

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

RICARDO NOGUEIRA TERRA

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE 2014-  
2024): ANÁLISE DOS PRINCIPAIS ASPECTOS QUE ENVOLVEM A  
CONCRETIZAÇÃO DA UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NA REDE REGULAR  
DE ENSINO

ALFENAS / MG

2021

RICARDO NOGUEIRA TERRA

EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE 2014-  
2024): ANÁLISE DOS PRINCIPAIS ASPECTOS QUE ENVOLVEM A  
CONCRETIZAÇÃO DA UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NA REDE REGULAR  
DE ENSINO

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Área de Concentração: Fundamentos, Teorias Pedagógicas e Desenvolvimento Humano

Orientador: Prof. Dr. Paulo Romualdo  
Hernandes

ALFENAS / MG

2021

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas  
Biblioteca Central – Campus Sede

Terra, Ricardo Nogueira

T323e Educação inclusiva no plano nacional de educação (PNE 2014-2024):  
análise dos principais aspectos que envolvem a concretização da  
universalização da educação na rede regular de ensino. / Ricardo  
Nogueira Terra– Alfenas, MG, 2021.  
197 f.: il. –

Orientador: Paulo Romualdo Hernandez.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de  
Alfenas, 2021.  
Bibliografia.

1. Políticas Educacionais. 2. Plano Nacional de Educação. 3. Educação  
Inclusiva. 4. Pedagogia Histórico Crítica. I. Hernandez, Paulo Romualdo.  
II. Título.

CDD-371.001

RICARDO NOGUEIRA TERRA

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE 2014-2024): ANÁLISE DOS PRINCIPAIS ASPECTOS QUE ENVOLVEM A CONCRETIZAÇÃO DA UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NA REDE REGULAR DE ENSINO**

A Banca examinadora abaixo-assinada aprova a Dissertação apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Fundamentos da Educação e Práticas Educacionais.

Aprovado em: 15 de dezembro de 2021.

Prof. Dr. Paulo Romualdo Hernandes  
Instituição: Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL-MG

Prof. Dr. Anselmo Alencar Colares  
Instituição: Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA-PA

Profa. Dra. Carla Helena Fernandes  
Instituição: Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL-MG



Documento assinado eletronicamente por Paulo Romualdo Hernandes, Professor do Magistério Superior, em 15/12/2021, às 20:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por Carla Helena Fernandes, Professor do Magistério Superior, em 16/12/2021, às 08:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

[https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador.php?acao=documento\\_imprimir\\_web&acao\\_origem=arvore\\_visualizar&id\\_documento=726562&infra\\_sistema=100000100&infra\\_unidade\\_atual=220000017&infra\\_hash=cf0...](https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador.php?acao=documento_imprimir_web&acao_origem=arvore_visualizar&id_documento=726562&infra_sistema=100000100&infra_unidade_atual=220000017&infra_hash=cf0...) 1/2



Documento assinado eletronicamente por ANSELMO ALENCAR COLARES, Usuário Externo, em 16/12/2021, às 09:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador 0647943 e o código CRC 4349E5BA.

***Dedicatória Magna:***

A Deus, por todas as oportunidades concedidas nessa caminhada que ao mesmo tempo em que termina... inicia-se.

*“E mesmo agora sei que tudo quanto pedires a Deus, Deus te concederá”* (João 11:22).

***Dedicatória de honra:***

A meus pais, que incondicionalmente me ofertaram carinho, amor, apoio e alicerces para a formação de todo grande homem.

***Dedicatória in memoriam:***

Ao meu tio vítima do corona vírus (COVID-19), que muito torceu por mim.

***Dedicatória de respeito:***

Aos meus mestres de toda a vida que me despertaram o prazer pelo conhecer, desde a educação infantil até a Universidade e aos professores do programa de Pós Graduação em Educação.

***Dedicatória amistosa***

Aos meus amigos, que com maestria conseguiram, como eu, concluir esse sonho com todas as adversidades ocasionadas pelo corona vírus (COVID-19).

