.

Ao estar realizando este projeto, o Município de Lavras do Sul, possibilitou-me um curso de “Formação continuada de professores em Tecnologia de Informação e Comunicação Acessível, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, com 180 horas, no ano de 2010.

Na área da Educação tenho experiência profissional nos Municípios de Lavras do Sul, Dois Irmãos e Campo Bom, realizando atividades profissionais em sala de aula, Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Atendimento Domiciliar.

Ao percorrer todos esses anos, comecei a inquietar-me com relação as Políticas Públicas para o público-alvo da Educação Especial, questionando-me sobre a sua efetividade, para dar cumprimento aos dispositivos legais, pois, de fato estamos oportunizando a inclusão, na vida social, desenvolvendo autonomia, proporcionando condições de serem incluídos no mercado de trabalho, tornando-os independentes e ser um cidadão?

Percebendo na minha trajetória profissional e devido ao tempo realizando atividades profissionais e de voluntariado na área de educação, muitos são os desafios, para que a ação educativa no cenário brasileiro tenha clareza nas políticas que devem ser desenvolvidas para efetivação do direito à educação, necessitando estudar e pesquisar os fundamentos, orientações e desafios, mas jamais podemos desistir, o convite é superação e reflexão da prática.

#### *Relevância acadêmico-científica*

Para que uma pesquisa seja relevante, não basta que a temática investigativa possua relação com a trajetória de vida daquele que se propõe a realizá-la. É necessário, também, que tal temática tenha uma importância acadêmica científica, de forma que possa contribuir para o avanço nas discussões acerca das mesmas. Nesse sentido, é fundamental haver certo conhecimento sobre o que já foi discutido em dissertações, teses, artigos, capítulos de livros, etc, sendo que tais produções podem contribuir para a fundamentação teórica e na incursão analítica dos dados coletados.

Nessa etapa de busca, o *Google Scholar* é uma ferramenta que possibilita identificar e acessar publicações científicas de vários periódicos. Segundo Gil (2002, p. 5) “a grande vantagem desse mecanismo é a de varrer exclusivamente *sites* acadêmicos. [...] ele ordena os resultados por ordem de relevância” utilizando como principal critério “a frequência da citação dos autores na literatura acadêmica”. (GIL, 2002, p.5). No Quadro 1, apresentamos os artigos selecionados, utilizando como base a ferramenta indicada.

Quadro 1. Artigos selecionados para a articulação teórica analítica.

<b>Autor (es)</b>	<b>Título</b>	<b>Ano</b>	<b>Periódico</b>
BALL, S. J.	Big Policies/Small World: An introduction to international perspectives in education policy.	1998	Comparative Education
BALL, S. J.	Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação.	2001	Currículo sem Fronteiras
BALL, S. J.	Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica.	2002	Páginas – Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación
BALL, S. J.	Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional.	2006	Currículo sem Fronteiras
CURY, C. R. J.	Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença.	2002	Cadernos de Pesquisa
CURY, C. R. J.	Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica.	2005	Cadernos de Pesquisa
CURY, C. R. J.	A Educação Básica como Direito.	2008	Cadernos de Pesquisa
DUARTE, C. S.	Direito público subjetivo e políticas educacionais	2004	São Paulo em Perspectiva
MAINARDES, J..	Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais.	2006	Educação & Sociedade
MAINARDES, J.; MARCONDES, M. I.	Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional.	2009	Educação & Sociedade
MAINARDES, J.	A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional.	2018	Jornal de Políticas Educacionais
MAINARDES, J.	A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico epistemológicas e o lugar do pluralismo.	2018	Revista Brasileira de Educação
SILVA, L.; SOUZA, V.; FALEIRO, W.	Uma década da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.	2018	Revista <i>on line</i> de Política e Gestão Educacional
SILVA, C. A. P.; ROCHA, L. P.	O Atendimento Educacional Especializado no processo de inclusão de alunos com deficiência na escola regular.	2021	Cadernos de Gênero e Diversidade

Fonte: Elaborado pela autora com base na consulta realizada no *Google Scholar* (2023).

Os artigos apresentados no quadro 1 serão abordados nos capítulos que nos dedicamos à fundamentação e a análise documental do *corpus* investigativo.

Para o mapeamento das dissertações e teses, utilizamos como fonte de consulta o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O quadro 2 apresenta os dados relacionados a quantidade de registros relativas a cada um dos termos utilizados.

Quadro 2. Termos de buscas para o mapeamento de dissertações e teses e número de registros.

<b>Termos</b>	<b>Número de registros</b>
"educação especial legislação"	4
"educação inclusiva legislação"	8
"público-alvo educação especial legislação"	0
"público-alvo educação especial"	0
"direito educação especial"	0
"educação especial leis"	0
"educação especial dispositivos legais"	0
"educação inclusiva dispositivos legais"	0
"educação especial políticas"	80

Fonte: Elaborado pela autora com base no mapeamento realizado, em 2023, no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Conforme apresentado no quadro 2, com o termo "educação especial legislação" o Catálogo indicou quatro registros, sendo que destes, somente a dissertação de Martins (2014) possui alguma relação com o estudo em tela. Já com o termo "educação inclusiva legislação", foram registradas oito trabalhos. Dentre os trabalhos identificados, selecionamos o de Sousa (2014). Com o referido termo também não encontramos nenhuma tese.

Ao utilizar o termo "educação especial políticas" apareceram 80 registros. Descartamos aqueles trabalhos que tratavam de tais Políticas em contextos específicos, tais como municípios, estados ou em alguma região bem como aqueles relativos a alguma deficiência específica. Assim, selecionamos três trabalhos que abordavam as Políticas Educacionais num contexto geral, a saber: Souza (2021), Delevati (2021) e Almeida (2022).

Importante destacar que priorizamos os estudos defendidos após o ano de 2008, considerando que o nosso foco recai sobre a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), promulgada no ano de 2008.

No quadro 3, apresentamos conjunto de trabalhos que selecionamos por terem uma aproximação com o foco temático do nosso estudo.

Quadro 3. Dissertações e tese selecionadas com os termos “educação especial legislação”; “educação inclusiva legislação” e “educação especial políticas”.

<b>Autor</b>	<b>Título / Instituição/Área de concentração</b>	<b>Nível</b>	<b>Ano</b>
MARTINS, K. C..	<b>Educação especial:</b> legislação, produção intelectual e formação docente. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Educação.	M	2014
SOUZA, J. dos A. de.	<b>A política de Educação Especial no Brasil entre os anos 1994 e 2016:</b> desafios e perspectivas de garantia do direito à educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Educação.	M	2021
DELEVATI, A. de C.	<b>A política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2007-2018):</b> desafios para a constituição de sistemas educacionais inclusivos no Brasil.	D	2021
ALMEIDA, A. A. M. DE.	<b>A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva:</b> avanços e retrocessos no período de 2008 a 2020. Universidade Estadual de Maringá.	MP	2022

Fonte: Elaborado pela autora com base no mapeamento realizado, em 2023, no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Martins (2014), em sua dissertação *Educação especial: legislação, produção intelectual e formação docente*, de cunho bibliográfico e documental, teve como problema de investigação: Como disseminar, de forma responsável, o discurso inclusivo da política educacional do Brasil, cujo intuito é a correção de distorções sociais, implicando especificamente a transformação dos “sistemas educacionais” em “sistemas educacionais inclusivos”, diante da possibilidade de redirecionamento da proposta de inclusão escolar? (Martins, 2014, p.14, grifo da autora).

A autora, com base na Técnica de Análise de Conteúdo, proposta por Bardin, analisou o Decreto nº 7.611/2011 e o Projeto de Lei nº 8.035/2010 sobre o Plano Nacional de Educação. (Martins, 2014). Com relação a análise do Decreto nº 7.611/2011, Martins (2014, p. 131) menciona que:

[...] observou-se que as mudanças e contradições ficaram a cargo de uma reviravolta quanto às escolas especiais. Antes da entrada em vigor desse Decreto, as iniciativas perante as escolas especiais eram no sentido de restringir sua atuação, mesmo porque, ressaltadas suas contribuições decorrentes de um processo histórico excludente, as escolas especiais na perspectiva da educação inclusiva são tidas como segregadoras. Outra importante mudança e contradição constatadas no referido Decreto estão relacionadas aos objetivos do Atendimento Educacional Especializado. O inciso I, do artigo 3º, não mais limita sua matrícula à rede pública regular de ensino e sim ao “ensino regular”, inserindo as escolas especiais nesse contexto, desde que sejam credenciadas e/ou conveniadas. Ademais, a conjugação dos artigos 3º e 5º reforça a tese de ampliação do atendimento das escolas especiais, podendo vir a se tornar exclusivo na escola especial, o que contraria claramente a Constituição Federal de 1988, nos termos do inciso III, do artigo 208.

No que se refere ao Projeto de Lei nº 8.035/2010 sobre o Novo Plano Nacional de Educação, Martins (2014, p. 131) considera “relevante destacar que as análises se voltaram para o tão discutido e emendado texto da Meta 4”, pois no entender da autora, “Embora este ainda esteja em trâmite no Senado Federal, uma importante consideração extraída dessas análises merece ser compartilhada, ou seja, a manobra dos defensores das escolas especiais em enfraquecer o discurso inclusivista proposto pela CONAE em 2010”. Por fim, a autora conclui que:

[...] toda lei, quando eficaz, produz normalmente efeitos positivos, e um deles se refere a seu efeito transformador, que é, na verdade, o efeito condicionante do Direito sobre a sociedade. Assim, em razão das necessidades sentidas, a norma estabelece novas diretrizes a serem seguidas e fixa novos princípios a serem observados em determinadas questões, bem como determina a realização de certas modificações. A sociedade, então, para dar cumprimento à lei, tem que se estruturar, se equipar e, assim, vai operando sensíveis transformações em seu meio. Contudo, nessa mesma oportunidade é possível que, desse efeito transformador, surja um efeito negativo, tornando a lei ineficaz. Esse efeito, conhecido como misonéismo, ou seja, a resistência às inovações ou transformações do status quo em razão de velhos hábitos, costumes emperrados, privilégios de grupos sociais, que impede que a lei seja aplicada ou mesmo elaborada. Por isso, é importante a conscientização de toda a sociedade para evitar que problemas como esses impeçam ou retardem as reformas sociais. (Martins, 2014, p. 131).

Delevati (2021), em sua tese, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007-2018): desafios para a constituição de sistemas educacionais inclusivos no Brasil, teve como objetivos de seu estudo:

Investigar a participação e influência dos atores sociais implicados no processo de formulação das diretrizes educacionais relativas à educação especial, pontos de tensão, concepções e interesses envolvidos, assim como os efeitos destas disputas nas definições da agenda, na produção de novos textos e na implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no período analisado (2007 a 2018). Identificar os principais programas e ações desenvolvidas pelo Governo Federal a partir de 2007, buscando compreender os movimentos empreendidos visando à promoção de sistemas educacionais inclusivos, refletindo sobre tensões, interpretações e singularidades. (Delevati, 2021, p.19).

Segundo a autora, os instrumentos adotados para a coleta de dados foram

[...] a análise documental, considerando estudos já produzidos no país e disponibilizados em teses e dissertações, bem como documentos normativos e orientadores de programas e ações do governo federal, indicadores educacionais, com ênfase na análise dos microdados do censo educacional da Educação Básica. Além disso, contaremos com análise de relatórios de gestão de governos e da SEESP/MEC do período analisado e entrevistas semiestruturadas com integrantes que compuseram o grupo de trabalho que elaborou o texto da referida Política. (Delevati, 2021, p.20).

Entre as considerações feitas por Delevati (2021, p. 145), destacamos o entendimento desta autora acerca dos avanços constatados na Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva:

[...] o Estado brasileiro assumindo seu papel quanto à garantia do direito à educação, acesso, permanência e condições de acessibilidade a todos; a perspectiva inclusiva como orientação aos sistemas de ensino; a redefinição da Educação Especial como uma modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e demais modalidades da educação nacional, com destaque ao ensino superior; a definição do público-alvo que se beneficiaria das diretrizes da Política (alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação); o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à escolarização e a identificação dos alunos que necessitariam deste atendimento sob a responsabilidade do professor de educação especial. Por outro lado, o texto não aprofunda o debate sobre a formação inicial e continuada desse professor que irá atuar no atendimento educacional especializado

Souza (2021), em sua dissertação *A política de Educação Especial no Brasil entre os anos 1994 e 2016: desafios e perspectivas de garantia do direito à educação* tem como objetivo

[...] compreender os contornos assumidos pela política de educação especial no Brasil de 1994 a 2016, assim como os movimentos que constituem essa trajetória. Busca-se, para isso, identificar pontos de aproximação e de distanciamento entre os dois documentos da política de educação especial analisados” (Souza, 2021, p.23).

No que se refere à Política Nacional de Educação Especial, Souza (2021, p. 81) explica que:

[...] a análise do documento da Política Nacional de Educação Especial de 1994, constituída por meio de um movimento de interpretação dos seus enunciados, dos seus silêncios e do que é enunciável, permitiu identificar uma tríade que conforma a base estruturante política e filosófica da Política, qual seja: a normalização, a integração e a individualização. Retomando os discursos que compõem a formação discursiva do documento, podemos associar o primeiro pilar dessa tríade ao discurso da cidadania, o segundo ao discurso democrático e o terceiro pilar ao discurso de valorização das diferenças. Os três pilares, por sua vez, associam-se ao discurso capacitista e são definidos, também, pelo discurso neoliberal.

Com relação à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Souza (2021, p. 125-127) apresenta as seguintes conclusões:

[...] os discursos políticos que representam e sustentam a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva são: a) o discurso do direito à educação inclusiva, em que a escola é compreendida como um espaço de direito que deve ser assegurado a todas as pessoas, indistintamente; b) o discurso dos direitos humanos, relacionado à ideia de reconhecimento das diferenças como constitutivas da diversidade humana e à garantia da igualdade de direitos a todas as pessoas; c) o discurso da cidadania, associado à ideia de garantia de plena participação das pessoas

com deficiência em todas as esferas da sociedade, relacionados à construção de contextos sociais inclusivos e democráticos; d) o discurso da promoção da inclusão social e redução das desigualdades e de processos de exclusão históricos.

Almeida (2022), em sua dissertação *A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: avanços e retrocessos no período de 2008 a 2020*, teve como objetivos de pesquisa:

[...] destacar o movimento histórico da Educação Especial no Brasil após 1988; verificar a influência dos organismos internacionais na construção das políticas públicas de inclusão escolar; abordar as premissas legais que fundamentam e direcionam a inclusão escolar no Brasil, as quais garantem o direito de acesso, permanência e conclusão para todos; bem como implementar um produto educacional que possibilite a formação continuada de professores(as) da rede pública municipal da cidade de Marialva (PR). (Almeida, 2022, p. 16).

Para o alcance dos objetivos propostos, Almeida (2022) realizou uma pesquisa bibliográfica e documental. No desenvolvimento de seu estudo, a autora contextualiza a trajetória da Educação Especial no país, abordando os aspectos sociais, históricos políticos, legais e educacionais que influenciaram essa trajetória. Destaca, nessa trajetória, os processos de exclusão e segregação social. Conforme a autora, “Diante deste cenário de exclusão e preconceito, enraizados em nossa sociedade, é que surgiram debates acerca da necessidade de se propor políticas públicas para o atendimento de pessoas com deficiência no Brasil”. (Almeida, 2022, p. 79). Almeida (2022, p. 80) assevera que:

Frente aos inúmeros desafios impostos pela efetivação das políticas públicas de inclusão no Brasil, nos deparamos com as fragilidades percebidas nas políticas públicas de inclusão escolar. Sabemos que o contexto de influência internacional exerceu um papel orientador na construção de nossos documentos, que por vezes, reafirmaram nossa condição de país dependente do que se pensava acerca da inclusão escolar nos países mais desenvolvidos.

Por fim, conclui que:

[...] a legislação define a Educação Especial como uma modalidade de ensino que possui um público-alvo e uma organização de atendimento especializado, configurando-se nas principais alterações que implicaram na modificação do contexto escolar. O impacto que o interior da escola apresenta com essas políticas inclusivas provoca a desconstrução de paradigmas, possibilita novos diálogos, constrói novos conceitos e amplia a capacidade de se conviver com o diferente, alterações essas que permitiram a apropriação e o compartilhamento de novas reflexões acerca da inclusão escolar no Brasil. (Almeida, 2022, p.80).

### *Relevância social*

Por fim, um estudo além das relevâncias pessoal-profissional e acadêmico-científica também precisa trazer contribuições para o contexto social. Em termos de síntese, podemos afirmar que a relevância social deste estudo está diretamente relacionada ao direito à educação como um dos direitos a ser assegurado a todos, conforme positivado nos dispositivos internacionais e nacionais, destacando-se dentre estes a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) e a Constituição Federal do Brasil (Brasil, 1988). No próximo capítulo, aprofundamos o direito à educação, enfatizando-se o direito à educação do público-alvo da Educação Especial, o que no nosso entender, viabiliza explicitar, de forma consubstanciada, a relevância do nosso estudo.

### **2.3 Problema e objetivos do estudo**

Retomando o exposto na introdução desta dissertação, o problema de pesquisa é: Quais são os contributos dos pressupostos difundidos pela Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva para a efetividade do direito à educação do público-alvo da Educação Especial?

Em decorrência do problema, constitui-se em objetivo geral do estudo: Compreender os contributos dos pressupostos difundidos pela Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva para a efetividade do direito à educação do público-alvo da Educação Especial. Os objetivos específicos são:

- a) Contextualizar o surgimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.
- b) Descrever os pressupostos difundidos pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.
- c) Refletir sobre os pressupostos difundidos pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, tendo como referência os aportes dos autores das produções selecionadas na revisão de literatura.