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus; ao meu orientador **Prof. Dr. Paulo Romualdo Hernandes** que com muita paciência e interesse colaborou para o desenvolvimento deste trabalho, sempre explorando minha potencialidade com maestria, humanidade e autonomia para que o melhor fosse produzido. E por acreditar em mim, aceitando-me como orientando, e pela sensibilidade nos momentos difíceis que vivenciei durante esse percurso;

A **Profa. Dra. Maria Lúcia Queiroz Guimarães Hernandes** que me ensinou a prática docente para além dos conteúdos conceituais e teóricos, sincera gratidão;

Ao **Prof. Dr. Anselmo Alencar Colaress e a Profa. Dra. Carla Helena Fernandes** pelo carinho, pela atenção e pela leitura criteriosa do trabalho, o que contribuiu significativamente no processo de construção e conclusão da dissertação;

Ao amigo/irmão **Eder Luiz de Oliveira Brito** que me acompanhou, apoiou incondicionalmente e compartilhou momentos inesquecíveis nesta jornada, e;

Aos meus **pais, irmã e sobrinha, tios e tias** que me ajudaram a seguir em frente na concretização desse sonho.

## RESUMO

A lei nº 13.005 que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024) e que materializou os ideais propostos: pelo “Manifesto dos Pioneiros da Educação” de 1932, pela Constituição Federal Brasileira de 1934, pelo Projeto de Lei do PNE de 1962 e, pela Lei nº 9.394/96 que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao fixar um plano nacional de educação com um conjunto de metas qualitativas e quantitativas a serem coordenadas, fiscalizadas e executadas num prazo de dez anos tornou-se tema central da presente pesquisa que teve como objetivo investigar as dissonâncias entre o discurso jurídico da lei 13.005, especificamente da meta 4, com as condições reais de sua concretização nas escolas brasileiras. Afim do cumprimento do objetivo proposto a presente pesquisa apresenta uma revisão de literatura acerca do trajeto histórico-legal das políticas públicas educacionais inclusivas no Brasil e, dos avanços e desafios impostos ao monitoramento e avaliação da Meta 4 do PNE, que trata especificamente da universalização do acesso à educação básica e do atendimento educacional especializado para os alunos de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação preferencialmente na escola regular. Ademais, o estudo apresenta uma análise bibliográfica e documental baseada em evidências estatísticas e pesquisas empíricas desenvolvidas por estudiosos das políticas educacionais inclusivas no país a fim de identificar quais os aspectos e dificuldades que vão diretamente de encontro à implementação da Meta 4 nas escolas. Constatou-se mesmo que os dados numéricos comprovam que a inclusão vem sendo efetivada, no que se refere aos alunos matriculados no ensino regular, aspectos como a permanência de barreiras físicas e arquitetônicas, a inexistência ou inadequação de salas de recursos multifuncionais, a falta de preparo de professores, a falta de profissionais com conhecimentos específicos como Braille ou LIBRAS, a divergência de informações e ações entre os âmbitos dos poderes municipal, estadual e federal, o escasso interesse de nossos governantes em investir na educação inclusiva, e a falta de sincronia entre família, escola e comunidade tanto evidenciam as fragilidades e desafios como comprometem a exequibilidade da Meta 4 na busca pela universalização da educação inclusiva e de salas de recursos multifuncionais para o seu público alvo. Finalmente ressaltamos que se o Estado não assegurar os recursos financeiros necessários para promover a implementação e avaliação da Meta 4 nas escolas, o que não vem acontecendo, conseqüentemente, concordamos com Saviani (2014) ao dizer que o Plano Nacional de Educação como um todo não passa de mera carta de intenções.

**Palavras Chaves:** Políticas Educacionais; Plano Nacional de Educação; Educação Inclusiva; Pedagogia Histórico Crítica.

## RESUMEN

Ley N ° 13.005 que aprobó el Plan Nacional de Educación (PNE) (2014-2024) y que materializó los ideales propuestos: por el "Manifiesto de los Pioneros de la Educación" de 1932, por la Constitución Federal Brasileña de 1934, por el Proyecto de Ley de Ley PNE de 1962 y, mediante la Ley N ° 9.394 / 96 que estableció los Lineamientos y Bases de la Educación Nacional, al establecer un plan nacional de educación con un conjunto de metas cualitativas y cuantitativas a ser coordinadas, fiscalizadas y ejecutadas en un plazo de diez años. Es el tema central de esta investigación, que tuvo como objetivo investigar las disonancias entre el discurso jurídico de la Ley 13.005, específicamente de la Meta 4, con las condiciones reales de su implementación en las escuelas brasileñas. Para cumplir con el objetivo propuesto, esta investigación presenta una revisión de la literatura sobre el camino histórico-legal de las políticas públicas educativas inclusivas en Brasil y los avances y desafíos impuestos en el seguimiento y evaluación de la Meta 4 del PNE, que trata específicamente de la Universalización del acceso a la educación básica y servicios educativos especializados para estudiantes de 4 a 17 años con discapacidades, trastornos generalizados del desarrollo y altas capacidades o superdotación, preferiblemente en escuelas regulares. Además, el estudio presenta un análisis bibliográfico y documental basado en evidencia estadística e investigación empírica desarrollada por académicos de las políticas educativas inclusivas en el país, con el fin de identificar qué aspectos y dificultades van directamente en contra de la implementación del Objetivo 4 en las escuelas. Incluso se encontró que los datos numéricos prueban que la inclusión se ha llevado a cabo, con respecto a los estudiantes matriculados en educación regular, aspectos como la permanencia de barreras físicas y arquitectónicas, la inexistencia o insuficiencia de aulas de recursos multifuncionales, la falta de docente formación, la falta de profesionales con conocimientos específicos como Braille o LIBRAS, la divergencia de información y acciones entre los ámbitos municipal, estatal y federal, el escaso interés de nuestros gobiernos en invertir en educación inclusiva, y la falta de sincronía entre familia, la escuela y la comunidad destacan las debilidades y desafíos y comprometen la viabilidad del Objetivo 4 en la búsqueda de una educación inclusiva universal y salas de recursos multifuncionales para su público objetivo. Finalmente, enfatizamos que si el Estado no asegura los recursos económicos necesarios para promover la implementación y evaluación de la meta 4 en las escuelas, lo cual no ha venido sucediendo, por lo tanto, coincidimos con Saviani (2014) al decir que el Plan Nacional de Educación como una voluntad total no es más que una mera carta de intención.

**Palabras Claves:** Políticas Educativas; Plan Nacional de Educación; Educación Inclusiva; Pedagogía Histórica Crítica.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Estudos, monitoramento contínuo e avaliação do PNE .....	86
---	----

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Comparativo da Meta 4 nos Planos de Educação federal, estadual e municipal .....	104
Quadro 2 – Comparativo das estratégias da Meta 4 nos Planos de Educação Federal, Estadual e Municipal. ....	105

## LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

AAIDD -	American Association on Intellectual and Developmental Disabilities
AEE -	Atendimento Educacional Especializado
BM -	Banco Mundial
CAQ -	Custo Aluno-Qualidade
CEC -	Comissão Especial da Câmara dos Deputados
CENESP -	Centro Nacional de Educação Especial
CNE -	Conselho Nacional de Educação
CONADE -	Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência
CONAE -	Conferência Nacional de Educação
CONSED -	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CORDE -	Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
DM -	Deficiência Múltipla
ECA -	Estatuto da Criança e do Adolescente
EE -	Educação Especial
ENEM -	Exame Nacional do Ensino Médio
FMI -	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB -	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF -	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
IBC -	Instituto Benjamin Constant
IBGE -	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP -	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES -	Instituto Nacional da Educação dos Surdos
LDBEN -	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS -	Língua Brasileira de Sinais
MEC -	Ministério da Educação e Cultura
NEEs -	Necessidades Educacionais Especiais
OCDE -	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PDE -	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEE -	Plano Estadual de Educação
PIB -	Produto Interno Bruto
PLC -	Projeto de Lei da Câmara
PME -	Plano Municipal de Educação
PNEEPEI -	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PNSE -	Programa Nacional de Saúde do Escolar
PPA -	Programa Desenvolvimento da Educação Especial
PROINESP -	Programa de Informática na Educação Especial
PSE -	Programa de Saúde na Escola
SAEB -	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SASE -	Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino
SECADI -	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SNE -	Sistema Nacional de Educação
SEM -	Sala de Recursos Multifuncionais