Ao buscarmos compreender as contribuições dos pressupostos, temos presente o exposto por Gadamer (2006, p. 59), quando o autor explica que “Compreender é o participar de uma perspectiva comum”. Segundo o autor: “Compreender [...] significa também “entender algo”. A capacidade de compreensão

é a faculdade fundamental da pessoa, que caracteriza sua convivência com os demais, atuando pela via da linguagem e do diálogo” (Gadamer, 2006, p. 381, grifo do autor).

## 2.4 Constituição do *corpus* investigativo

O *corpus* investigativo está composto pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), cuja contextualização é apresentada no capítulo Análise e Interpretação dos Dados.

## 2.5 Análise dos dados

A análise dos documentos se fundamenta nos pressupostos apresentados por Cellard (2014). Segundo o autor:

O pesquisador que trabalha com documentos deve superar vários obstáculos e desconfiar de inúmeras armadilhas [...] ele deve localizar os textos pertinentes e avaliar a sua credibilidade, assim como a sua representatividade. [...] o pesquisador deve compreender adequadamente o sentido da mensagem e contentar-se com o que tiver à mão: fragmentos eventualmente, passagens difíceis de interpretar e repletas de termos e conceitos que lhe são estranhos e foram redigidos por um desconhecido, etc. É, portanto, em razão desses limites importantes, que o pesquisador terá de tomar um certo número de precauções prévias que lhe facilitarão a tarefa e serão, parcialmente, garantias da validade e da solidez de suas explicações. (Cellard, 2014, p. 296)

Cellard (2014) propõe a observação de cinco dimensões a serem contempladas na análise preliminar dos documentos, as quais são apresentadas no quadro 4.

Quadro 4. Dimensões a serem contempladas na análise dos documentos.

Dimensões	Aspectos a analisar
Contexto	Contexto de produção do documento: conjuntura política, econômica, social e cultural.
Autor ou os autores	A autoria do texto e a quem ele se dirige. Possíveis ideologias e interesses.
Autenticidade e a confiabilidade do texto	Qualidade da informação transmitida. Procedência do documento.
Natureza do texto	Tipologia do texto.
Conceitos-chave e a lógica interna do texto	Termos e conceitos empregados e seus sentidos. Argumentos centrais e as argumentações.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Cellard (2014).

Após a análise preliminar, Cellard (2014, p. 303) explica que “é o momento de reunir todas as partes-elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos-chave”. A partir disso, será possível realizar “uma interpretação coerente, tendo em conta a temática ou o questionamento inicial [...] a abordagem permanece tanto indutiva quanto dedutiva. De fato, as duas se conjugam. Assim, a escolha das pistas documentais [...] deve ser feita à luz do questionamento inicial”. (Cellard, 2014, p. 3003).

Feitas tais considerações, a figura 1 apresenta a síntese da abordagem metodológica.

Figura 1. Síntese da abordagem metodológica



Fonte: Elaborado pela autora (2023). Imagem disponível em <https://br.pinterest.com/pin/77405687338794302/> Acesso em 20 nov. 2023.

### **3 O DIREITO DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: DISPOSITIVOS ANTECEDENTES A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Neste capítulo, temos como foco o primeiro objetivo específico do estudo, a saber: Contextualizar o surgimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Para tanto, apresentamos um panorama geral sobre os principais dispositivos que abordam o direito à educação, tanto no contexto internacional quanto no nacional, destacando o direito à educação do Público-alvo da Educação Especial.

Com exceção da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), os demais dispositivos apresentados foram promulgados a partir do final da Década de oitenta, considerando que em nosso estudo fazemos um recorte a partir da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), que instituiu o Estado Democrático de Direito, até o ano de 2007, tendo presente que a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva foi promulgada no ano de 2008.

#### **3.1 O direito à educação nos dispositivos internacionais e nacionais**

Para a contextualização do direito à educação nos dispositivos internacionais e nacionais tomamos como ponto de partida a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), promulgada pelas Nações Unidas em 1948. Tal Declaração é um marco legal internacional sob o qual todos os demais dispositivos que abordam os direitos humanos se fundamentam. Contudo, é importante salientar que antes da promulgação dessa Declaração, ao longo dos tempos, houveram dispositivos que se direcionaram para tal questão, mas sem terem conseguido a adesão significativa dos países tal qual aconteceu com a Declaração Universal.

Nos segundo e sétimo artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), é evidenciado o princípio da igualdade entre todas as pessoas:

##### **Artigo 2**

Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.

##### **Artigo 7**

Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação.

No que se refere ao direito à educação, o artigo 26 estabelece que:

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito.
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.
3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos.

Na referida Declaração, o termo instrução é utilizado no sentido de educação. É possível constatar a relevância da educação para o desenvolvimento da pessoa e o respeito aos demais direitos humanos. Também fica evidente a ideia de que por meio da educação é possível a conquista da paz entre as nações. Disso depreende-se que umas das funções da educação é a educação para a paz. É possível perceber que a Declaração não faz nenhuma menção específica ao público-alvo da Educação Especial, mas estabelece o princípio da igualdade entre todos.

A Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1989), documento ratificado por 196 países, considera “como criança todo ser humano com menos de 18 anos de idade, salvo quando, em conformidade com a lei aplicável à criança, a maioria seja alcançada antes”. (ONU, 1989, artigo 1º). A Convenção foi ratificada no Brasil por meio do Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990. (Brasil, 1990b).

No decorrer dos 54 artigos que compõe a referida Convenção, são abordados de forma articulada os direitos da criança, tendo em vista a sua proteção integral para o desenvolvimento. O artigo 23 desta Convenção está direcionado aos direitos das crianças com deficiência, enfatizando o reconhecimento as responsabilidades dos Estados Partes com tais direitos.

1. Os Estados Partes reconhecem que a criança com deficiência física ou mental deverá desfrutar de uma vida plena e decente, em condições que garantam sua dignidade, favoreçam sua autoconfiança e facilitem sua participação ativa na comunidade.

2. Os Estados Partes reconhecem que a criança com deficiência tem direito a receber cuidados especiais, e devem estimular e garantir a extensão da prestação da assistência solicitada e que seja adequada às condições da criança e às circunstâncias de seus pais ou das pessoas responsáveis por

ela, de acordo com os recursos disponíveis e sempre que a criança ou seus responsáveis reúnam as condições exigidas.

3. Reconhecendo as necessidades especiais da criança com deficiência, a assistência ampliada, conforme disposto no parágrafo 2 deste artigo, deve ser gratuita sempre que possível, levando em consideração a situação econômica dos pais ou das pessoas responsáveis pela criança; e deve assegurar à criança deficiente **o acesso efetivo à educação**, à capacitação, aos serviços de saúde e de reabilitação, à preparação para o emprego e às oportunidades de lazer, de maneira que a criança atinja a integração social e o desenvolvimento individual mais completos possíveis, incluindo seu desenvolvimento cultural e espiritual.

4. Os Estados Partes devem promover, com espírito de cooperação internacional, a troca de informações adequadas nos campos da assistência médica preventiva e do tratamento médico, psicológico e funcional das crianças com deficiência, incluindo a divulgação de informações a respeito dos métodos de reabilitação e dos serviços de ensino e formação profissional, bem como o acesso a essas informações. Dessa forma, os Estados Partes poderão aprimorar sua capacidade e seus conhecimentos e ampliar sua experiência nesses campos. Nesse sentido, devem ser consideradas de maneira especial as necessidades dos países em desenvolvimento. (grifo nosso).

Dentre os aspectos contemplados no artigo supracitado atinente a criança com deficiência, destacamos: a promoção de condições que garantam sua dignidade e contribuam para sua participação ativa na comunidade; recebimento de cuidados especiais e assistência especializada gratuita; o acesso efetivo à educação, viabilizando a integração social e o desenvolvimento individual. (ONU, 1989).

O direito à educação está positivado na Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988), ao lado de um conjunto de demais direitos essenciais à dignidade humana. Esta Constituição institui o Estado Democrático de Direito e, sob este ponto de vista, constitui-se numa referência nacional no que se refere à primazia da garantia dos direitos humanos. Segundo artigo 5º, “Todos são iguais perante a Lei” (Brasil, 1988, capítulo I). Já no artigo 205 fica assegurado que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (Brasil, 1988, capítulo III, Seção I). Já no artigo 227, consta que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação,

exploração, violência, crueldade e opressão. (EC no 65/2010) (Brasil, 1988, capítulo VII).

No artigo supracitado, em seu parágrafo 1º, inciso II, é destacado que é de competência do estado a

[...] criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente e do jovem portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação. (Brasil, 1988, capítulo VII).

Na continuidade do artigo 227, no parágrafo segundo, consta que “ A lei disporá sobre normas de construção dos logradouros e dos edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência”.

A Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), é

[...] o principal instrumento normativo do Brasil sobre os direitos da criança e do adolescente. O ECA incorporou os avanços preconizados na Convenção sobre os Direitos da Criança das Nações Unidas e trouxe o caminho para se concretizar o Artigo 227 da Constituição Federal, que determinou direitos e garantias fundamentais a crianças e adolescentes.(Brasil, 1990, p. 8).

Diferente do estipulado na Convenção dos Direitos da Criança (ONU, 1989), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) coloca que: “Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade”. (Brasil, 1990, artigo 2º). Já no artigo terceiro e no seu parágrafo único, é enfatizado que as crianças e os adolescentes são sujeitos de direitos humanos:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, **deficiência**, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem. (incluído pela Lei nº 13.257, de 2016) (Brasil, 1990, artigo 3º, grifo nosso)

Da mesma forma, o ECA estabelece que “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, **discriminação**, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.” (Brasil, 1990, artigo 5º, grifo nosso).

Ao abordar os direitos fundamentais da Criança e do Adolescente, no que se refere a saúde, o artigo 11 afirma que:

É assegurado acesso integral às linhas de cuidado voltadas à saúde da criança e do adolescente, por intermédio do Sistema Único de Saúde, observado o princípio da equidade no acesso a ações e serviços para promoção, proteção e recuperação da saúde. (Redação dada pela Lei nº 13.257, de 2016)

§ 1º **A criança e o adolescente com deficiência** serão atendidos, sem discriminação ou segregação, em suas necessidades gerais de saúde e específicas de habilitação e reabilitação. (Redação dada pela Lei nº 13.257, de 2016)

§ 2º Incumbe ao poder público fornecer gratuitamente, àqueles que necessitarem, medicamentos, órteses, próteses e outras tecnologias assistivas relativas ao tratamento, habilitação ou reabilitação para crianças e adolescentes, de acordo com as linhas de cuidado voltadas às suas necessidades específicas. (Redação dada pela Lei nº 13.257, de 2016) (Brasil, 1990, artigo 11, grifo nosso).

Ao tratar especificamente o Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, de acordo com o artigo 53 do ECA:

A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – direito de ser respeitado por seus educadores; III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV – direito de organização e participação em entidades estudantis; V – acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica. (Redação dada pela Lei nº 13.845, de 2019) (Brasil, 1990, artigo 53).

Conforme expressa o referido artigo, o direito à educação deve estar pautado na igualdade de condições de acesso e permanência na escola; no respeito; no direito de ser avaliado adequadamente; no direito de organização e participação em entidades estudantis. (Brasil, 1990). Na sequência, o artigo 54, o ECA prevê que:

É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

III - **atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;**

IV – atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade; (Redação dada pela Lei nº 13.306, de 2016)

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador;

VII - atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (grifo nosso).

No que se refere as Políticas Públicas de prevenção e proteção a “ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente”, As famílias com crianças e adolescentes com deficiência terão prioridade de atendimento” (Brasil, 1990, artigo 70 parágrafo único).

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (UNESCO, 1990) retoma o “direito à educação” afirmado na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948). A referida Declaração enfatiza que “A educação básica é mais do que uma finalidade em si mesma. Ela é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação” (UNESCO, 1990). Enfatiza a “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos”, defendendo a equidade, a qualidade e a universalização do acesso à educação; ambientes adequados e atenção à aprendizagem; superação das disparidades educacionais; o fortalecimento das alianças entre os responsáveis pela educação em nível municipal, estadual e nacional, com políticas de apoio e solidariedade internacional. (UNESCO, 1990). Com relação ao público-alvo da Educação Especial, a Declaração indica que:

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).

A Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994), decorrente da Conferência Mundial de Educação Especial, realizada na Espanha em 1994, é uma referência relativa à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Na Declaração é reafirmado o compromisso firmado pelos países signatários da UNESCO com a Educação Para Todos (UNESCO, 1990). Igualmente, há um destaque para a

"necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino" (UNESCO, 1994), enfatizando que:

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

A Declaração evidencia, também, que a inclusão de todas as crianças, independentemente "de suas diferenças ou dificuldades individuais" requer a "mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem", adotando "o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma". (UNESCO, 1994). Da mesma forma, aponta para a necessidade da partilha de programas, projetos, experiências de escolarização inclusiva, mobilizando "a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas portadoras de deficiências nos processos de planejamento e tomada de decisão concernentes à provisão de serviços para necessidades educacionais especiais" bem como, a formação de professores, o desenvolvimento e fortalecimento de pesquisas. (UNESCO, 1994).

É possível constatar que o documento aborda a Educação Inclusiva numa perspectiva abrangente, orientando que as

[...] escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. (UNESCO, 1994).

Ao tratar do termo "necessidades educacionais especiais", o documento explica que tal termo

[...] refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e portanto possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. (UNESCO, 1994).

Igualmente, é possível perceber que o termo "necessidades educacionais especiais" não se reduz ao público-alvo da Educação Especial, mas contempla também outras dificuldades de aprendizagem que possam advir de outras razões que não a deficiência. Nesse sentido, a Declaração explica que:

Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem-sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. Existe um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. Isto levou ao conceito de escola inclusiva. O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severa. O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva (UNESCO, 1994).

O documento incita a reflexão sobre a Educação Especial e a pedagogia a ser adotada, destacando que ela

[...] incorpora os mais do que comprovados princípios de uma forte pedagogia da qual todas as crianças possam se beneficiar. Ela assume que as diferenças humanas são normais e que, em consonância com a aprendizagem de ser adaptada às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem. Uma pedagogia centrada na criança é benéfica a todos os estudantes e, conseqüentemente, à sociedade como um todo. A experiência tem demonstrado que tal pedagogia pode consideravelmente reduzir a taxa de desistência e repetência escolar (que são tão características de tantos sistemas educacionais) e ao mesmo tempo garantir índices médios mais altos de rendimento escolar. Uma pedagogia centrada na criança pode impedir o desperdício de recursos e o enfraquecimento de esperanças, tão frequentemente conseqüências de uma instrução de baixa qualidade e de uma mentalidade educacional baseada na ideia de que "um tamanho serve a todos". Escolas centradas na criança são além do mais a base de treino para uma sociedade baseada no povo, que respeita tanto as diferenças quanto a dignidade de todos os seres humanos. Uma mudança de perspectiva social é imperativa. Por um tempo demasiadamente longo os problemas das pessoas portadoras de deficiências têm sido compostos por uma sociedade que inabilita, que tem prestado mais atenção aos impedimentos do que aos potenciais de tais pessoas. (UNESCO, 1994).

No documento da Declaração de Salamanca é apresentado, também, a Estrutura de Ação em Educação Especial, adotada pela Conferência Mundial em Educação Especial. Tal Estrutura visa

[...] informar sobre políticas e guias ações governamentais, de organizações internacionais ou agências nacionais de auxílio, organizações não governamentais e outras instituições na implementação da Declaração de Salamanca [...] A Estrutura de Ação baseia-se fortemente na experiência dos países participantes e também nas resoluções, recomendações e publicações do sistema das Nações Unidas e outras organizações inter-governamentais, especialmente o documento Procedimentos-Padrões na Equalização de Oportunidades para pessoas Portadoras de Deficiência . Tal Estrutura de Ação também leva em consideração as propostas, direções e recomendações originadas dos cinco seminários regionais preparatórios da Conferência Mundial. (UNESCO, 1994).

De acordo com o documento “A tendência em política social durante as duas últimas décadas tem sido a de promover integração e participação e de combater a exclusão. Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao desfrute e exercício dos direitos humanos”. (UNESCO, 1994). Continua o documento explicando que:

Experiências em vários países demonstram que a integração de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais é melhor alcançada dentro de escolas inclusivas, que servem a todas as crianças dentro da comunidade. É dentro deste contexto que aqueles com necessidades educacionais especiais podem atingir o máximo progresso educacional e integração social. Ao mesmo tempo em que escolas inclusivas provêm um ambiente favorável à aquisição de igualdade de oportunidades e participação total, o sucesso delas requer um esforço claro, não somente por parte dos professores e dos profissionais na escola, mas também por parte dos colegas, pais, famílias e voluntários. A reforma das instituições sociais não constitui somente uma tarefa técnica, ela depende, acima de tudo, de convicções, compromisso e disposição dos indivíduos que compõem a sociedade. (UNESCO, 1994).

Nesta parte do documento, encontramos um destaque ao princípio que fundamenta uma escola inclusiva, a saber:

[...] que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola. (UNESCO, 1994).

Desse ponto de vista, as “crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer suporte extra requerido para assegurar uma educação efetiva”. Portanto, “Educação inclusiva é o modo mais eficaz para construção de

solidariedade entre crianças com necessidades educacionais especiais e seus colegas” e, em decorrência,

O encaminhamento de crianças a escolas especiais ou a classes especiais ou a sessões especiais dentro da escola em caráter permanente deveriam constituir exceções, a ser recomendado somente naqueles casos infrequentes onde fique claramente demonstrado que a educação na classe regular seja incapaz de atender às necessidades educacionais ou sociais da criança ou quando sejam requisitados em nome do bem-estar da criança ou de outras crianças. (UNESCO, 1994).