TA -	Tecnologia Assistiva
TEA -	Transtorno do Espectro Autista
TGB -	Transtornos Globais do Desenvolvimento
TTCT -	Teste de Torrance de Pensamento Criativo
UNDIME -	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO -	Organização das Nações Unidas para a Educação, a ciências e Cultura

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
1.1	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS .....	21
<b>2.</b>	<b>EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: UM REGISTRO HISTÓRICO LEGAL DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO</b> .....	23
2.1	A PESSOA COM DEFICIÊNCIA: CONCEITO E ABRIGO JURÍDICO .....	23
2.2	O PERCURSO HISTÓRICO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO NO BRASIL .....	33
<b>3</b>	<b>CONTEXTUALIZANDO O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO</b> .....	64
3.1	O PNE (2001-2011): AVANÇOS E DESAFIOS .....	66
3.2	O PNE (2014-2024): POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM BUSCA DA INCLUSÃO	78
3.3	O PNE (2014-2024): MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DA META .....	87
3.4	OS PNES ESTADUAL E MUNICIPAL .....	96
<b>4</b>	<b>IMPLEMENTAÇÃO NA REALIDADE CONCRETA DA META 4 DO PNE (2014-2024)</b> .....	114
4.1	EDUCAÇÃO BÁSICA: REGIME JURÍDICO DE ACESSO E UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA .....	116
4.2	DEFICIÊNCIAS: DO PLANO CONCEITUAL PARA A REALIDADE CONCRETA DE INCLUSÃO ESCOLAR .....	121
4.3	DAS CARACTERÍSTICAS E DOS DIAGNÓSTICOS DE TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO À INCLUSÃO ESCOLAR .....	148
4.4	DO PLANO CONCEITUAL PARA A INCLUSÃO ESCOLAR DOS ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO .....	155
4.5	EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) À IMPLEMENTAÇÃO DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS .....	165

<b>5.0 À GUIA DE REFLEXÃO .....</b>	<b>171</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>177</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Aguiar (2010), Kuenzer (2010); Dourados (2011) e Saviani (2014) destacam a carta de intenções composta a partir do Plano Nacional de Educação (PNE) vigente desde 24 de junho de 2014, por prevê metas e estratégias para o futuro educacional do país até 2024. O atual documento compromete-se em suas metas e projeções com todos os níveis de educação do país, da educação infantil até a pós-graduação, prevendo em suas estimativas ações específicas para a redução das desigualdades e inclusão de minorias dos diferentes contextos educacionais do país.

No que se refere aos indicadores previstos para a educação especial no Brasil, duas metas retomadas com previsão de conclusão até 2024, se tornaram centrais para as problematizações da presente pesquisa. A primeira que pretende “universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino,” e a segunda a de garantir um sistema educacional inclusivo com “salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.”

Ao lançarmos olhares ao panorama político e legislativo do país, veremos que não se tratam de metas recentes em nosso contexto, ou seja, o Plano Nacional de Educação vigente entre os anos de 2001 e 2011, já lançava em suas metas e estimativas a universalização do acesso à educação básica e do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de um sistema educacional inclusivo, com salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, que não foram ainda obtidos e, portanto, reafirmados no atual plano 2014-2024.

Neste sentido, frente às propostas já lançadas entre os anos de 2001 e 2011 em relação a promoção de um sistema educacional inclusivo, o Governo Federal já tem indicado ao longo dos últimos anos algumas medidas para a promoção da educação especial, dentre elas, o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade; o Programa Formação de Professores na Educação Especial; o Programa Interiorizando Libras e Interiorizando Braille, o Curso de Formação na área de Educação Infantil na perspectiva da Educação Inclusiva; o Programa de Informática na Educação Especial; as Diretrizes Nacionais para a Educação

Especial na Educação Básica; o Programa Desenvolvimento da Educação Especial, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), o Programa Incluir; o Programa de Implementação de Salas de Recursos Multifuncionais, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI).

As várias políticas e ações de incentivo apresentadas, em tese buscam promover um sistema educacional inclusivo com recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados afim de incentivar a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal para o trabalho e para o exercício da cidadania de forma a contribuir para o desenvolvimento político e econômico brasileiro. Postulados estes que vinculados às premissas econômicas e políticas do Brasil, marcadas na década de 90, por meio de propostas de democratização com base no modelo neoliberal, alinhado as demandas dos organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), a própria Organização das Nações Unidas para a Educação, a ciências e Cultura (UNESCO), o Banco Mundial, entre outros, passa a compreender a escolarização básica como contextos de formação para o mercado de trabalho, eficiente e racional. (MARINHO-ARAUJO, 2009).