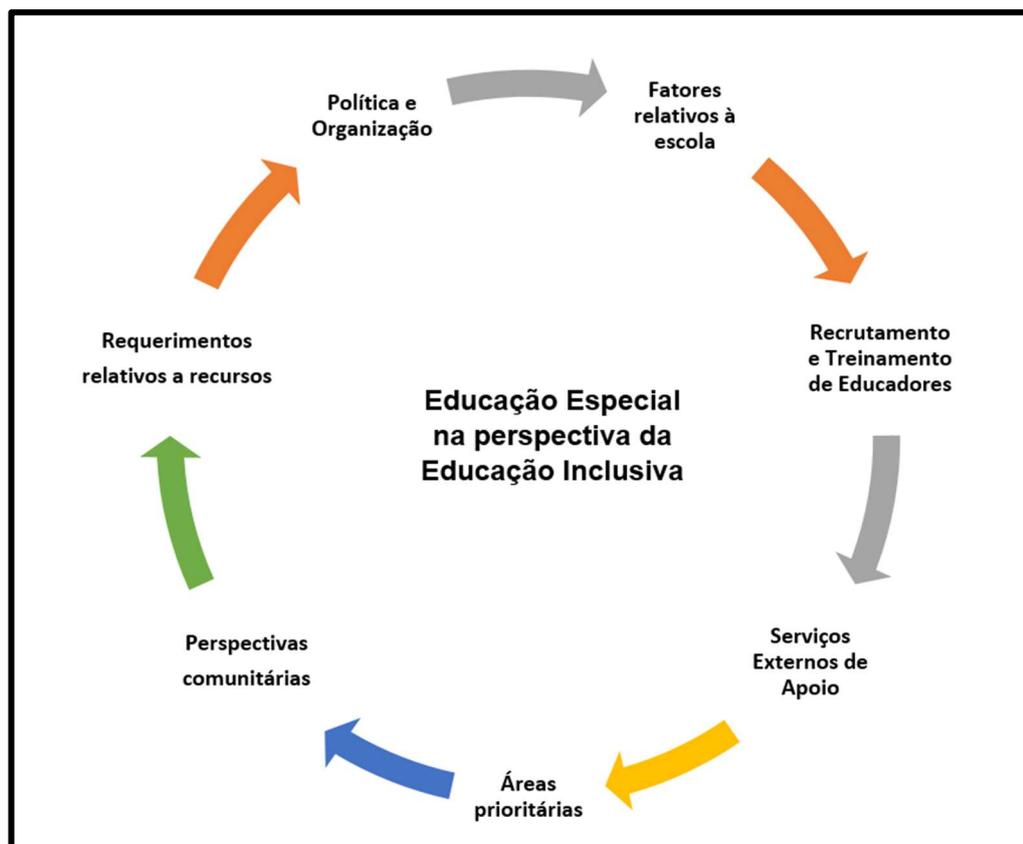
Ainda é destacado as experiências das Escolas Especiais e respectivos profissionais que nela atuam, sendo que existem

[...] países que possuem sistemas de escolas especiais fortemente estabelecidos para aqueles que possuam impedimentos específicos. Tais escolas especiais podem representar um valioso recurso para o desenvolvimento de escolas inclusivas. Os profissionais destas instituições especiais possuem nível de conhecimento necessário à identificação precoce de crianças portadoras de deficiências. Escolas especiais podem servir como centro de treinamento e de recurso para os profissionais das escolas regulares. Finalmente, escolas especiais ou unidades dentro das escolas inclusivas podem continuar a prover a educação mais adequada a um número relativamente pequeno de crianças portadoras de deficiências que não possam ser adequadamente atendidas em classes ou escolas regulares. Investimentos em escolas especiais existentes deveriam ser canalizados a este novo e amplificado papel de prover apoio profissional às escolas regulares no sentido de atender às necessidades educacionais especiais. Uma importante contribuição às escolas regulares que os profissionais das escolas especiais podem fazer refere-se à provisão de métodos e conteúdos curriculares às necessidades individuais dos alunos. (UNESCO, 1994).

Apresentamos, por meio da figura 2, os elementos a serem considerados na Estrutura de Ação em Educação Especial, cujo princípio orientador

[...] é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. (UNESCO, 1994).

Figura 2. Estrutura de ação a serem consideradas na Educação Especial



Fonte: Elaborado pela autora a partir da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

Com relação à Política e Organização, o quadro 5 apresenta uma síntese de aspectos a serem considerados nos sistemas educacionais numa perspectiva inclusiva.

#### Quadro 5. Política e Organização dos sistemas educacionais

- Educação integrada e reabilitação comunitária: abordagens complementares.
- Base: inclusão, integração e participação.
- Igualdade de acesso para aqueles com necessidades educacionais especiais.
- Alcance de educação para todos.
- Igualdade de oportunidades, sempre que possível em ambientes integrados.
- Políticas educacionais em todos os níveis.
- Adoção de Medidas Legislativas paralelas e complementares: campos da saúde, bem-estar social, treinamento vocacional e trabalho no sentido de promover apoio e gerar total eficácia à legislação educacional.
- Desmarginalização de crianças portadoras de deficiência.
- Garantia da igualdade de acesso e oportunidade para meninas e mulheres portadoras de deficiências.
- Atenção especial às necessidades das crianças e jovens com deficiências múltiplas ou severas.
- Garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso a educação em sua língua nacional de signos.
- Remoção de barreiras que impeçam o fluxo de movimento da escola especial para a regular, havendo uma estrutura administrativa comum.

- Monitoramento do financiamento externo à educação especial e cooperação internacional.
- Planejamento, implementação de Políticas nacionais e programas em educação e áreas relacionadas.

Fonte: Elaborado pela autora a partir da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

Os Fatores relativos à escola necessitam “a articulação de uma política clara e forte de inclusão junto com provisão financeira adequada” bem como “um esforço eficaz de informação pública para combater o preconceito e criar atitudes informadas e positivas - um programa extensivo de orientação e treinamento profissional - e a provisão de serviços de apoio necessários” (UNESCO, 1994). Dessa forma, para que se efetive o ideário de uma escola inclusiva é necessário: estruturas físicas compatíveis ao perfil dos estudantes; um currículo flexível, orientando e adaptado às reais necessidades bem como um processo avaliativo formativo; uso de tecnologias; capacitação e promoção da pesquisa. (UNESCO, 1994). Conforme a Declaração:

A educação especial deveria ser integrada dentro de programas de instituições de pesquisa e desenvolvimento e de centros de desenvolvimento curricular. Atenção especial deveria ser prestada nesta área, a pesquisa-ação locando em estratégias inovadoras de ensino-aprendizagem. Professores deveriam participar ativamente tanto na ação quanto na reflexão envolvidas em tais investigações. Estudos-piloto e estudos de profundidade deveriam ser lançados para auxiliar tomadas de decisões e para prover orientação futura. Tais experimentos e estudos deveriam ser levados a cabo numa base de cooperação entre vários países. (UNESCO, 1994).

No que se refere ao Recrutamento e Treinamento de Educadores há um destaque para a formação dos professores, considerando-se que uma “Preparação apropriada de todos os educadores constitui-se um fator chave na promoção de progresso no sentido do estabelecimento de escolas inclusivas.” (UNESCO, 1994).

Nessa formação,

O conhecimento e habilidades requeridas dizem respeito principalmente à boa prática de ensino e incluem a avaliação de necessidades especiais, adaptação do conteúdo curricular, utilização de tecnologia de assistência, individualização de procedimentos de ensino no sentido de abarcar uma variedade maior de habilidades, etc. [...] atenção especial deveria ser dada à preparação de todos os professores para que exercitem sua autonomia e apliquem suas habilidades na adaptação do currículo e da instrução no sentido de atender as necessidades especiais dos alunos, bem como no sentido de colaborar com os especialistas e cooperar com os pais. (UNESCO, 1994).

Nesse contexto, é importante o papel da Universidades “especialmente no que diz respeito à pesquisa, avaliação, preparação de formadores de professores e desenvolvimento de programas e materiais de treinamento” sendo “muito importante

o envolvimento ativo de pessoas portadoras de deficiência em pesquisa e em treinamento para que se assegure que suas perspectivas sejam completamente levadas em consideração”. (UNESCO, 1994).

Os serviços externos de apoio são fundamentais para a efetividade de uma política educacional inclusiva, como por exemplo: parceria entre as instituições formadoras de professores, os professores que atuam em escolas especiais e as escolas regulares, havendo a partilha de conhecimentos, materiais, etc.; equipes de profissionais de diversas áreas que possam auxiliar os profissionais da educação, pais e responsáveis e as próprias crianças e jovens. (UNESCO, 1994).

Na Estrutura de Ação proposta são consideradas áreas prioritárias para a “integração de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais”, a “educação infantil, para garantir a educabilidade de todas as crianças, a transição da educação para a vida adulta do trabalho e educação de meninas”. (UNESCO, 1994).

Com relação à Educação Infantil:

O sucesso de escolas inclusivas depende em muito da identificação precoce, avaliação e estimulação de crianças pré-escolares com necessidades educacionais especiais. Assistência infantil e programas educacionais para crianças até a idade de 6 anos deveriam ser desenvolvidos e/ou reorientados no sentido de promover o desenvolvimento físico, intelectual e social e a prontidão para a escolarização. Tais programas possuem um grande valor econômico para o indivíduo, a família e a sociedade na prevenção do agravamento de condições que inabilitam a criança. Programas neste nível deveriam reconhecer o princípio da inclusão e ser desenvolvidos de uma maneira abrangente, através da combinação de atividades pré-escolares e saúde infantil. (UNESCO, 1994).

Com relação a transição da educação para a vida adulta do trabalho “ os jovens com necessidades educacionais especiais deveriam ser auxiliados no sentido de realizarem uma transição efetiva da escola para o trabalho”. (UNESCO, 1994). Dessa forma,

Escolas deveriam auxiliá-los a se tornarem economicamente ativos e provê-los com as habilidades necessárias ao cotidiano da vida, oferecendo treinamento em habilidades que correspondam às demandas sociais e de comunicação e às expectativas da vida adulta. Isto implica em tecnologias adequadas de treinamento, incluindo experiências diretas em situações da vida real, fora da escola. O currículo para estudantes mais maduros e com necessidades educacionais especiais deveria incluir programas específicos de transição, apoio de entrada para a educação superior sempre que possível e consequente treinamento vocacional que os prepare a funcionar independentemente enquanto membros contribuintes em suas comunidades e após o término da escolarização. Tais atividades deveria ser levadas a cabo com o envolvimento ativo de aconselhadores vocacionais, oficinas de

trabalho, associações de profissionais, autoridades locais e seus respectivos serviços e agências. (UNESCO, 1994).

Quanto à educação das meninas portadoras de deficiências, estas “encontram-se em dupla desvantagem”. Portanto, “Além de ganhar acesso a escola, meninas portadoras de deficiências deveriam ter acesso à informação, orientação e modelos que as auxiliem a fazer escolhas realistas e as preparem para desempenharem seus futuros papéis enquanto mulheres adultas”. (UNESCO, 1994).

Mediante o que vem sendo exposto em termos de estrutura de ação, é possível constatar que as perspectivas comunitárias acentuam as parcerias, as cooperações e a mobilização dos pais, da comunidade e das organizações em geral, além do poder público, em prol da educação das crianças e jovens. (UNESCO, 1994).

Por fim, no que se refere aos Requerimentos relativos a recursos, é preciso ter presente que:

O desenvolvimento de escolas inclusivas como o modo mais efetivo de atingir a educação para todos deve ser reconhecido como uma política governamental chave e dado o devido privilégio na pauta de desenvolvimento da nação. É somente desta maneira que os recursos adequados podem ser obtidos. Mudanças nas políticas e prioridades podem acabar sendo inefetivas a menos que um mínimo de recursos requeridos seja providenciado. O compromisso político é necessário, tanto a nível nacional como comunitário. Para que se obtenha recursos adicionais e para que se re-empregue os recursos já existentes. Ao mesmo tempo em que as comunidades devem desempenhar o papel-chave de desenvolver escolas inclusivas, apoio e encorajamento aos governos também são essenciais ao desenvolvimento efetivo de soluções viáveis. (UNESCO, 1994).

No mesmo ano da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), foi promulgada no Brasil a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994), sendo esta a primeira política após a promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) direcionada à Educação Especial.

Souza (2021, p. 60) destaca que, na ocasião da produção do texto desta Política “a sociedade brasileira estava em processo de mudanças e se intensificava a busca pela democracia no sentido de garantia de igualdade de direitos, oportunidades e participação para todas as pessoas”, tendo como referência o disposto na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988). No entender da autora, grupos de interesse influenciaram a construção da política, buscando assegurar suas pautas, tais como “educadores e educadoras; representantes do capital e/ou do setor privado; representações do governo, que, nesse cenário, atuaram em sintonia com os

interesses do capital, organizações multilaterais; e a sociedade organizada em torno dos movimentos educacionais.” (Souza, 2021, p. 62).

O surgimento do texto da Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 1994) acontece em meio a mudança da organização institucional da Educação Especial, pois no ano 1992, o órgão de Educação Especial passou a ser Secretaria, o que oportunizou mudanças políticas fundamentais, com maior valorização do atendimento educacional do público-alvo da educação especial, e sua estruturação organizacional, possibilitando propor políticas para o atendimento educacional, articulando com outras Secretarias do Ministério e fomentando técnica e financeiramente as Universidades Federais em ações voltadas ao público-alvo da educação especial. (Souza, 2021)

Ao verificarmos o cenário que este documento é elaborado, constata-se no Capítulo II, uma análise da situação da Educação Especial no Brasil, através de uma retrospectiva da conquista desses direitos humanos, passando da época em que os deficientes eram sacrificados, relatando as situações em que eram considerados à margem dos grupos sociais, e a conquista do direito do homem à igualdade e a cidadania, essa história começou a mudar. (Brasil, 1994).

A Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994), ao ter sido elaborada no contexto de democratização política, fundamenta seus valores democráticos, no sentido da inclusão social, política e econômica, em valores humanos, sendo fundamentada na Constituição Federal de 1988 e no Plano Decenal de Educação para Todos (MEC, 1993) e no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990).

No primeiro capítulo da Política (BRASIL, 1994), é realizada uma revisão conceitual de Educação Especial, termos relativos à clientela da educação especial (altas habilidades, condutas típicas, deficiência auditiva, deficiência física, deficiência mental, deficiência múltipla e deficiência visual) e modalidades de atendimento educacional (atendimento domiciliar, classe comum, classe especial, classe hospitalar, Centro Integrado de Educação Especial, ensino com professor itinerante, escola especial, oficina pedagógica, sala de estimulação essencial e sala de recursos.

Souza (2021, p. 66) destaca alguns conceitos que são enfatizados na Política (Brasil, 1994):

Aparecem conceitos como “alunado da educação especial”, “crianças de alto risco”, “educação especial”, “estimulação essencial”, “incapacidade”, “integração”, “integração escolar”, “normalização”, “pessoa portadora de deficiência”, “pessoa portadora de necessidades educacionais especiais”,

“potencialidade”, “reabilitação”, e das modalidades de atendimento educacional[...] (grifo da autora).

No capítulo II, “Análise da Situação da Educação Especial no Brasil”, faz referência as duas últimas décadas, no aspecto legal e a organização da sociedade civil neste período, com conquistas importantes como, por exemplo, a significativa importância dada ao atendimento educacional ao público-alvo da educação especial, porém, persistem inúmeras dificuldades estruturais, aos quais foram elencadas no documento.

O capítulo III, é destinado aos “Fundamentos Axiológicos”, os valores e os princípios que alicerçam a política e que orientam o trabalho educacional com o público-alvo da Educação Especial, trazendo em seu texto a principal preocupação da educação, que deve ser “o desenvolvimento integral do homem e a sua preparação para uma vida produtiva na sociedade, fundada no equilíbrio entre os interesses individuais e as regras de vida nos grupos sociais.” (Brasil, 1994, p. 37).

Os oito princípios que norteiam a ação pedagógica apresentados são: o princípio da normalização, o princípio da integração, o princípio da individualização, o princípio sociológico da interdependência, o princípio epistemológico da construção do real, o princípio da efetividade dos modelos de atendimento educacional, o princípio do ajuste econômico com a dimensão humana e o princípio da legitimidade como constitutivos dessa fundamentação axiológica.

O objetivo geral da Política é apresentado no capítulo IV, direcionando-se para a

[...] fundamentação e orientação do processo global da educação de pessoas portadoras de deficiências, de condutas típicas e de altas habilidades, criando condições adequadas para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades, com vistas ao exercício consciente da cidadania (Brasil, 1994, p. 45).

No capítulo V, “Objetivos específicos” são apresentados quarenta e cinco objetivos que contém procedimentos, condições e recomendações.

São apresentadas trinta e seis orientações no capítulo VI “Diretrizes Gerais”, embasadas no “repensar a filosofia educacional, de modo a valorizar e respeitar as diferenças individuais e que implicam na individualização do atendimento.” São anunciados, neste capítulo, os recursos e serviços a serem oferecidos ao público-alvo da educação especial e as relações entre o setor público na garantia de oferta desse atendimento educacional.

No documento consta a seguinte definição de Educação Especial:

É um processo que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de deficiência, condutas típicas e altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino. Fundamenta-se em referenciais teóricos e práticos compatíveis com as necessidades específicas de seu alunado. O processo deve ser integral fluindo desde a estimulação essencial até os graus superiores de ensino. Sob o enfoque sistêmico, a educação especial integra o sistema educacional vigente, identificando-se com sua finalidade, que é de formar cidadão conscientes e participativos. (Brasil, 1994, p. 17).

Observamos que neste conceito são apresentados, o objetivo que é o “desenvolvimento das potencialidades”, do público-alvo, sua abrangência “diferentes níveis e graus do sistema de ensino”, fundamentando nos referenciais de acordo com as necessidades específicas, dentro do sistema educacional e a orienta no processo integral das pessoas com deficiência para sua formação cidadã.

Segundo Souza, (2021, p. 76) há um “silêncio na definição conceitual sobre a dimensão de mudança provocada na escola por meio da educação especial, bem como o silêncio sobre a dimensão da responsabilidade conjunta de toda a escola sobre o alunado da educação especial”. Assim, é possível perceber que não há uma evidência da concepção da educação especial como integrante e constitutiva de um projeto educativo de forma ampla, sendo uma modalidade que se encontra paralela do projeto pedagógico como um todo.

O documento apresenta, também, a definição do público-alvo desta política como sendo aquele que,

[...] por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas. Genericamente chamados de portadores de necessidades educativas especiais, classificam-se em: portadores de deficiência (mental, visual, auditiva, física, múltipla), portadores de condutas típicas (problemas de conduta) e portadores de altas habilidades (superdotados). (Brasil, 1994, p. 13).

O termo “pessoa portadora de deficiência” na Política é compreendida como a pessoa que “apresenta, em comparação com a maioria das pessoas, significativas diferenças, físicas, sensoriais ou intelectuais decorrentes de fatores inatos ou adquiridos, de caráter permanente, que acarretam dificuldades em sua interação com o meio social.” (Brasil, 1994, p. 22). Da mesma forma, há a conceituação de pessoa portadora de necessidades especiais, como

[...] a que apresenta, em caráter permanente ou temporário, algum tipo de deficiência física, sensorial, cognitiva, múltipla, condutas típicas ou altas

habilidades, necessitando, por isso, de recursos especializados para desenvolver mais plenamente o seu potencial e/ou superar ou minimizar suas dificuldades. (Brasil, 1994, p.22).

Diante do exposto, a pessoa portadora de necessidades especiais necessita de recursos especializados para superar ou minimizar dificuldades além do contexto educacional, como por exemplo a reabilitação, sendo esta compreendida como o “Conjunto de medidas de natureza médica, social, educativa e profissional, destinadas a preparar ou reintegrar o indivíduo, com o objetivo de fazê-lo alcançar o maior nível possível de sua capacidade ou potencialidade.” (Brasil, 1994, p. 23).

Prosseguindo, portanto, com a temática de objetivar o maior nível possível da capacidade ou potencialidade do público-alvo da educação especial, o documento oferece a apresentação das modalidades de atendimento educacional, salientando a inclusão de vários espaços para a promoção do ensino e da aprendizagem, tendo em vista as características de atendimento, conforme a necessidade, visando adequar ao seu grau de deficiência. Neste sentido, as modalidades de atendimento educacional são compreendidas como “alternativas de procedimentos didáticos específicos e adequados às necessidades educativas do alunado da educação especial e que implicam espaços físicos, recursos humanos e materiais diferenciado”. (Brasil, 1994, p.18).

As modalidades de atendimento são: atendimento domiciliar, classe comum, classe especial, classe hospitalar, centro integrado de educação especial, ensino com professor itinerante, escola especial, oficina pedagógica, sala de estimulação essencial e sala de recursos. Dentre estas modalidades, observamos as modalidades de classe comum e classe especial (Brasil, 1994):

Classe comum: ambiente dito regular de ensino/aprendizagem, no qual também estão matriculados, em processo de integração instrucional, os portadores de necessidades especiais que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais.

Classe Especial: sala de aula em escolas de ensino regular, organizada de forma a se constituir em ambiente próprio e adequado ao processo ensino/aprendizagem do alunado da educação especial. (Brasil, 1994, p. 19).

Neste sentido, há um aspecto restritivo aos alunos que irão para a classe comum, isto é, serão integrados, os que tiverem condições, e os que atingem a uma “não normalidade”, existe um lugar específico e diferenciado para o ensino e a

aprendizagem do alunado da Educação Especial. Questionamos quem determina o ritmo para definir qual classe os alunos do público-alvo da Educação Especial devam integrar-se para o seu desenvolvimento das suas potencialidades?

Outra questão importante é o significado de integração no processo educacional. Para Mantoan (2003, p. 14), a integração

[...] refere-se mais especificamente à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, mas seu emprego dá-se também para designar alunos agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiência, ou mesmo em classes especiais, grupos de lazer ou residências para deficientes.

O processo de integração irá ocorrer dentro da estrutura educacional, que oportuniza ao público-alvo de Educação Especial, transitar desde a classe comum ao ensino especial, com todos os tipos de atendimento: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar, pois trata-se de uma inserção parcial, porque o sistema desta política prevê serviços educacionais segregados. (Mantoan, 2003).

Diante do exposto, conforme assevera Martins (2014, p. 42):

[...] é possível compreender que o contexto político-social de um país determina toda sua estruturação, ou seja, como serão planejadas e executadas suas ações e sua forma de governar. Assim, essa consequência também atinge a legislação educacional que, em determinado contexto político-social, pode representar um avanço quando, por exemplo, inova ou prescreve questões antigas não enfrentadas por governos anteriores e que, de alguma forma, podem colaborar com o desenvolvimento do cenário educacional brasileiro ou representar retrocesso quando suprimem essas previsões.

No ano de 1996 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). Conforme exposto na introdução desta dissertação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996, artigo 58) explicita que a Educação Especial é uma “modalidade de educação escolar [...] oferecida preferencialmente na rede regular de ensino”, sendo ofertado “quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial” (parágrafo 1º) e “atendimento educacional [...] feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (parágrafo 2º), cujo início é “na educação infantil e estende-se ao longo da vida” (parágrafo 3º). Segundo o artigo 59 (Brasil, 1996):

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

- I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
- V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Em 2000, o documento Educação para Todos: o compromisso de Dakar (UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2000) assevera que:

A educação é um direito humano fundamental e constitui a chave para um desenvolvimento sustentável, assim como para assegurar a paz e a estabilidade dentro de cada país e entre eles, e, portanto, meio indispensável para alcançar a participação efetiva nas sociedades e economias do século XXI afetadas pela rápida globalização. Não se pode mais postergar esforços para atingir as metas de EPT. As necessidades básicas da aprendizagem podem e devem ser alcançadas com urgência. (UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2000).

Do conjunto de objetivos contemplados na Declaração de Dakar para assegurar a Educação para Todos, destacamos o que se refere a “criar ambientes educacionais seguros, saudáveis, inclusivos e equitativamente supridos, que conduzam à excelência na aprendizagem e níveis de desempenho claramente definidos para todos”. (UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2000, p. 9). Dentre os desafios apresentados, está o de “assegurar que a visão ampla da Educação para Todos como conceito inclusivo se reflita nas políticas dos governos nacionais e dos órgãos financiadores”. (UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2000, p. 16), pois

A Educação para Todos [...] deve levar em conta a necessidade dos pobres e dos mais desfavorecidos, entre eles as crianças que trabalham, lavradores e nômades que vivem no campo, e as minorias étnicas e linguísticas, as crianças, os jovens e os adultos atingidos por conflitos, pelo HIV/AIDS, pela fome e pela deficiência de saúde, e aqueles com necessidades especiais de aprendizagem. É animador que muitos governos, órgãos financiadores e organizações da sociedade civil estejam cada vez mais se arremetendo para essa visão mais inclusiva e abrangente da educação. (UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2000, p. 16),

No quadro 6 apresentamos uma síntese das seis metas estabelecidas pelo Marco de Ação de Dakar, a serem cumpridas pelos países signatários até o ano de 2015.

Quadro 6. Metas do Marco de Ação de Dakar

Meta	Aspectos gerais
<p>Expansão e aprimoramento da assistência e educação da primeira infância, especialmente para as crianças mais vulneráveis e desfavorecidas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As crianças devem ser criadas em ambientes seguros e amigáveis para que possam se desenvolver e aprender.</li> <li>• Assistência e educação de qualidade à primeira infância.</li> <li>• Enriquecimento da assistência e da educação das crianças com necessidades especiais.</li> <li>• Parcerias para garantir a prestação de boa assistência para as crianças, especialmente as menos favorecidas.</li> <li>• Educação de pais, mães e outras pessoas responsáveis para melhorar a assistência às crianças.</li> </ul>
<p>Garantir que em 2015 todas as crianças, especialmente meninas, crianças em situações difíceis e crianças pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso a uma educação primária de boa qualidade, gratuita e obrigatória, e possibilidade de completá-la.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Todas as crianças devem ter a possibilidade de realizar seu direito à educação de qualidade.</li> <li>• Todos os Estados devem cumprir a obrigação de oferecer educação primária gratuita.</li> <li>• Educação livre de despesas (taxas), oportunizando, sempre que possível, material didático, lanches, uniformes e transporte.</li> <li>• Emprego de políticas sociais mais amplas, intervenções e incentivos.</li> <li>• A inclusão de crianças com necessidades especiais, provenientes de minorias étnicas e populações migrantes desfavorecidas de comunidades remotas e isoladas, de favelas e cortiços urbanos de outras populações excluídas devem fazer parte das estratégias para se alcançar a Educação para Todos em 2015.</li> <li>• Aprimoramento e manutenção da qualidade da educação fundamental para assegurar os resultados efetivos de aprendizagem.</li> <li>• Oferta de conteúdos relevantes, acessíveis e atraentes.</li> <li>• Os sistemas educacionais devem ser inclusivos.</li> </ul>
<p>Assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam satisfeitas mediante o acesso equitativo à aprendizagem apropriada e a programas de capacitação para a vida.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Todos devem ter oportunidade de obter conhecimento e desenvolver os valores, a atitudes e habilidades que lhes possibilitem desenvolver suas capacidades para o trabalho, participação na sociedade e continuar aprendendo.</li> <li>• Especialmente as moças adolescentes enfrentam riscos e ameaças que limitam suas oportunidades de aprendizagem: exploração no trabalho, falta de emprego, conflito e</li> </ul>

	violência, usos de drogas, gravidez na adolescência e o HIV/AIDS.
Attingir, em 2015, 50% de melhora nos níveis de alfabetização de adultos, especialmente para as mulheres, e igualdade de acesso à educação fundamental e permanente para todos os adultos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Todos os adultos tem direito à educação fundamental.</li> <li>• Ainda existem pessoas que não sabem ler e escrever.</li> <li>• Os níveis da alfabetização adquirida por muitos recém-alfabetizados são insatisfatórios.</li> <li>• A educação de adultos permanece isolada, frequentemente à margem dos sistemas e orçamentos nacionais para a educação.</li> <li>• A educação de adultos e a educação permanente precisam ser ampliadas e diversificadas.</li> <li>• A alfabetização e a educação permanente são essenciais para o empoderamento das mulheres e para a igualdade entre gêneros.</li> <li>• Necessidade de recursos suficientes, programas de alfabetização, professores com melhor formação, uso inovador de tecnologias e de metodologias de aprendizagem práticas e participativas.</li> <li>• Redução substancial das disparidades entre as taxas masculina-feminina e urbano-rural.</li> </ul>
Eliminar, até 2005, as disparidades existentes entre os gêneros na educação primária e secundária e, até 2015, attingir a igualdade entre os gêneros em educação, concentrando esforços para garantir que as meninas tenham pleno acesso, em igualdade de condições, à educação fundamental de boa qualidade e consigam completá-la.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discriminação com base no gênero: restrição intolerável à concretização do direito à educação.</li> <li>• As meninas são a maioria entre as crianças e jovens fora da escola.</li> <li>• Necessária a criação de ambientes de aprendizagem seguros e sensíveis ao tema do gênero.</li> </ul>
Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar a excelência de todos, de modo que resultados de aprendizagem reconhecidos e mensuráveis sejam alcançados por todos, especialmente em alfabetização, cálculo e habilidades essenciais para a vida.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qualidade: cerne da educação.</li> <li>• Educação de qualidade é aquela que satisfaz as necessidades básicas de aprendizagem e enriquece a vida dos educandos.</li> <li>• A ampliação das matrículas deve estar acompanhada do aumento da qualidade educacional para que se alcancem resultados de aprendizagem significativos.</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora com base no documento Educação para Todos: o Compromisso de Dakar (UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 200, p. 18-21).

A Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000 (BRASIL, 2000a) estabelece, em seu artigo 1º, o atendimento prioritário

Art. 1º As pessoas com deficiência, as pessoas com transtorno do espectro autista, as pessoas idosas com idade igual ou superior a 60 (sessenta) anos, as gestantes, as lactantes, as pessoas com criança de colo, os obesos, as pessoas com mobilidade reduzida e os doadores de sangue terão atendimento prioritário, nos termos desta Lei.

De acordo com o parágrafo 3º do referido artigo, fica estabelecido que “O atendimento prioritário poderá ser realizado mediante discriminação de postos, caixas, guichês, linhas ou atendentes específicos para esse fim” e, no caso de não haver tal

atendimento disponibilizado, as pessoas mencionadas no artigo primeiro “deverão ser atendidas imediatamente após a conclusão do atendimento que estiver em andamento, antes de quaisquer outras pessoas” (Brasil, 2000a, artigo 1º, parágrafo 4º).

Segundo o artigo 2º, “As repartições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos estão obrigadas a dispensar atendimento prioritário, por meio de serviços individualizados que assegurem tratamento diferenciado e atendimento imediato às pessoas a que se refere o art. 1º”. (Brasil, 2000a). Da mesma forma, conforme o artigo 3º:

As empresas públicas de transporte e as concessionárias de transporte coletivo reservarão assentos, devidamente identificados, às pessoas com deficiência, às pessoas com transtorno do espectro autista, às pessoas idosas, às gestantes, às lactantes, às pessoas com criança de colo e às pessoas com mobilidade reduzida. (Brasil, 2000a).

Por fim, o artigo 4º, determina que:

Os logradouros e sanitários públicos, bem como os edifícios de uso público, terão normas de construção, para efeito de licenciamento da respectiva edificação, baixadas pela autoridade competente, destinadas a facilitar o acesso e uso desses locais pelas pessoas portadoras de deficiência. (Brasil, 2000a).

A Lei Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000 (Brasil, 2000b)<sup>5</sup>, em seu artigo 1º:

[...] estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação.

No teor da referida Lei são descritas as definições para os termos utilizados, as quais apresentamos no quadro 7.

Quadro 7. Termos e definições constantes na Lei nº 10.098, de 8 de novembro de 2000.

<b>Termo</b>	<b>Definição</b>
Acessibilidade	[...] possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias,

<sup>5</sup> Esta Lei é regulamentada pelo Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. (Brasil, 2004).

	<p>bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida; <a href="#">(Redação dada pela Lei nº 13.146, de 2015)</a> (Vigência)</p>
Barreiras	<p>[...] qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em:</p> <p>a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo; <a href="#">(Redação dada pela Lei nº 13.146, de 2015)</a> (Vigência);</p> <p>b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados; <a href="#">(Redação dada pela Lei nº 13.146, de 2015)</a> (Vigência)</p> <p>c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes; <a href="#">(Redação dada pela Lei nº 13.146, de 2015)</a> (Vigência)</p> <p>d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação; <a href="#">(Redação dada pela Lei nº 13.146, de 2015)</a> (Vigência)</p>
Pessoa com deficiência	<p>[...]aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas <a href="#">(Redação dada pela Lei nº 13.146, de 2015)</a> (Vigência)</p>
Pessoa com mobilidade reduzida	<p>[...] aquela que tenha, por qualquer motivo, dificuldade de movimentação, permanente ou temporária, gerando redução efetiva da mobilidade, da flexibilidade, da coordenação motora ou da percepção, incluindo idoso, gestante, lactante, pessoa com criança de colo e obeso <a href="#">(Redação dada pela Lei nº 13.146, de 2015)</a> (Vigência)</p>
Acompanhante	<p>[...] aquele que acompanha a pessoa com deficiência, podendo ou não desempenhar as funções de atendente pessoal <a href="#">(Redação dada pela Lei nº 13.146, de 2015)</a> (Vigência)</p>
Elemento de urbanização	<p>[...] quaisquer componentes de obras de urbanização, tais como os referentes a pavimentação, saneamento, encanamento para esgotos, distribuição de energia elétrica e de gás, iluminação pública, serviços de comunicação, abastecimento e distribuição de água, paisagismo e os que materializam as indicações do planejamento urbanístico <a href="#">(Redação dada pela Lei nº 13.146, de 2015)</a> (Vigência)</p>
Mobiliário urbano	<p>[...] conjunto de objetos existentes nas vias e nos espaços públicos, superpostos ou adicionados aos elementos de urbanização ou de edificação, de forma que sua modificação ou seu traslado não provoque alterações substanciais nesses elementos, tais como semáforos, postes de sinalização e similares, terminais e pontos de acesso coletivo às telecomunicações, fontes de água, lixeiras, toldos, marquises, bancos, quiosques e quaisquer outros de natureza análoga <a href="#">(Incluído pela Lei nº 13.146, de 2015)</a> (Vigência)</p>
Tecnologia assistiva ou ajuda técnica	<p>[...] produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social <a href="#">(Incluído pela Lei nº 13.146, de 2015)</a> (Vigência)</p>
Comunicação	<p>[...] forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações <a href="#">(Incluído pela Lei nº 13.146, de 2015)</a> (Vigência)</p>

Desenho universal	[...] concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva. <a href="#">(Incluído pela Lei nº 13.146, de 2015) (Vigência)</a>
-------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora com base nos artigo 2º da Lei nº 10.098, de 8 de novembro de 2000 (Brasil, 2000b).

No ano de 2001, a Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001 institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. O artigo 2º desta Resolução estabelece que “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.” A Resolução apresenta a seguinte definição de Educação Especial:

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

O artigo 5º explicita que os “educandos com necessidades educacionais especiais” são aqueles que apresentarem:

I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:  
a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;  
b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;  
II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;  
III - altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (CNE/CEB, 2001).