Ao trazer a reflexão de que educação de qualidade seria, na perspectiva neoliberal, a que instrumentaliza o indivíduo com conhecimentos e técnicas úteis à prática competitiva individual, Sobrinho (2010) aponta que os mecanismos ideológicos agem intensamente no campo da educação por ser de alto significado para a propagação e hegemonia do capitalismo em sua atual versão neoliberal. Assim, afirma que a implantação de políticas focadas e emergenciais não altera o caráter de desigualdade, bem como a diferenciação na distribuição e qualidade do conhecimento, o qual cumpre funções distintas na sociedade de classe.

Frente à análise de que as práticas instituídas no modo de produção capitalista operam a crescente separação entre trabalhadores e dirigentes, entre trabalho intelectual e trabalho instrumental, Kuenzer (2004) elucida esta questão estabelecendo uma dialética<sup>1</sup> entre educação e o mundo do trabalho. Para a autora

---

<sup>1</sup>De acordo com Konder (2004) a palavra dialética possui a mesma origem etimológica da palavra grega diálogo, logo o diálogo possibilita um processo reflexivo por meio do exercício da crítica e da autocrítica, cujas possibilidades estão em abrir espaço para conhecimentos novos (síntese) que ajudam a

está em curso um processo que caracteriza como “exclusão includente”, em que são identificadas estratégias para excluir o trabalhador do mercado formal, com direitos assegurados e melhores condições de trabalho, ao mesmo tempo em que são lançadas estratégias de inclusão no mundo do trabalho, porém sob condições precárias. Encontra-se articulada a esta lógica uma outra, equivalente e em direção contrária, do ponto de vista da educação. Trata-se da inclusão excludente, a ela dialeticamente relacionada, ou seja:

“As estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondam os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo; ou, na linguagem toyotista, homens e mulheres flexíveis, capazes de resolver problemas novos com rapidez e eficiência, acompanhando as mudanças e educando-se permanentemente” (KUENZER, 2004, p. 92).

Nessa perspectiva, a relação dialética, estabelecida no modelo toyotista, entre mundo do trabalho e educação pressupõe a lógica da inclusão excludente, fazendo com que a universalização educacional aumente seus índices quantitativos de inclusão a partir de processos educativos tecnicistas, como modo de excluir a possibilidade de desenvolver o pensamento crítico, em que as estratégias inclusivas buscam ampliar o número de matrículas, produzindo a falsa ideologia neoliberal, através da qual, ao se disponibilizar educação, promove-se a equiparação de oportunidades, sem que as condições materiais de existência sejam consideradas (FERRAZZO et al., 2015).

Libâneo (2016) sinaliza que no contexto da globalização, a política do Banco Mundial para as escolas de países pobres encontra-se fortemente presente no Brasil. Assim, os documentos oficiais para a escola em nosso país estão voltados a estratégias curriculares complementares subordinadas à lógica das políticas de contenção da pobreza. O contexto das políticas de alívio da pobreza, está baseado no currículo instrumental ou de resultados imediatos, constituído em um conjunto de conteúdos mínimos necessários ao trabalho e emprego, associado ao currículo de convívio e acolhimento social, referendado à inclusão e ao atendimento da diversidade social, com objetivo de formar um tipo de cidadania voltado para

---

evitar que se percam reflexões e pensamentos críticos desmistificadores a respeito das contradições sociais. Por esse motivo a centralidade acerca da dialética (tese/antítese/síntese) para Konder (2004) está nas noções de diálogo e autocrítica na argumentação desenvolvida simultaneamente entre pensamento e realidade, cuja compreensão se realiza através das contradições que se complementam pela ideia de transformação.

solidariedade e apaziguamento de conflitos sociais. Não se trata, portanto, para o autor, de uma escola compromissada a ensinar conhecimentos significativos, voltada ao desenvolvimento e ampliação dos processos psíquicos superiores. Trata-se, isto sim, de uma escola centrada em conhecimentos práticos, instrumentalizando habilidades que propiciem a empregabilidade, ainda que precária, aos que vivem do trabalho.