O artigo 8º da Resolução especifica que é de responsabilidade das escolas da rede regular “prever e prover na organização de suas classes comuns”:

I - professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, [...]  
II - distribuição dos alunos com necessidades educacionais especiais pelas várias classes do ano escolar em que forem classificados, de modo que essas classes comuns se beneficiem das diferenças e ampliem positivamente as experiências de todos os alunos, dentro do princípio de educar para a diversidade;  
III – flexibilizações e adaptações curriculares [...] metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais

especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória;

IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns [...]

d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação.

V – serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos;

VI – condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e de pesquisa;

VII – sustentabilidade do processo inclusivo, mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula, trabalho de equipe na escola e constituição de redes de apoio, com a participação da família no processo educativo, bem como de outros agentes e recursos da comunidade;

VIII – temporalidade flexível do ano letivo [...]

IX – atividades que favoreçam, ao aluno que apresente altas habilidades/superdotação, o aprofundamento e enriquecimento de aspectos curriculares, mediante desafios suplementares nas classes comuns, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para conclusão, em menor tempo, da série ou etapa escolar, nos termos do Artigo 24, V, “c”, da Lei 9.394/96 (CNE/CEB, 2001).

A Resolução indica, também, a possibilidade de serem criadas classes especiais “a alunos que apresentem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou condições de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos e demandem ajudas e apoios intensos e contínuos” (CNE/CEB, 2001, art. 9º). Da mesma forma, aqueles

[...] alunos que apresentem necessidades educacionais especiais e requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga prover, podem ser atendidos, em caráter extraordinário, em escolas especiais, públicas ou privadas, atendimento esse complementado, sempre que necessário e de maneira articulada, por serviços das áreas de Saúde, Trabalho e Assistência Social. (CNE/CEB, 2001, art. 10).

Conforme a Resolução, os sistemas de ensino devem assegurar a “acessibilidade aos alunos que apresentem necessidades educacionais especiais” (CNE/CEB, 2001, art. 12); agir de forma “integrada com os sistemas de saúde [...] organizar o atendimento educacional especializado a alunos impossibilitados de freqüentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou permanência prolongada em domicílio”. (CNE/CEB, 2001, art.13).

A “organização e a operacionalização dos currículos escolares”, segundo o artigo 15, são “competência e responsabilidade dos estabelecimentos de ensino”, sendo necessário que os projetos pedagógicos explicitem “as disposições necessárias para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos, respeitadas, além das diretrizes curriculares nacionais de todas as etapas e modalidades da Educação Básica, as normas dos respectivos sistemas de ensino”. (CNE/CEB, 2001, art.15).

Com relação aos professores, o artigo 18 estabelece no parágrafo 1º que:

§ 1º São considerados professores capacitados para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;

II - flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;

III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;

IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

De acordo com o parágrafo 2º do artigo 18:

São considerados professores especializados em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. (CNE/CEB, 2001, art.18).

O Plano Nacional de Educação 2001-2011 (BRASIL, 2001), ao se referir as “pessoas com necessidades especiais” estabelece como diretriz a “plena integração [...] em todas as áreas da sociedade. Trata-se, portanto, de duas questões- o direito à educação, comum a todas as pessoas, e o direito de receber essa educação sempre que possível junto, com as demais pessoas nas escolas ‘regulares’ ”. (Brasil, 2001, p. 51). No referido Plano, é possível inferir que os conceitos de integração/inclusão são utilizados como sinônimos, havendo o anúncio de uma educação inclusiva quando enfatiza que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir será a

construção de uma escola inclusiva, que garanta o atendimento à diversidade humana”, (Brasil, 2001, p. 53).

Da mesma forma, o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2001), destaca a urgência de “Uma política explícita e vigorosa de acesso à educação” enquanto “uma condição para que às pessoas especiais sejam assegurados seus direitos à educação”, abrangendo os âmbitos social e educacional (Brasil, 2001, p. 53). No âmbito social, “o reconhecimento das crianças, jovens e adultos especiais como cidadãos e de seu direito de estarem integrados na sociedade o mais plenamente possível” (Brasil, 2001, p. 53). No educacional,

[...] tanto nos aspectos administrativos (adequação do espaço escolar, de seus equipamentos e materiais pedagógicos), quanto na qualificação dos professores e demais profissionais envolvidos O ambiente escolar como um todo deve ser sensibilizado para uma perfeita integração. Propõe -se uma escola integradora, inclusiva, aberta à diversidade dos alunos, no que a participação da comunidade é fator essencial. Quanto às escolas especiais, a política de inclusão as reorienta para prestarem apoio aos programas de integração. (Brasil, 2001, p. 53).

A Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (Brasil, 2002)<sup>6</sup>, em seu artigo 1º, reconhece “como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados”. Explica, no parágrafo único deste artigo que a Língua Brasileira de Sinais “a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.” (Brasil, 2002).

Delevati (2021, p. 112) aponta a “ agenda governamental de políticas sociais e afirmativas, com ênfase a partir de 2003 após mudanças governamentais que constituíram um contexto político favorável às mudanças nas políticas educacionais do país” como um elemento importante que contribuiu para origem, posteriormente, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela ONU em 13 de dezembro de 2006 em alusão comemorativa ao Dia Internacional dos Direitos Humanos, é um marco para o público-alvo da Educação Especial. Em seu

---

<sup>6</sup> Esta Lei é regulamentada pelo Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. (BRASIL, 2005).

preâmbulo retoma que toda pessoa faz jus a todos os direitos e liberdades sem distinção de qualquer espécie; a universalidade, a indivisibilidade, a interdependência e a inter-relação de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, bem como a necessidade de garantir que todas as pessoas com deficiência os exerçam plenamente, sem discriminação. (ONU, 2006). Igualmente, reconhece

[...] a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas [...]

[...] a discriminação contra qualquer pessoa, por motivo de deficiência, figura violação da dignidade e do valor inerentes ao ser humano;

[...] a diversidade das pessoas com deficiência;

[...] a necessidade de promover e proteger os direitos humanos de todas as pessoas com deficiência, inclusive daquelas que requerem maior apoio; [...]

[...] a importância da cooperação internacional para melhorar as condições de vida das pessoas com deficiência em todos os países, particularmente naqueles em desenvolvimento; [...]

[...] as valiosas contribuições existentes e potenciais das pessoas com deficiência ao bem-estar comum e à diversidade de suas comunidades [...]

[...] a promoção do pleno exercício, pelas pessoas com deficiência, de seus direitos humanos e liberdades fundamentais e de sua plena participação na sociedade resultará no fortalecimento de seu senso de pertencimento à sociedade e no significativo avanço do desenvolvimento humano, social e econômico da sociedade, bem como na erradicação da pobreza; [...]

[...] a importância, para as pessoas com deficiência, de sua autonomia e independência individuais, inclusive da liberdade para fazer as próprias escolhas; [...]

[...] que as crianças com deficiência devem gozar plenamente de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais em igualdade de oportunidades com as outras crianças [...]

[...] a necessidade de incorporar a perspectiva de gênero aos esforços para promover o pleno exercício dos direitos humanos e liberdades fundamentais por parte das pessoas com deficiência; [...]

[...] a observância dos instrumentos de direitos humanos são indispensáveis para a total proteção das pessoas com deficiência, particularmente durante conflitos armados e ocupação estrangeira;

[...] a importância da acessibilidade aos meios físico, social, econômico e cultural, à saúde, à educação e à informação e comunicação, para possibilitar às pessoas com deficiência o pleno gozo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais; [...]

[...] que as pessoas com deficiência e seus familiares devem receber a proteção e a assistência necessárias para tornar as famílias capazes de contribuir para o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência [...] (ONU, 2006).

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2006) considera que “Ainda há muito para ser conquistado em termos de respeito à dignidade da pessoa humana, sem distinção de raça, nacionalidade, etnia, gênero, classe social, região, cultura, religião, orientação sexual, identidade de gênero, geração e deficiência.” (Brasil, 2006, p. 23). O Plano enfatiza que a educação em direitos humanos “está imbricada no conceito de educação para uma cultura

democrática, na compreensão dos contextos nacional e internacional, nos valores da tolerância, da solidariedade, da justiça social e na sustentabilidade, na inclusão e na pluralidade”. (Brasil, 2006, p. 24). Salaria ainda que:

Democratizar as condições de acesso, permanência e conclusão de todos(as) na educação infantil, ensino fundamental e médio, e fomentar a consciência social crítica devem ser princípios norteadores da Educação Básica. É necessário concentrar esforços, desde a infância, na formação de cidadãos(ãs), com atenção especial às pessoas e segmentos sociais historicamente excluídos e discriminados. (Brasil, 2006, p.32).

O Plano de Desenvolvimento da Educação (Brasil, 2007a, p. 5-6), enfatiza que

[...] o objetivo da política nacional de educação deve se harmonizar com os objetivos fundamentais da própria República, fixados pela Constituição Federal de 1988: construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais e promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação<sup>1</sup>. Não há como construir uma sociedade livre, justa e solidária sem uma educação republicana, pautada pela construção da autonomia, pela inclusão e pelo respeito à diversidade.

Decorrente do Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2007a), o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação instituído por meio do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007b), apresenta 28 diretrizes direcionadas a melhoria da qualidade da educação básica, sendo uma destas diretrizes “garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas”. (Brasil, 2007b, art. 2º, inciso IX).

Ainda em 2007, foram criados o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais e o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial via editais intermediados pela Secretaria de Educação Especial, no Ministério de Educação.

Em termos de síntese, o quadro 7 apresenta os principais dispositivos nos âmbitos internacionais e nacionais abordados no decorrer deste capítulo bem como as denominações adotadas relativas ao público-alvo da Educação Especial.

Quadro 8. Denominações relativas ao público-alvo da Educação Especial.

Dispositivo	Denominação
Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948).	Não faz nenhuma menção.
Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988).	Portadores de Deficiência.

Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências (BRASIL, 1990a).	Portadores de Deficiência
Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança (BRASIL, 1990b).	Portadora de deficiência física ou mentais
Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (UNESCO, 1990).	Pessoas portadoras de deficiências
Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência (ONU, 1990).	Pessoas portadoras de deficiência
Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais(UNESCO, 1994).	Necessidades educacionais especiais
Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994).	Portadores de necessidades educativas especiais
Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 1996).	Educandos portadores de necessidades especiais
Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências (BRASIL, 2000a).	Pessoas com deficiência.
Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências (BRASIL, 2000b)	Pessoas portadoras de deficiência.
Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. (BRASIL,2001ª).	Pessoas com necessidades especiais
Educação para Todos: o Compromisso de Dakar. (UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001).	Crianças, jovens e adultos com necessidades especiais de aprendizagem.
Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. (BRASIL, 2001).	Educandos com necessidades educacionais especiais
Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências (BRASIL, 2002).	Portadores de deficiência auditiva.
Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. (BRASIL, 2004).	Pessoas portadoras de deficiência.
Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. (BRASIL, 2005).	Pessoas surdas.
Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006).	Pessoas com deficiência.
Plano Nacional de Direitos Humanos (BRASIL, 2006)	Pessoas com deficiência.
Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007b). Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.	Pessoas com necessidades educacionais especiais.

A partir do exposto, no quadro 7 podemos identificar que na Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) não há menção específica ao público-

alvo da Educação Especial. Contudo, o documento declara que “Todos são iguais perante a lei e, sem distinção, têm direito a igual proteção da lei. Todos têm direito a proteção igual contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação” (ONU, 1948, art. 7º).

Feitas tais considerações, no próximo capítulo, dedicamo-nos à análise e a interpretação dos dados.

## 4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Neste capítulo, temos como foco a incursão analítico-reflexiva nos documentos que constituem o *corpus* investigativo da pesquisa. Conforme exposto no capítulo Abordagem Metodológica, utilizamos os aportes de Cellard (2014) como orientadores para a análise documental.

### 4.1 Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva

Ao abordarmos a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, consideramos necessária uma breve discussão a respeito das políticas públicas.

Ball (2002, p.20) destaca a dificuldade de se definir conceitualmente a política, sendo que, em muitos casos, “o termo é usado para descrever coisas muito diferentes em diferentes pontos do mesmo estudo”. Na sua compreensão, as políticas não podem ser consideradas de forma linear, estática e superficial, pois “ as políticas são simultaneamente sistemas de valores e sistemas simbólicos; formas de representar, contabilizar e legitimar decisões políticas. As políticas são articuladas tanto para alcançar efeitos materiais como para fabricar apoio para esses efeitos” (Ball, 1998, p. 124)<sup>7</sup>. Segundo o autor:

[...] podemos ver as políticas como representações codificadas de forma complexa (via disputas, compromissos, interpretações e reinterpretações da autoridade pública) e decodificadas (via interpretações e significados dos atores, de acordo com suas histórias, experiências, habilidades, recursos e contexto) de uma forma igualmente complexa.(Ball, 2002, p. 21)<sup>8</sup>

Dessa forma, segundo Ball (2002, p. 21) “os autores não podem controlar o significado dos seus textos - os decisores políticos fazem os esforços necessários para afirmar esse controle com os meios disponíveis e alcançar uma leitura “correta”.<sup>9</sup> (grifo do autor, tradução nossa). Continua o autor:

---

<sup>7</sup> “[...] us that policies are both systems of values and symbolic systems; ways of representing, accounting for and legitimating political decisions. Policies are articulated both to achieve material effects and to manufacture support for those effects”.

<sup>8</sup> “[...] podemos ver las políticas como representaciones codificadas de modo complejo (vía disputas, compromisos, interpretaciones y reinterpretaciones de la autoridad pública) y decodificadas (vía interpretaciones y significados de los actores, según sus historias, experiencias, habilidades, recursos y contexto) de modo igualmente complejo” (BALL, 2002, p. 21)

<sup>9</sup> “los autores no pueden controlar el significado de sus textos-los autores de la política realizan los esfuerzos necesarios para afirmar tal control con los medios disponibles y lograr una 'correcta' lectura”. (Ball, 2002, p. 21, grifo do autor).

[...] é fundamental reconhecer que as próprias políticas, os textos, não são necessariamente claros, fechados ou completos. Os textos são produto de compromissos em diversas fases (no momento da influência inicial, na micropolítica de formulação legislativa, no processo parlamentar e nas políticas e micropolíticas dos grupos de interesse). São tipicamente produtos canibalizados de influências e agendas múltiplas (mas circunscritas). Existem ações não planejadas, negociação e oportunismo dentro do Estado e no processo de formulação de políticas. [...] Há uma diferença entre o controle da agenda e das políticas ideológicas e os processos de influência política e produção de textos no interior do Estado. Apenas certas influências e agendas são reconhecidas como legítimas e certas vozes são ouvidas a qualquer momento. A questão é que sutilezas e dissidências aparecem mesmo com o murmúrio de vozes “legítimas” e por vezes os efeitos destas resultam num obscurecimento de significados dentro dos textos, confusão pública e propagação de dúvidas.(Ball, 2002, p. 21, grifo do autor, tradução nossa) <sup>10</sup>.

De acordo com Mainardes (2018b, p.5), a política educacional é considerada “ como um campo teórico e como um campo acadêmico”. Enquanto um campo teórico, o autor a situa no contexto da ciência política, especialmente a partir da década de 1940. (Mainardes, 2018b). No que se refere ao campo acadêmico, Mainardes (2018b, p.6), explica que

A política educacional [...] vem constituindo-se, no Brasil, desde o final da década de 1960, com a criação de associações (Associação Nacional de Política e Administração da Educação - ANPAE, por exemplo, em 1961); a utilização do termo política educacional em publicações e documentos oficiais; a criação de disciplinas, departamentos, revistas especializadas, eventos, redes de pesquisa etc.

Conforme Bowe, Ball e Gold (1992, p. 19-20), o contexto de influência

[...] é onde a política pública é normalmente iniciada. É aqui que os discursos políticos são construídos. É aqui que as partes interessadas lutam para influenciar a definição e os propósitos sociais da educação, o que ela representa e significa ser educado. As arenas privadas de influência baseiam-se nas redes sociais dentro e ao redor dos partidos políticos, dentro e em torno do Governo e dentro e em torno do processo legislativo. <sup>11</sup>

---

<sup>10</sup> “[...] es crucial reconocer que las políticas en sí mismas, los textos, no son necesariamente claros o cerrados o completos. Los textos son el producto de compromisos en varias etapas (en el momento de la influencia inicial, en las micropolíticas de la formulación legislativa, en el proceso parlamentario y en las políticas y micropolíticas de los grupos de interés). Ellos son típicamente productos canibalizados de múltiples (pero circunscritas) influencias y agendas. Hay acciones no planificadas. negociación y oportunismo dentro del Estado y dentro del proceso de formulación de la política. [...] Hay una diferencia entre el control de la agenda y las políticas ideológicas y los procesos de influencia política y producción de textos dentro del Estado. Sólo ciertas influencias y agendas son reconocidas como legítimas y ciertas voces son oídas em cualquier momento. El punto es que las sutilezas y los disensos aparecen aún con el murmullo de voces 'legitimadas' y a veces los efectos de aquellos dan como resultado un oscurecimiento de los significados al interior de los textos, confusión pública y diseminación de la duda. (Ball, 2002, p. 21)

<sup>11</sup> “The first context, the context of influence, is where public policy is normally initiated. It is here that policy discourses are constructed. It is here that interested parties struggle to influence the definition and social purposes of education, what it means to be educated. The private arenas of influence are

Em entrevista concedida à Mainardes e Marcondes (2009, p. 304-305), o sociólogo inglês Ball explica a abordagem sobre o “ciclo de políticas”, destacando que tal abordagem “é um método [...] não diz respeito à explicação das políticas. É uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas.” (grifo dos autores). Para Ball, “O ciclo de políticas não tem a intenção de ser uma descrição das políticas, é uma maneira de pensar as políticas e saber como elas são “feitas”, usando alguns conceitos que são diferentes dos tradicionais como, por exemplo, o de atuação ou encenação (*enactment*) . (grifo dos autores).