E assim, enquanto as estatísticas apontam que a cada ano que passa aumenta o número de vagas inclusivas para o acesso a esses espaços, e junto com essas vagas, um conjunto de programas vem sendo desenvolvido, com a intenção de assegurar o acesso e permanência, oferecendo igualdade de oportunidade para que tenham uma aprendizagem de qualidade, impactando consideravelmente as estatísticas da inclusão de alunos de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação nas instituições de ensino regular, não nos restam dúvidas que já é passado o momento de nos focarmos ainda mais no compromisso da análise dos aspectos e dificuldades que envolvem a realidade concreta para a concretização da meta 4 do PNE.

Dados recém publicados nos revelam que, o número de matrículas na educação especial apresentou aumento de 79,8% no período entre 2008 e 2019, crescendo de 696 mil em 2008 para mais de 1,25 milhões em 2019, no Brasil. (INEP, 2019) Frente a esses dados, constatamos que, se por um lado, houve um avanço de 79,8% do número de alunos incluídos, no período de 2008 a 2019, por outro, carece-se de indicadores que possibilitem averiguar a efetiva escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Assim, quando se analisa os avanços das matrículas na educação inclusiva, não se pode garantir apenas o acesso ao ensino regular e sim deve-se assegurar um atendimento educacional especializado, cuja função é a de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação e desenvolvimento integral dos alunos.

Não podemos desconsiderar que muitas das medidas governamentais destinadas a favorecer a inclusão escolar no país, também favorecem uma significativa expansão das instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas conveniadas com o poder público. Logo, os recursos financeiros destinados às

escolas públicas concorrem com as instituições privadas. Ou seja, mesmo quando os documentos explicitam uma compreensão de um sistema educacional inclusivo, com a garantia de direitos e inserção dos grupos historicamente marginalizados, nas palavras de Michels e Garcia, também mobilizam “sentidos pouco explicitados de incorporação de uma lógica privatista na educação estruturada em dois grandes eixos: o privado mercantil e o privado assistencial (2014, p. 164-165).

De acordo com Saviani (2003, p.13) devemos sustentar uma visão de educação escolar como um “ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”, logo, cabe à escola propagar a cultura erudita e não a cultura popular, que somente existem por conta da divisão da sociedade em classes, uma cultura para a elite e uma cultura para o povo; o conhecimento elaborado e não o conhecimento espontâneo; o saber sistematizado e não o saber fragmentado. Frente ao exposto, ressaltamos que o dilema sobre educação democrática vem ocupando seu espaço no cenário educacional brasileiro, como fortemente retomado pelo Plano Nacional de Educação a partir da meta de universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, no entanto, em nosso entender, o compromisso com a meta 4, se faz urgente e necessário, para de fato nos alinharmos com a defesa da democratização do acesso, permanência e desenvolvimento no ensino regular público, frente ao compromisso de uma formação sólida, qualificada e cidadã.

Não nos restam dúvidas que a educação inclusiva vem se ampliando, no entanto, essa expansão deve ser acompanhada para além dos números, esse processo deve contemplar transformações institucionais efetivas, tanto no âmbito político pedagógico como das relações professor/aluno, para que possamos alinhar a defesa do direito de acesso e democratização de oportunidades. A Meta 4 envolve o enlace do ensino público e particular no dever de promover a inclusão, assim como o cumprimento do dever do Estado em promover a educação especializada através: de instituições paralelas, da criação de ambientes equipados com ferramentas necessárias, da preparação dos docentes no âmbito da própria escola de ensino público para que possam efetivar a inclusão e o desenvolvimento e

promoção de um projeto pedagógico capaz de oferecer atendimento educacional especializado paralelamente às aulas regulares, de preferência no mesmo local.