Conforme salienta Mainardes (2006, p. 48), a abordagem do Ciclo de Políticas, “vem sendo utilizada em diferentes países como um referencial para analisar a trajetória de políticas sociais e educacionais”. No entender do autor, “a abordagem do ciclo de políticas constitui-se num referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais”, considerando que ela “permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos”. (Mainardes, 2006, p. 48).

Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. É importante destacar desde o princípio que este referencial teórico analítico não é estático, mas dinâmico e flexível [...] (Mainardes, 2006, p. 48).

Feitas tais considerações, destacamos que organizamos esta seção em duas subseções. Na primeira subseção, Pressupostos centrais da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, temos como foco o segundo objetivo específico: Descrever os pressupostos difundidos pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Na segunda subseção, Reflexões sobre as contribuições dos pressupostos da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva para a efetividade do direito à educação, direcionamos o olhar para o terceiro objetivo específico: Refletir sobre os pressupostos difundidos pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, tendo como referência os aportes dos autores das produções selecionadas na revisão de literatura.

---

based upon social networks in and around the political parties, in and around Government and in and around the legislative process”. (Bowe; Ball;Gold, 1992, p. 19-20).

Tais reflexões, articuladas ao que apresentamos no capítulo anterior, no nosso entender viabilizam o alcance do objetivo geral proposto que é Compreender os contributos dos pressupostos difundidos pela Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva para a efetividade do direito à educação do público-alvo da Educação Especial, no contexto da Educação Básica.

#### *4.1.1 Pressupostos centrais da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) revogou a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994).

A Portaria Ministerial Nº 555, de 5 de junho 2007 instituiu o Grupo de Trabalho para elaborar o texto da nova política de Educação Especial, com a finalidade de “rever e sistematizar a Política Nacional de Educação Especial, debatendo junto às instituições de educação superior e no âmbito da educação básica nos estados, municípios e instituições não governamentais”. (Brasil, 2007, art. 1º). O referido Grupo foi formado por treze componentes, sendo quatro da Secretaria de Educação Especial e nove pesquisadores atuantes na área de Educação Especial de universidades públicas brasileiras (conferir apêndice A).

Delevati (2021, p. 104) chama a atenção para o fato que “ao instituir o Grupo de Trabalho, a Portaria já anunciava a ‘perspectiva da educação inclusiva’ como princípio orientador da política de educação especial que estava sendo gestada. Destaca-se ainda, que a ideia de ‘atualizar’ o documento Política de Educação Especial de 1994, ‘rever’ e ‘sistematizar’ a política sinalizam possíveis continuidades e rupturas que serão alvo desta investigação”. (grifo da autora).

Assim, o texto foi ganhando vida própria, nos lugares em que a minuta do documento é contatada, seja para discussão coletiva ou apreciação pessoal, também foram realizados encontros com representantes de redes estaduais e municipais em Brasília, onde foram ouvidas sugestões e críticas. Interessante constatar que os grupos se posicionavam de acordo com seus compromissos políticos, econômicos e sociais manifestando suas verdades. Fica visível o contexto de influências, que evidencia os interesses estritos de ideologias dogmáticas e a forma como as

articulações entre os atores envolvidos constroem a legitimidade do discurso deste pensamento político.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) foi construída quando o país vivia um governo popular, o que oportunizava a participação através de atores sociais, dinâmicas, políticas e movimentos considerados relevantes nesse processo de formulação, os quais geraram embates, disputas e articulações no decorrer do texto (SOUZA, 2021). Conforme explicam Silva, Souza e Faleiro, (2018, p. 735), a leitura do documento da Política Nacional (Brasil, 2008), “foi realizada a partir dos princípios e fundamentos epistemológicos ou senso comum que os diferentes grupos possuíam.”

O documento que contém a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) possui a seguinte estrutura: Apresentação; Marcos Históricos e Normativos; Diagnóstico da Educação Especial; Objetivo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; Alunos Atendidos pela Educação Especial; Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, e Referências Bibliográficas. A seguir, abordamos os pressupostos centrais presentes no documento, realizando um diálogo com os autores das produções selecionadas na revisão de literatura.

Na apresentação do documento, é salientado que:

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (Brasil, 2008, p.5).

O documento destaca “que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las” (Brasil, 2008, p.5). Enfatiza, também, “o papel da escola na superação da lógica da exclusão” e “a construção de sistemas educacionais inclusivos [...] para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas”. (Brasil, 2008, p.5).

No decorrer do texto é retomado que a educação, por muito tempo, foi privilégio de poucos. Mesmo com a perspectiva da democratização da educação, ainda há o

“o paradoxo inclusão/exclusão, quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola”. (Brasil, 2008, p.5).

Os Marcos Históricos e Normativos que fundamentam a Política (BRASIL, 2008) descritos no documento são apresentados no quadro 8.

Quadro 9. Marcos Históricos e Normativos que fundamentam a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva

Ano	Marco/Normalizações
1854	Criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atualmente Instituto Benjamin Constant – IBC.
1857	Criação Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atualmente Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES.
1926	Fundação do Instituto Pestalozzi, instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental.
1954	Fundação da primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE.
1945	Criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff.
1961	Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (Brasil, 1961).
1971	Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. (Brasil, 1971).
1973	Criação do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, no MEC, responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação; ainda configuradas por campanhas assistenciais e ações isoladas do Estado.
1988	Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988).
1990	Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. (Brasil, 1990).
1990	Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. (UNESCO, 1990).
1994	Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994).
1994	Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 1994).
1996	Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. (Brasil, 1996).
1999	Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. (ONU, 1999).
1999	Decreto Nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. (BRASIL, 1999)
2001	Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. (Brasil, 2001).
2001	Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001).
2001	Lei Nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. (Brasil, 2001).
2002	Resolução CNE/CP Nº1 de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. (CNE, 2002).
2002	Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. (Brasil, 2002a).

2002	Portaria Nº 2.678 de 24 de setembro de 2002. Aprova diretriz e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional. (Brasil, 2002b).
2003	Criação do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, pelo MEC (Brasil, 2003).
2004	Divulgação do documento O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular. (MPF, 2004)
2004	Decreto Nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. (Brasil, 2004). Nesse contexto, o Programa Brasil Acessível é implementado com o objetivo de promover e apoiar o desenvolvimento de ações que garantam a acessibilidade.
2005	Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. (Brasil, 2005). Dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.
2005	Implantação dos Núcleos de Atividade das Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S em todos os estados e no Distrito Federal, são formados centros de referência para o atendimento educacional especializado aos alunos com altas habilidades/superdotação, a orientação às famílias e a formação continuada aos professores. Nacionalmente, são disseminados referenciais e orientações para organização da política de educação inclusiva nesta área, de forma a garantir esse atendimento aos alunos da rede pública de ensino.
2006	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006).
2006	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2006).
2007	Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (Brasil, 2007a).
2007	Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. (BRASIL, 2007b) Estabelece dentre as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.

Fonte: Elaborado pela autora com base na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008, p. 6-11).

### De acordo com o documento, o objetivo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é

[...] 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).

Ao abordar os alunos atendidos pela Educação Especial, o documento retoma o princípio da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), “que as escolas do ensino regular devem educar todos os alunos, enfrentando a situação de exclusão escolar das crianças com deficiência, das que vivem nas ruas ou que trabalham, das superdotadas, em desvantagem social e das que apresentam diferenças linguísticas, étnicas ou culturais”. (Brasil, 2008, p. 14). Enfatiza, também, que a partir desta Declaração, “O conceito de necessidades educacionais especiais, que passa a ser amplamente disseminado, [...] ressalta a interação das características individuais dos alunos com o ambiente educacional e social, chamando a atenção do ensino regular para o desafio de atender as diferenças”. (Brasil, 2008, p. 14-15).

De acordo com a Política (BRASIL, 2008, p. 15), “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”. (Brasil, 2008, p. 15). Desta forma, “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).

A Política (Brasil, 2008, p. 15), define os alunos com deficiência como sendo “àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade”. Igualmente, salienta que:

Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. (Brasil, 2008, p. 15).

Continua explicando que os “Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes”. Da mesma forma, “apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse”. (Brasil, 2008, p. 15). Por fim, destaca que “Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre e que não outros”. (Brasil, 2008, p. 15).

Ao apresentar tais definições, o documento chama a atenção que “ As definições do público alvo devem ser contextualizadas e não se esgotam na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões”, pois

Considera-se que as pessoas se modificam continuamente transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, enfatizando a importância de ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos os alunos. (Brasil, 2008, p. 15).

Na abordagem das Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva é assinalado que

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular. (Brasil, 2008, p. 16).

Mediante o exposto, a educação especial transversaliza tanto a Educação Básica, nas etapas da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio (Brasil, 1996, art. 21) bem como nas suas modalidades quanto na Educação Superior, a qual abrange

I – cursos sequenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino, desde que tenham concluído o ensino médio ou equivalente;

II – de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;

III – de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino;

IV – de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino. (Brasil, 1996, art. 44).

Com relação ao atendimento educacional especializado, a Política (Brasil, 2008, p. 16) esclarece que tal atendimento

[...] identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. O atendimento educacional especializado disponibiliza programas de enriquecimento

curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum.

Na Educação Básica “o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos”, sendo que os sistemas de ensino possuem a obrigatoriedade de oferta-lo “no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional”. (Brasil, 2008, p. 16). Na Educação Superior

[...] a transversalidade da educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão. (Brasil, 2008, p. 17).

Por fim, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva salienta a necessidade da formação docente para atuar no atendimento educacional especializado. Tal formação requer

[...] conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área [...] e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial [...] deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça. (Brasil, 2008, p. 17-18).

Tendo presente a apresentação dos pressupostos centrais constantes na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, na próxima seção realizamos um diálogo com os autores das produções selecionadas na revisão de literatura sobre as contribuições desta Política para a efetividade do direito à educação do público-alvo da Educação Especial, no contexto da Educação Básica.

#### *4.1.2 Reflexões sobre as contribuições dos pressupostos da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva para a efetividade do direito à educação*

A incursão analítica documental que realizamos no texto da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva para a efetividade do direito à educação (Brasil, 2008) permite-nos destacar como pressupostos centrais e principais contribuições da referida Política para a efetividade do direito à educação: a) o ideário da Educação Inclusiva; b) a proposição da transversalidade da Educação Especial em todos os níveis, etapas e modalidades da educação nacional; c) a ênfase na oferta obrigatória, pelos sistemas de ensino, do atendimento educacional especializado ao público-alvo da Educação Especial e a formação de professores para atuarem em tal atendimento.

Importante retomarmos que, no decorrer da história, as pessoas com deficiência tem sido vítimas de processos de exclusão e segregação social, devido a fatores de ordem histórica, social, política e econômica. Nessa trajetória, vários dispositivos legais fizeram menção as pessoas com deficiência.

Conforme é apresentado no documento da Política (Brasil, 2008), a proposição e o texto da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, teve a influência do ideário da Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem; da Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais; da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência e da Convenção dos direitos das pessoas com deficiência.

No entender de Ball (2001, p. 112) as políticas de educação nacional não podem ser consideradas, “em sua totalidade, uma transposição da agenda educacional global” e tampouco é possível afirmar “que os Estados Nação perderam o controle total sobre as suas decisões políticas, decisões estas tomadas dentro da lógica do mercado global”, pois “A educação tem um conjunto complexo de relações com e no seio dos processos de globalização”. Isso significa que, mesmo havendo influências dos dispositivos internacionais na proposição dos dispositivos nacionais, sempre ocorrerão algumas mudanças na agenda proposta, considerando-se as interpretações, relações de poder e interesses e grupos e pessoas envolvidas na formulação de tais dispositivos.

Retomamos que o ideário da Educação Inclusiva, no âmbito internacional, tem sua defesa afirmada principalmente no exposto na Declaração de Salamanca

(UNESCO, 1994). O direito à educação do público-alvo da Educação Especial, firmado em dispositivos internacionais e nacionais difundidos posteriormente, estão pautados nas premissas apresentadas nesta Declaração.

No entender de Martins (2014, p. 16):

[...] a inclusão funde suas raízes no movimento da integração escolar, posto que este estabeleceu as primeiras tentativas. Assim, cumpre destacar três aspectos: o primeiro, quanto ao termo inclusão, surge, a princípio, como uma alternativa à integração, cuja tentativa era eliminar as situações de desintegração e exclusão em que se encontravam muitos alunos nas escolas, sob o enfoque da integração; o segundo, como uma tentativa de reconstruir o enfoque deficitário individualista e médico dominante, considerando seriamente as vozes das pessoas com deficiência, e analisando as complexas relações de poder nesses controvertidos debates; e o terceiro aspecto, como uma reivindicação de que todos os alunos com ou sem necessidades educacionais especiais recebam uma educação de qualidade, nas classes comuns do sistema regular de ensino.

No Brasil, apesar das Constituições anteriores mencionarem aspectos relativos às pessoas com deficiência, é a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) que institui o Estado Democrático de Direito, positivando a educação como um direito de todos.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) se constitui num avanço em relação à Política que a precedeu. No entender de Delevati (2021, p. 116), o termo “garantir” presente no objetivo da Política (Brasil, 2008) viabiliza a identificação de

[...] uma ruptura com a flexibilização presente na legislação educacional e na Constituição Federal, ao não expressar o “preferencialmente” ou o “sempre que possível” de forma a condicionar a inclusão no ensino regular com aspectos relacionados à pessoa com deficiência considerando o seu grau de dependência, limitação ou dificuldade em acompanhar o ritmo dos demais alunos, como expressados em documentos que antecederam esta política.

Ela estabelece uma diretriz para os estados e municípios, visando assegurar o direito a todos à educação regular por meio da organização de sistemas educativos inclusivos. No entender de Almeida (2022, p.30)

[...] os sistemas de ensino devem organizar as condições para o acesso e a permanência nos espaços escolares, para os recursos pedagógicos e para a comunicação, que favoreçam a aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais dos alunos que estão vivenciando na prática a tentativa de uma inclusão escolar.

Conforme assevera Cury (2002, p. 246), “a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania, e tal princípio é indispensável para políticas que visam à

participação de todos nos espaços sociais e políticos e, mesmo, para reinserção no mundo profissional”. Continua o referido autor explicando que:

[...] a ligação entre o direito à educação escolar e a democracia terá a legislação como um de seus suportes e invocará o Estado como provedor desse bem, seja para garantir a igualdade de oportunidades, seja para, uma vez mantido esse objetivo, intervir no domínio das desigualdades, que nascem do conflito da distribuição capitalista da riqueza, e progressivamente reduzir as desigualdades. (Cury, 2002, p. 249).

No entender de Martins (2014, p. 14), “Em razão dos avanços legais, os alunos com deficiência têm assegurado o direito de frequentar a escola regular, em vez de permanecerem segregados em escolas especiais”. Contudo, segundo a autora, o acesso à escola não garante que estes alunos possuam uma educação de qualidade e equitativa. (Martin, 2014). Nessa perspectiva, é preciso termos presente que:

A educação destina-se a múltiplos sujeitos e tem como objetivo a troca de saberes, a socialização e o confronto do conhecimento, segundo diferentes abordagens, exercidas por pessoas de diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais e emocionais, classes sociais, crenças, etnias, gêneros, origens, contextos socioculturais, e da cidade, do campo e de aldeias. Por isso, é preciso fazer da escola a instituição acolhedora, inclusiva, pois essa é uma opção “transgressora”, porque rompe com a ilusão da homogeneidade e provoca, quase sempre, uma espécie de crise de identidade institucional. (CNE/CEB, 2010, grifo do documento).

Assegurar a inclusão escolar dos alunos do público-alvo da Educação Especial, significa tornar as escolas inclusivas, propondo um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos e que é estruturada em função dessas necessidades (Mantoan, 2003). Nessa linha reflexiva, Almeida (2022, p. 26) assevera que:

Promover uma inclusão escolar é garantir o acesso, a permanência e a conclusão de todos nas classes comuns das escolas regulares com a qualidade assegurada pela legislação. É romper barreiras atitudinais, estruturais e pedagógicas. É partir do contexto de influência em busca de estabelecer práticas que garantam a efetivação da proposta de inclusão escolar

Com relação a proposta pedagógica da escola regular, a Política (Brasil, 2008) orienta que a educação especial deverá estar atuando articuladamente no ensino comum, fazendo parte do processo educacional, direcionando ações com vistas a orientação e promoção do atendimento às necessidades educacionais especiais, do público-alvo da educação especial. Esta proposta “representa mais do que um documento”, pois

É um dos meios de viabilizar a escola democrática e autônoma para todos, com qualidade social. Autonomia pressupõe liberdade e capacidade de decidir a partir de regras relacionais. O exercício da autonomia administrativa e pedagógica da escola pode ser traduzido como a capacidade de governar a si mesmo, por meio de normas próprias. (CNE/CEB, 2010).

O currículo que compõe a proposta pedagógica da escola é uma “política curricular é uma política cultural” e, portanto, ele

[...] é fruto de uma seleção e produção de saberes: campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre pessoas concretas, concepções de conhecimento e aprendizagem, formas de imaginar e perceber o mundo. Assim, as políticas curriculares não se resumem apenas a propostas e práticas enquanto documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplas singularidades no corpo social da educação. (CNE/CEB, 2010).

Almeida (2022, p. 43) evidencia alguns desafios a serem superados para que seja viável a efetividade de um sistema educacional inclusivo, tais como

[...] a manutenção da qualidade estrutural dos espaços escolares, que atualmente, no Brasil, são marcados pela precariedade, dificultando o acesso de todos a estes locais, a ineficiência dos recursos pedagógicos, didáticos e tecnológicos, que em muitos casos se tornaram obsoletos, e propostas pedagógicas e curriculares que visam um único caminho a percorrer no processo de ensino e aprendizagem.

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação Inclusiva ao estabelecer a transversalidade da Educação Especial em todos os níveis, etapas e modalidades da educação nacional, defende a Educação Especial articulada ao ensino regular, seja de forma complementar ou suplementar, contemplando também a Educação Superior.

Neste contexto, ganha destaque a ênfase na oferta obrigatória, pelos sistemas de ensino, do Atendimento Educacional Especializado (AEE) ao público-alvo da Educação Especial e a formação de professores para atuarem em tal atendimento. De acordo com o Decreto Nº 6.571, de 17 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008), em seu artigo 1º:

§ 1º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

Os objetivos do AEE, segundo o artigo 2º do referido Decreto (Brasil, 2008) são:

- I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos referidos no art. 1º;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino.

A oferta do Atendimento Educacional Especializado é realizado nas salas de recursos multifuncionais, as quais se constituem em “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (Brasil, 2008, art. 3º, parágrafo 1º).

A atuação nestes ambientes pressupõe a existência de professores com capacitação para atuar no AEE. Da mesma forma,

Os sistemas e as escolas devem proporcionar condições para que o professor da classe comum possa explorar e estimular as potencialidades de todos os estudantes, adotando uma pedagogia dialógica, interativa, interdisciplinar e inclusiva e, na interface, o professor do AEE identifique habilidades e necessidades dos estudantes, organize e oriente sobre os serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade para a participação e aprendizagem dos estudantes. (CNE/CEB, 2010).

Nesse sentido, a formação docente, “tem de ser assumida como compromisso integrante do projeto social, político e ético, local e nacional, que contribui para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e capaz de promover a emancipação dos indivíduos e grupos sociais”. (CNE/CEB, 2010).

Delevati (2021, p. 39) observa que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) “vem sendo interpretada e colocada em ação por diferentes modos pelos atores envolvidos”. Continua explicando que

[...] o contexto da prática exige a análise de como a política é interpretada pelos atores envolvidos e, ainda, a identificação das relações de poder, resistências e subterfúgios que envolvem este processo, estando atento aos indícios da atividade micropolítica, por meio da observação dos conflitos, dos envolvidos nas negociações durante o processo decisório, os pontos de tensão e as restrições colocadas sobre as questões a serem discutidas e decididas, assim como por meio da identificação de estratégias empregadas nos diferentes contextos e momentos do ciclo de políticas. (Delevati, 2021, p. 42).

Consideramos oportuno retomar a posição de Ball quando o autor assevera que as políticas não são implementadas, pois no seu entender “isso sugere um processo linear pelo qual elas se movimentam em direção à prática de maneira direta”. (Ball *apud* Mainardes; Marcondes, 2009, p. 305, grifo dos autores). Segundo o autor,

“O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades”, a saber:

A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de atuação, a efetivação da política na prática e através da prática. É quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa. E este é um processo de interpretação e criatividade e as políticas são assim. A prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios - acordos e ajustes secundários fazem-se necessários [...] Este é um processo social e pessoal, mas é também um processo material, na medida em que as políticas têm de ser “representadas” em contextos materiais. (Ball *apud* Mainardes; Marcondes, 2009, p. 305, grifo dos autores).

Ball esclarece que, as “Políticas, principalmente educacionais, são pensadas e em seguida escritas com relação às melhores escolas possíveis (salas de aula, universidades, faculdades), com pouco reconhecimento de variações de contexto, em recursos ou em capacidades locais”. (Ball *apud* Mainardes; Marcondes, 2009, p. 306).

Para Almeida (2022, p. 28-29):

O fato é que as políticas de inclusão escolar, no Brasil, vivenciaram profundas limitações acerca de suas execuções, investimentos, formação de qualidade para os profissionais e recursos didático-pedagógicos, que ainda precários devido à omissão do poder público na oferta de um atendimento de qualidade. Isso remete à necessidade de se (re)pensar o que construímos em termos documentais, a prática da inclusão escolar [...] e o que ainda pode ser construído, com o objetivo de superar ações limitadoras no âmbito da inclusão escolar.

Após a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, vários dispositivos são propostos com o intuito de assegurar o direito à educação do público-alvo da Educação Especial, conforme apresentamos, de forma resumida, no quadro 10.

Quadro 10. Dispositivos promulgados após a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, entre os anos de 2009 a 2023.

<b>Dispositivo</b>	<b>Foco</b>
Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009. (BRASIL, 2009)	Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial

Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. (BRASIL, 2009).	Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007
Parecer CNE/CEB nº 13/2009, aprovado em 3 de junho de 2009.	Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.
Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009.	Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.
Parecer CNE/CEB nº 7/2010, aprovado em 7 de abril de 2010.	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. (BRASIL, 2012).	Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.
Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.	Aprova o Plano Nacional de Educação- PNE e dá outras providências (BRASIL, 2014). Meta 4
Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014. (BRASIL, 2014).	Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.
Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. (BRASIL, 2015).	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).
Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020. (BRASIL, 2020).	Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), e dá outras providências.
Parecer CNE/CP nº 11/2020, aprovado em 7 de julho de 2020.	Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia.
Parecer CNE/CP nº 16/2020, aprovado em 9 de outubro de 2020.	Reexame do item 8 (orientações para o atendimento ao público da educação especial) do Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020, que trata de Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da pandemia.
Parecer CNE/CEB nº 7/2022, aprovado em 9 de novembro de 2022.	Revisão e atualização das normas, tendo em vista a aprovação do novo Ensino Médio.
Parecer CNE/CP nº 50/2023, aprovado em 5 de dezembro de 2023.	Orientações Específicas para o Público da Educação Especial: Atendimento de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).
Parecer CNE/CP nº 51/2023, aprovado em 5 de dezembro de 2023.	Orientações Específicas para o Público da Educação Especial: atendimento dos estudantes com altas habilidades/superdotação.

Fonte: Elaborado pela autora a partir da consulta às fontes documentais.

No decorrer deste estudo apresentamos vários dispositivos difundidos a partir de 1988 que abordam a questão das pessoas com deficiência e ou do público-alvo da Educação Especial. Entretanto, apesar da existência de vários dispositivos que focam o direito da pessoa com deficiência e ou do público-alvo da Educação Especial, a efetividade deste direito ainda é um desafio. Para exemplificar, objetivamente, tal desafio trazemos à tona à meta 4, cuja vigência termina neste ano de 2024:

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)

Sarmiento, Ferreira e Arossi (2024, p. 8) elaboraram, com base nos Relatórios de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação, uma tabela contendo dados sobre a evolução da meta 4 do Plano Nacional. Apresentamos a referida tabela por meio da figura 3.

Figura 3: Meta 4 do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014)

**Evolução da Meta 4**

INDICADORES	ALCANCE DA META (%)					DISTÂNCIA PARA O CUMPRIMENTO DA META
	Meta	1º ciclo 2014-2016	2º ciclo 2016-2018	3º ciclo 2018-2020	4º ciclo 2020-2022	
4A: Percentual da população de 4 a 17 anos de idade com deficiência que frequenta a escola	100	82,5 (2010)	82,5 (2010)	82,5 (2010)	82,5 (2010)	17,5
4B: Percentual de matrículas em classes comuns da educação básica de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD <sup>(1)</sup> e altas habilidades ou superdotação	NA	88,4 (2015)	90,9 (2017)	92,7 (2019)	93,5 (2021)	NA
4C: Percentual de matrículas na educação básica de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD <sup>(1)</sup> , altas habilidades ou superdotação que recebem atendimento educacional especializado	100	-	-	47,9 (2019)	46,2 (2021)	53,8

Fonte: Elaboração dos autores com base nos relatórios de monitoramento das metas do PNE (Inep, 2016, 2018, 2020, 2022).

Nota: O indicador 4C aparece a partir do relatório do 3º ciclo (Inep, 2020).

<sup>(1)</sup> TGD: transtorno global do desenvolvimento.

Ao analisarem os dados apresentados na tabela, Sarmiento, Ferreira e Arossi (2024, p. 8) enfatizam que

[...] o indicador 4A não sofreu alteração nos quatro ciclos, pois nesse período ainda não estavam disponíveis os dados do Censo Demográfico de 2022. Um total de 82,5% das crianças e adolescentes com deficiência em idade escolar

frequentavam creche ou escola, um percentual ainda distante da meta. No que se refere ao indicador 4B, observa-se que houve um aumento de 5,1% ao longo desses ciclos. Buscando aprimorar o monitoramento da Meta 4, a partir do relatório do 3º ciclo (Inep, 2020) foi incluído o indicador 4C, que informa se os alunos da educação especial estão recebendo atendimento especializado. Observa-se que, nos dois ciclos em que esse indicador foi monitorado, houve uma redução de 1,7%, restando ainda 53,8 p.p. para atingir a meta (INEP, 2022).

Mediante tais dados, os autores concluem a inviabilidade do alcance de tal meta. Tal fato indica que ainda há muito para ser feito para que o proposto nos dispositivos legais acerca do direito do público-alvo da Educação Especial à educação de concretize. Corroboramos o exposto no Parecer CNE/CEB 2010 que versa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, quando é enfatizado que:

A Educação Básica é direito universal e alicerce indispensável para a capacidade de exercer em plenitude o direito à cidadania. É o tempo, o espaço e o contexto em que o sujeito aprende a constituir e reconstituir a sua identidade, em meio a transformações corporais, afetivoemocionais, socioemocionais, cognitivas e socioculturais, respeitando e valorizando as diferenças. Liberdade e pluralidade tornam-se, portanto, exigências do projeto educacional. Da aquisição plena desse direito depende a possibilidade de exercitar todos os demais direitos [...] Somente um ser educado terá condição efetiva de participação social, ciente e consciente de seus direitos e deveres civis, sociais, políticos, econômicos e éticos.

No cenário internacional, destacamos ainda a relevância dos seguintes dispositivos que possuem uma articulação direta: Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2015) e a Educação 2030- Declaração de Incheon: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos (UNESCO, 2016).

A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (ONU, 2015) estabelece um conjunto de Objetivos a serem alcançados pelos estados-membros da ONU até o ano de 2030.

Figura 4. Objetivos do Desenvolvimento Sustentável



Fonte: Nações Unidas Brasil. Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91863-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustent%C3%A1vel> Acesso em: 12 nov. 2023.

Conforme ilustra a figura 4, Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 é “Educação de Qualidade”, sendo o seu foco “Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos” (ONU, 2015). Percebemos, neste Objetivo, a centralidade da educação inclusiva e equitativa e de qualidade para todos.

A UNESCO, enquanto uma agência especializada da ONU, assume o ODS 4. O documento Educação 2030- Declaração de Incheon: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos (UNESCO, 2016) retoma e enfatiza o ideário presente na Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (UNESCO, 1990) e na Educação para Todos: o Compromisso de Dakar (UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001).

Ao abordar a qualidade educacional, trazemos à tona o conceito de “qualidade na escola”. Tal conceito

[...] numa perspectiva ampla e basilar, remete a uma determinada ideia de qualidade de vida na sociedade e no planeta Terra. Inclui tanto a qualidade pedagógica quanto a qualidade política, uma vez que requer compromisso com a permanência do estudante na escola, com sucesso e valorização dos profissionais da educação. Trata-se da exigência de se conceber a qualidade na escola como qualidade social, que se conquista por meio de acordo coletivo. Ambas as qualidades – pedagógica e política – abrangem diversos modos avaliativos comprometidos com a aprendizagem do estudante, interpretados como indicações que se interpenetram ao longo do processo didático-pedagógico, o qual tem como alvo o desenvolvimento do conhecimento e dos saberes construídos histórica e socialmente. (CNE/CEB, 2010).

Assim, a compreensão de tal qualidade sob o ponto de vista da “qualidade social da educação” a qual requer “ser construída de forma negociada [...]a partir da qualidade da relação entre todos os sujeitos que nela atuam direta e indiretamente” (CNE/CEB, 2010). Da mesma forma “Significa compreender que a educação é um processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam. Socializar a cultura inclui garantir a presença dos sujeitos das aprendizagens na escola.” (CNE/CEB, 2010).

Para a UNESCO (2008, p. 10): “A equidade significa assegurar a igualdade de oportunidades para o acesso a uma educação de qualidade para toda a população, proporcionando a cada um os recursos e apoio de que necessitem”. Assim,

Na perspectiva da equidade, é preciso equilibrar os princípios de igualdade (o comum) e diferenciação (o diverso). É uma obrigação dos sistemas educacionais assegurar a equidade em uma tripla dimensão: no acesso, nos processos e nos resultados. A educação deve tratar de forma diferenciada o que é desigual na origem para se chegar a resultados de aprendizagem equiparáveis e não reproduzir as desigualdades presentes na sociedade (UNESCO, 2008, p.13)

Feitas tais considerações, no próximo capítulo apresentamos as considerações finais.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nesta pesquisa, de cunho Documental, traçamos o seguinte problema de investigação: Quais são os contributos dos pressupostos difundidos pela Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva para a efetividade do direito à educação do público-alvo da Educação Especial?

Com base nessa problemática, perseguimos o objetivo de Compreender os contributos dos pressupostos difundidos pela Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva para a efetividade do direito à educação do público-alvo da Educação Especial. Para viabilizar tal compreensão, contextualizamos o surgimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; descrevemos os pressupostos e refletimos sobre eles tendo como referência os aportes dos autores das produções selecionadas na revisão de literatura.

Sendo o Brasil um país signatário tanto da Organização da Nações Unidas (ONU) quanto da Organização das Nações Unidas para a Ciência a Educação e a Cultura (UNESCO), percebemos a influência dos dispositivos difundidos por estas Organizações no teor da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a saber: Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948); Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (UNESCO, 1990); Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994); da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (ONU, 1999) e da Convenção dos direitos das pessoas com deficiência (ONU, 2006).

No contexto nacional, destacamos como base para a proposição Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a Constituição Federal da República de 1988 (Brasil, 1988); o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990); a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 1994); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996); a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.(Brasil, 1999); as Diretrizes Nacionais para a Educação

Especial na Educação Básica (Brasil, 2001); o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2001); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. (CNE, 2002); a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002; a Portaria Nº 2.678 de 24 de setembro de 2002 (Brasil, 2002); o Decreto Nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004 (Brasil, 2004); o Decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005 (Brasil, 2005); o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2006); o Plano de Desenvolvimento da Educação (Brasil, 2007a) e o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Brasil, 2007b).

Com base na incursão analítica-documental que realizamos, destacamos como pressupostos centrais e principais contribuições da referida Política para a efetividade do direito à educação do público-alvo da Educação Especial: a) o ideário da Educação Inclusiva; b) a proposição da transversalidade da Educação Especial em todos os níveis, etapas e modalidades da educação nacional; e, c) a ênfase na oferta obrigatória, pelos sistemas de ensino, do atendimento educacional especializado ao público-alvo da Educação Especial e a formação de professores para atuarem em tal atendimento.

Próximo a completar, neste ano de 2024, os 30 anos da promulgação da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e os 16 anos da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), e tendo presente todos os dispositivos nacionais promulgados, a exclusão do público-alvo da Educação Especial ainda persiste.

Ainda que hajam avanços legais e de políticas públicas, o público-alvo da Educação Especial enfrenta desafios múltiplos e complexos na realização de seus direitos, que se iniciam na mais tenra idade. Aspectos tais como carência no acompanhamento pessoal e familiar por equipe multidisciplinar; profissionais da educação sem a devida qualificação para o atendimento das especificidades; dificuldades no acesso a um currículo adaptado e avaliação diferenciada; infraestrutura e recursos incompatíveis com as demandas e necessidades comprometem o desenvolvimento, a aprendizagem e o êxito no decorrer do itinerário formativo destas pessoas. Desse ponto de vista, há um descompasso entre o avanço dos dispositivos legais e a viabilidade de concretude dos postulados neles contidos no cotidiano social e educacional. Portanto,

**[...] a educação para todos não é viabilizada por decreto, resolução, portaria ou similar, ou seja, não se efetiva tão somente por meio de prescrição de atividades de ensino ou de estabelecimento de parâmetros ou diretrizes curriculares: a educação de qualidade social é conquista e, como conquista da sociedade brasileira, é manifestada pelos movimentos sociais, pois é direito de todos.** (CNE/CEB, 2010, grifo do documento)

Corroboramos a posição de Martins (2014, p.13) quando a autora ressalta a necessidade da reafirmação dos direitos desse público, “tendo em vista a ótica histórica a que esses sujeitos sempre foram submetidos, vítimas de preconceitos, abandono e descaso por parte do Estado e de toda a sociedade”.

Ao ser negligenciado o direito à educação, o Brasil continua com uma dívida educacional que perpassa a sua história, gerando cada vez mais a segregação e a exclusão das pessoas pobres, de determinada raça e ou cor. Tratando-se do público-alvo da Educação Especial, que se situa em uma ou mais dessas categorias, a exclusão é implacável quando seus direitos lhe são negados, ferindo todos os preceitos que fundamentam o princípio da dignidade humana.

Consideramos oportuno destacar o exposto no Parecer CNE/CEB/2010, pois resume o desafio a ser enfrentado para a efetividade do “direito humano universal e social inalienável à educação”, tendo em vista que:

O direito universal não é passível de ser analisado isoladamente, mas deve sê-lo em estreita relação com outros direitos, especialmente, dos direitos civis e políticos e dos direitos de caráter subjetivo, sobre os quais incide decisivamente. Compreender e realizar a educação, entendida como um direito individual humano e coletivo, implica considerar o seu poder de habilitar para o exercício de outros direitos, isto é, para potencializar o ser humano como cidadão pleno, de tal modo que este se torne apto para viver e conviver em determinado ambiente, em sua dimensão planetária. A educação é, pois, processo e prática que se concretizam nas relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares, tendo em vista os diferentes sujeitos que a demandam. Educação consiste, portanto, no processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam saberes, conhecimentos e valores.