Logo, e segundo reforça Souza (2014) ao comentar a relevância do PNE 2014-2024, é fundamental que a prerrogativa constitucional da inclusão seja cumprida, principalmente no que se refere ao seu campo de aplicabilidade, sobretudo, em seu aspecto objetivo, o que permite a garantia de qualquer indivíduo ter acesso a qualquer escola independentemente de sua dificuldade. Diante disso, é possível apontar a importância do PNE 2014-2024 e da Meta 4 enquanto garantia de que, seguindo a lei, Governo Federal, Distrito Federal, Estados, Municípios e iniciativa privada podem e devem trabalhar juntos em busca dos objetivos de avanços no processo educativo brasileiro, sendo este estruturado de acordo com as necessidades educacionais e levando em consideração os conceitos de uma sociedade democrática e globalizada em um país multicultural tal como o Brasil. Justamente por isso, tais dispositivos legais são considerados como o principal recurso a fim de garantir a inclusão e, conseqüentemente, combater as desigualdades socioeducativas do país.

Nesse contexto, e ainda que a educação seja um direito constitucionalmente garantido é sabido que, apesar das políticas públicas terem sido ampliadas nos últimos anos, o cumprimento do dever do Estado para que a educação seja e chegue para todos ainda não se mostra suficiente. Martins (2013) (2016) aponta que as conseqüências da falta de acesso a uma educação de qualidade são evidentes. Para a autora, aqueles que são excluídos do sistema educativo não contam com as oportunidades necessárias para o pleno desenvolvimento da sua personalidade.

Assim, e num país marcado por desigualdades como o Brasil, onde a distribuição de direitos espelha tal desigualdade, garantir o direito à educação é, sem dúvida, uma prioridade e um passo fundamental na consolidação da cidadania. Desse modo, e ainda que a efetivação da Meta 4 possa contribuir para o desenvolvimento integral de todos os alunos, bem como na construção de uma escola mais aberta aos diferentes ritmos de aprendizado e de uma sociedade mais tolerante, lado outro, e para além do que propõe a referida meta, ainda são muitos os desafios da implantação de uma política nacional de educação inclusiva no Brasil, desafios esses evidentes diante de situações como entraves no cumprimento das exigências que os programas e projetos explicitam, como é o caso das salas reduzidas, acompanhamento em salas de recursos, adequação do espaço escolar,

formação de professores, acolhimento da escola etc., bem como de divergências em interpretações da lei, coordenação entre as esferas federal, estadual e municipal de ensino, destinação de recursos financeiros para políticas públicas, engajamento da sociedade e implementação de metodologias que alcancem, realmente, a inclusão.

E assim, com base no desafio de se implementar uma política nacional de educação através de metas e estratégias para a educação inclusiva que observamos um descompasso entre a garantia de acesso e as garantias de permanência e desenvolvimento humano desde estudos anteriores que vinha desenvolvendo desde de 2010 com a minha participação em programas de pesquisa e extensão ofertados na Universidade Federal de Alfenas - UNIFAL-MG. O interesse pelas discussões acerca da educação inclusiva levou-me em 2011 à aprovação do projeto de pesquisa, sob a orientação da professora e pós-doutora Claudia Gomes, intitulado “Concordância, concepções, e ações dos professores no processo de inclusão escolar” pelo programa de Bolsa FAPEMIG. Os resultados coletados na pesquisa possibilitaram a publicação de dois artigos científicos disponíveis nas seguintes referências: Terra, R., & Gomes, C. (2012). Inclusão escolar: carências e desafios da formação e atuação profissional. *Revista Educação Especial*, 26(45), 109-123. doi:<https://doi.org/10.5902/1984686X5629> e TERRA, R. N.; GOMES, C. Docência na educação inclusiva: problematizando as concepções das ações profissionais na escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais. *Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional*, v. 9, p. 265-279, 2014. Disponível em: [cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/.../pdf](http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/.../pdf). Acesso: 25 set. 2015.

Desde então tais discussões possibilitaram-me definir o problema de pesquisa, com a seguinte questão: Quais os principais aspectos e dificuldades que envolvem a realidade concreta de universalização do acesso à educação básica e do AEE para os alunos de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, a fim de garantir seu integral e fundamental direito à educação inclusiva? Essa questão estruturou o objetivo de investigar as dissonâncias entre o discurso jurídico da lei 13.005 (2014-2024), especificamente da meta 4, que foi promulgada sem que houvesse sido feito um diagnóstico sobre as condições reais de sua realização nas escolas brasileiras, com a realidade concreta de universalização do 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.