Mediante tal cenário, urge a consolidação de redes de proteção e promoção de direitos humanos, visando o controle social das políticas públicas, a mobilização e a instrumentalização da sociedade civil em *prol* da defesa dos direitos do público-alvo da Educação Especial.

Dessa forma, entendemos ser necessária a continuidade de estudos que tenham como foco as articulações entre as políticas públicas educacionais direcionadas ao público-alvo da Educação Especial e as possibilidades reais da

efetividade do que é proposto nos diversos contextos educacionais. Igualmente, seria oportuno, investigações que mapeassem práticas exitosas em *prol* da inclusão do público-alvo da Educação Especial nas redes regulares de ensino que estejam em consonância com o previsto nos dispositivos legais que positivam o direito à educação.

Por fim, almejamos que os resultados do estudo possam contribuir para o avanço das reflexões acadêmico-científicas acerca do campo de estudos das Políticas Educacionais e do direito à educação do público-alvo da Educação Especial.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. A. M. de. **A Política Nacional de educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva: avanços e retrocessos no período de 2008 a 2020.** 2022. (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva), Universidade Estadual de Maringá, 2022.

BALL, Stephen J. Big Policies/Small World: An introduction to international perspectives in education policy. **Comparative Education**, v.34, nº 2, p.119-130, 1998. DOI: 10.1080/03050069828225 Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1080/03050069828225> Acesso em 10 abr. 2023.

BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, 2001, p. 99-116. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2001/vol1/no2/1.pdf> Acesso em 10 abr. 2023.

BALL, Stephen J. Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. **Páginas:** Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación, v. 2, n. 2-3, p. 19-33, 2002.

BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n.2, 2006, p. 10-32. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2006/vol6/no2/2.pdf> Acesso em 10 abr. 2023.

BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology.** London: Routledge, 1992. Disponível em: <https://dokumen.pub/qdownload/reforming-education-and-changing-schools-case-studies-in-policy-sociology-9780415788342-9781315209494-9781138220720-9781315412139.html> Acesso em: 15 agos. 2023.

BRAGA, Mariana Moron Saes. **E se a legislação fosse levada a sério?** Uma análise da possibilidade de a legislação sobre a educação inclusiva provocar mudanças na sociedade. 2004. Dissertação (Mestrado em Direito). Centro Universitário Eurípedes de Marília, Marília, 2004.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file> Acesso em: 20 agos. 2023.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, Brasília, 5 de outubro de 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm) . Acesso em 10 abr. 2023.

BRASIL. **Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 12 set. 2023.

BRASIL. **Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 12 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994. Disponível em: <https://inclusaoja.files.wordpress.com/2019/09/polc3adtica-nacional-de-educacao-especial-1994.pdf> Acesso em: 12 mai. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: MEC/SEESP, 2001. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf> Acesso em: 12 mai. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2001a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm) Acesso em 12 set.2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Projeto Plurianual de implementação da educação inclusiva nos municípios brasileiros: 2003-2006.** Brasília: MEC, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Programa educação inclusiva: direito à diversidade.** Documento Orientador. Brasília: DF, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação BÁSICA. **Resolução Nº 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](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em 12 agos. 2023.

BRASIL. **Plano decenal de educação para todos.** Brasília: MEC, 1993. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf> Acesso em 10 mai. 2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação. 2008. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf> Acesso em: 12 mai. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 87.522, de 25 de agosto de 1982.** Promulga o Acordo de Cooperação Técnica em Matéria Educacional, Científica e Técnica, concluído entre o Governo da República Federativa do Brasil e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, em Paris, a 29 de janeiro de 1981. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/atos/decretos/1982/d87522.html#:~:text=Promulga%20o%20Acordo%20de%20Coopera%C3%A7%C3%A3o,29%20de%20janeiro%20de%201981](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/atos/decretos/1982/d87522.html#:~:text=Promulga%20o%20Acordo%20de%20Coopera%C3%A7%C3%A3o,29%20de%20janeiro%20de%201981). Acesso em 12 nov. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei Nº. 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7853.htm#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20apoio%20%C3%A0s,P%C3%ABlico%2C%20define%20crimes%2C%20e%20d%C3%A1](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20apoio%20%C3%A0s,P%C3%ABlico%2C%20define%20crimes%2C%20e%20d%C3%A1) Acesso em: 12 set. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. 1990a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%208.069%2C%20DE%2013%20DE%20JULHO%20DE%201990.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20Estatuto%20da,Adolescente%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias.&text=Art.%201%C2%BA%20Esta%20Lei%20disp%C3%B5e,%C3%A0%20crian%C3%A7a%20e%20ao%20adolescente](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%208.069%2C%20DE%2013%20DE%20JULHO%20DE%201990.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20Estatuto%20da,Adolescente%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias.&text=Art.%201%C2%BA%20Esta%20Lei%20disp%C3%B5e,%C3%A0%20crian%C3%A7a%20e%20ao%20adolescente). Acesso em: 12 set. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990.** Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. 1990b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1990-1994/d99710.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm). Acesso em 10 abr. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto Nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%203.298%2C%20DE%2020,prote%C3%A7%C3%A3o%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%203.298%2C%20DE%2020,prote%C3%A7%C3%A3o%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias) Acesso em: 12 agos. 2023.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 20 de dezembro de 1996. Disponível em: < [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm) > . Acesso em: 19 abr. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 10.048, de 08 de novembro de 2000.** Dá prioridade de atendimento às

pessoas que especifica, e dá outras providências. 2000a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l10048.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10048.htm) Acesso em: 15 agos. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências, 2000b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l10098.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm) Acesso em: 12 mai. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei Nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2001a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm) Acesso em: 12 agos. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto Nº 3.956, de 8 de outubro de 2001.** Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf> Acesso em: 12 agos. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil . Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. 2002a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm) Acesso em: 12 agos. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Nº 2.678 de 24 de setembro de 2002.** 2002b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/grafiaport.pdf> Acesso em: 10 nov. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 5.296 de 2 de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm) Acesso em: 15 agos. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm) Acesso em: 15 agos. 2023.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos

Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file> Acesso em: 15 de jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: 2007a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf> Acesso em: 5 mai. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília: 2007b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm) Acesso em: 5 mai. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. 2009a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm) Acesso em: 15 agos. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm) Acesso em: 15 agos. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação- PNE e dá outras providências, 2014a.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014**. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. 2014b Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm) Acesso em: 15 agos. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm) Acesso em: 15 agos. 2023.

BRASIL. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020**. Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), e dá outras providências. Brasília:2020b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/lei/l13977.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l13977.htm) Acesso em: 21 mai. 2023.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. PROCURADORIA FEDERAL DOS DIREITOS DO CIDADÃO. **Nota Técnica PFDC nº 3/2021**. Disponível em: <https://www.mpf.mp.br/pfdc/manifestacoes-pfdc/nota-tecnica-pfdc-mpf-3-2021>. Acesso em 12 agos. 2023.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 295-316.

CERVO, Amado L.; BERVIAN, Pedro A. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Parecer CNE/CEB nº 13/2009, aprovado em 3 de junho de 2009 - Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013\\_09\\_homolog.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf) Acesso em: 12 agos. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. [Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009](#) - Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Parecer CNE/CEB nº 7/2010**, aprovado em 7 de abril de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: [https://prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/media/documento/parecer\\_cneceb\\_no\\_72010\\_aprovado\\_em\\_7\\_de\\_abril\\_de\\_2010.pdf](https://prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/media/documento/parecer_cneceb_no_72010_aprovado_em_7_de_abril_de_2010.pdf) Acesso em: 12 agos. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Parecer CNE/CEB nº 7/2022**, aprovado em 9 de novembro de 2022. Revisão e atualização das normas, tendo em vista a aprovação do novo Ensino Médio. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=245461-pceb007-22&category\\_slug=novembro-2022-pdf-1&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=245461-pceb007-22&category_slug=novembro-2022-pdf-1&Itemid=30192) Acesso em: 12 agos. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CONSELHO PLENO. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de

licenciatura, de graduação plena. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf) Acesso em: 12 agos. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO.CONSELHO PLENO. Parecer CNE/CP nº 11/2020, aprovado em 7 de julho de 2020 - Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category\\_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391-pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 12 agos. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO.CONSELHO PLENO. Parecer CNE/CP nº 16/2020, aprovado em 9 de outubro de 2020 - Reexame do item 8 (orientações para o atendimento ao público da educação especial) do Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020, que trata de Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da pandemia. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=165251-pcp016-20&category\\_slug=novembro-2020-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=165251-pcp016-20&category_slug=novembro-2020-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 12 agos. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO.CONSELHO PLENO. Parecer CNE/CP nº 50/2023, aprovado em 5 de dezembro de 2023 - Orientações Específicas para o Público da Educação Especial: Atendimento de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=254501-pcp050-23&category\\_slug=dezembro-2023-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=254501-pcp050-23&category_slug=dezembro-2023-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 12 agos. 2023.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO.CONSELHO PLENO. Parecer CNE/CP nº 51/2023, aprovado em 5 de dezembro de 2023 - Orientações Específicas para o Público da Educação Especial: atendimento dos estudantes com altas habilidades/superdotação. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=254491-pcp051-23&category\\_slug=dezembro-2023-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=254491-pcp051-23&category_slug=dezembro-2023-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 12 agos. 2023.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAOL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). Catálogo de Teses e Dissertações. Disponível em:  
<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 10 agos. 2023.

CURY, Carlos R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

CURY, Carlos R. J. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. **Caderno de Pesquisa**, v. 35, n. 124 p. 11-32, jan/abr., 2005.

CURY, Carlos R. J. A Educação Básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/ago. 2008

DELEVATI, Aline de Castro. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007-2018):** desafios para a constituição de sistemas educacionais inclusivos no Brasil. 2021. 290 f. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

DUARTE, Clarice S. Direito público subjetivo e políticas educacionais. **São Paulo em Perspectiva**, v. 18, n. 2, p. 113–118, 2004. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302007000300004&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300004&lng=pt&tlng=pt) Acesso 05 nov. 2021.

GADAMER, Hans-Georg. **O problema da consciência histórica**. 3. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

GARCIA, Rosalba M. Cardoso. **Políticas Públicas de Inclusão:** uma análise no campo da Educação Especial Brasileira. 216 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GOES, Ricardo Schers de. **O direito à educação:** um estudo sobre as políticas de educação especial no Brasil (1974/2008). 193 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

KRAWCZYK, Nora. A política educacional e seus desafios na pesquisa: o caso do Brasil. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 4, 2019, p. 1–9. DOI: <https://doi.org/10.5212/retepe.v.4.003> Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/issue/view/642> Acesso em: 28 dez. 2023.

LOUREIRO, Célia R. M. J.; SILVA, Rosilene. L. da. Políticas Públicas de Educação Inclusiva: desafios à formação de estudantes público-alvo da Educação Especial. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 196-210, 2021. DOI: 10.22481/reed.v2i3.8090. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/8090> . Acesso em: 4 dez. 2023.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 94, 2006, p. 47-69. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWntTvxYtCQHCFyhsJ/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 8 jan. 2023.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Maria I. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 106, 2009, p. 303-318. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/KCJrrfcWqxsnhp8ZVN4R4Jt/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 8 jan. 2023.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. *Jornal de Políticas Educacionais*, v. 12, n. 16, p.1-19, 2018a. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/59217> Acesso em: 8 jan. 2023.

MAINARDES, Jefferson. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico epistemológicas e o lugar do pluralismo. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, p. 1-20, 2018b. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230034> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/njDMt6PjSDLjzByjpXwr4zh/> Acesso em: 8 jan. 2023.

MANTOAN, Maria T. E. **Inclusão Escolar**: O quê? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS, Katia Cristina. **Educação Especial**: legislação, produção intelectual e formação docente. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba, 2014.

MAZZOTA, Marcos J. S. **Educação especial do Brasil**: história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (Org.). **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular**. 2ª ed. rev. e atualiz. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004. Disponível em: [https://media.campanha.org.br/semanadeacaomundial/2008/materiais/SAM\\_2008\\_cartilha\\_acesso\\_alunos\\_com\\_deficiencia.pdf](https://media.campanha.org.br/semanadeacaomundial/2008/materiais/SAM_2008_cartilha_acesso_alunos_com_deficiencia.pdf) Acesso em: 12 jan. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948**. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/> Acesso em: 16 abr. 2015.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência**. ONU, 1999. Disponível em: <https://www.oas.org/juridico/portuguese/treaties/a-65.htm> Acesso em: 9 fev. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. ONU, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category\\_slug=documentos-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 9 fev. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Transformando nosso mundo**: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Resolução aprovada pela Assembleia Geral em 25 de setembro de 2015. A/RES/70/1. ONU, 2015. Disponível em: [https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/Brasil\\_Amigo\\_Pesso\\_Idosa/Agenda\\_2030.pdf](https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/Brasil_Amigo_Pesso_Idosa/Agenda_2030.pdf) Acesso em: 20 nov. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291> Acesso em: 10 agos. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca:** Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394> Acesso em: 10 agos. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). CONSED, Ação Educativa. **Educação para Todos:** o Compromisso de Dakar. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127509> Acesso em: 10 agos. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Educação de qualidade para todos:** um assunto de direitos humanos. 2. ed. Brasília, OREALC, 2008. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150585> Acesso em: 10 out. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Educação 2030:** Declaração de Incheon e Marco de Ação; rumo a uma educação de qualidade inclusiva e à educação ao longo da vida para todos. Brasília, UNESCO, 2016a. Disponível em <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278> por. Acesso em: 27 agos. de 2022.

RIBEIRO, Thiago; CASA, Gabriela M. A Educação Especial no Brasil: legislação e breve contexto histórico. **Revista Professare**, v.7, n. 3 (17), 2018, p. 34-46.

SARAVIA, Enrique. Introdução à teoria da política pública. In: SARAVIA, Enrique; FERRAREZI, Elisabete (Org.) **Políticas públicas**. v.1. Brasília: ENAP, 2006, p. 21-42.

SARMENTO, Dirléia F.; FERREIRA, Rute H. da S.; AROSSI, Gustavo. (2024). PNE 2014-2024: (Não) cumprimento das metas e a efetividade do direito à educação. *Estudos em Avaliação Educacional*, 35, Artigo e10590. DOI: <https://doi.org/10.18222/eae.v35.10590>.

SILVA, Cássia A. P.; ROCHA, Leonor P. O Atendimento Educacional Especializado no processo de inclusão de alunos com deficiência na escola regular. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, v. 6, n.3, 2021, p. 339–361. DOI: <https://doi.org/10.9771/cgd.v6i3.38398> Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/38398/24066> Acesso em: 12 set. 2023.

SILVA, Lázar C.; SOUZA, Vilma A.; FALEIRO, Wender. Uma década da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp. 2, p. 732-747, dez., 2018. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.unesp.v22.nesp2.dez.2018.11906> Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/6377/637766273003/html/> Acesso em: 4 fev. 2023.

SOUZA, Juliana dos A. de. **A política de Educação Especial no Brasil entre os anos 1994 e 2016**: desafios e perspectivas de garantia do direito à educação. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

UNIVERSIDADE LA SALLE. Programa de Pós-graduação. Mestrado em Educação. Linha 2: Gestão, Educação e Políticas Públicas. Canoas, RS, 2023. Disponível em: <https://www.unilasalle.edu.br/canoas/ppg/educacao>. Acesso em: 10 dez. 2023.

**APÊNDICE A – Quadro 10 - Grupo de Trabalho para a elaboração da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.**

<b>Equipe da Secretaria de Educação Especial / MEC</b>
Claudia Pereira Dutra - Secretária de Educação Especial à época e que presidiu o grupo.
Claudia Maffini Griboski- Diretora do Departamento de Política da Educação Especial (SEESP).
Denise de Oliveira Alves- Coordenadora Geral de Articulação da Política de Inclusão nos Sistemas de Ensino MEC/SEESP.
Kátia Aparecida Marangon Barbosa- Coordenadora Geral da Política Pedagógica da Educação Especial MEC/SEESP.
<b>Colaboradores</b>
Antônio Carlos do Nascimento Osório - Professor da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS. Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1996).
Cláudio Roberto Baptista - Professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Doutor em Educação pela Università degli Studi di Bologna – Itália, Coordenador do Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar – NEPIE/UFRGS.
Denise de Souza Fleith - Professora da Universidade de Brasília – UNB; Doutora em Psicologia Educacional pela <i>University Of Connecticut</i> e pós-doutora pela <i>National Academy for Gifted and Talented Youth</i> – Inglaterra.
Eduardo José Manzini - Professor da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP de Marília-SP; Doutor em Psicologia pela Universidade de São Paulo – USP, Presidente da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial e Editor da Revista Brasileira de Educação Especial.
Maria Amélia Almeida - Professora da Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR. Doutora em Educação Especial pelo Programa de PhD da Vanderbilt University – EUA, Vice-presidente da Associação Brasileira de Pesquisadores de Educação Especial. Membro do editorial das publicações <i>Journal of International Special Education</i> e da Revista Brasileira de Educação Especial.
Maria Teresa Egler Mantoan - Professora da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade – LEPED.
Rita Vieira de Figueiredo - Professora da Universidade Federal do Ceará – UFC. Doutora (Ph.D.) em Psicopedagogia pela <i>Universite Laval</i> - Canadá e pós-doutora em linguagem escrita e deficiência mental na Universidade de Barcelona – Espanha.
Ronice Muller Quadros - Professora da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Doutora em Linguística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do RS com estágio na <i>University of Connecticut</i> – EUA, Coordenadora do Curso de Letras/Língua Brasileira de Sinais e membro do editorial das publicações Espaço-INES, Ponto de Vista-UFSC e <i>Sign Language &amp; Linguistics</i> .
Soraia Napoleão Freitas - Professora da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (1998) – UFSM. Coordenadora do Grupo de Pesquisa CNPq Educação Especial: interação e inclusão social.

Fonte: Elaborado pela autora com base na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).