No cumprimento do objetivo supracitado, utilizou-se do método dialético, por possibilitar bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade educacional brasileira. De acordo com Severino (2008) os pressupostos do paradigma dialético são: totalidade, historicidade, complexidade, dialeticidade, praxidade, cientificidade e concreticidade. Esses pressupostos permitiram compreender que a inteligibilidade das partes pressupõe sua articulação com o todo, logo o real é simultaneamente múltiplo e uno e está em constante articulação com processos históricos mais abrangentes.

Os procedimentos técnicos utilizados para a coleta de dados foram a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica. De acordo com Severino (2008), a pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza através do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, logo a coleta de artigos científicos, de dissertações e teses, efetivou-se através de sites reconhecidos como Pepsic, Scielo, Portal Periódicos Capes, Plataforma Sucupira e Google Acadêmico. Os descritores utilizados para a coleta de dados foram: Políticas Públicas de Educação Inclusiva, Direito à Educação Inclusiva, Plano Nacional de Educação & Inclusão Escolar, Implementação da Meta 4 do PNE (2014-2024), Sala de Recursos Multifuncionais, Desafios na Inclusão de alunos com deficiência, Inclusão Escolar de Alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento, Inclusão Escolar de alunos com Altas Habilidades/Superdotação.

A pesquisa documental de acordo com Severino (2008) utiliza como fonte materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, é matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise. O documento matéria-prima do presente estudo foi a lei de nº13.005 promulgada em 25 de junho de 2014. Como complemento utilizou-se leis, decretos e resoluções de âmbito federal, estadual e municipal acerca da educação inclusiva, com especial destaque para a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, promulgada em 2008.

O critério para a definição e seleção dos artigos científicos foi que apresentassem relação com as leis, decretos e resoluções que visam colaborar com a implementação da meta 4 dos PNEs (2001-2011) (2014-2024) e com a inclusão de

peças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Utilizou-se o aporte teórico da literatura de educação inclusiva Enicéia Gonçalves Mendes, Marcos José da Silveira Mazzotta, Maria Teresa Eglér Mantoan e Mônica de Carvalho Magalhães Kassar, entre outros e, da literatura de políticas educacionais utilizou-se o aporte teórico de Dermeval Saviani, Luiz Fernandes Dourado e Márcia Angela da Silva Aguiar, entre outros.

Sendo assim a defesa dessa pesquisa sustenta-se no entendimento de que a educação, mais do que um direito constitucionalmente positivado, representa algo dignificador para o indivíduo, ao permitir sua instrução, capacitação para o trabalho, desenvolvimento do senso crítico e de pertença e exercício da sua cidadania. Através da educação o indivíduo cresce, expande seus horizontes e participa ativamente da vida em sociedade. Educação é, em essência, inclusão. Na prática, é comum que a implantação de políticas públicas não se dê de maneira concreta, devido às mais variadas razões que vão desde as questões legais e de recursos financeiros até o real engajamento da sociedade, das esferas dos poderes, das famílias e das escolas. Nesse contexto, a questão da educação voltada para pessoas com deficiências, seja por déficit cognitivo, seja por hiperatividade, representa tema de delicada discussão, tanto por adentrar no âmbito do preconceito e da incompreensão por parte daqueles ditos normais como por requerer condições especiais para o acolhimento e ensino dessas pessoas na escola.

Diante disso, e a fim de cumprir os objetivos acima delineados, o presente trabalho está estruturado em três seções a primeira buscou expor em uma perspectiva histórico-legal os movimentos políticos acerca da educação especial, da educação inclusiva e das terminologias abrigadas nos documentos legais. A segunda seção contextualizou o Plano Nacional de Educação, com especial destaque para as ações e estratégias governamentais na promoção da inclusão escolar e no monitoramento e avaliação da meta 4. A terceira seção demonstrou a problemática dissonância entre o discurso político-jurídico ideológico da meta 4 e de suas estratégias com a realidade concreta de sua implementação.

## 1.1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Embasado no pressuposto teórico do materialismo histórico, fundamentado por Karl Marx, gostaríamos de chamar atenção para uma passagem célebre do livro

“contribuição à crítica da economia política”, por ser de fundamental importância para a análise do discurso jurídico e as condições concretas para o cumprimento da Meta 4 do PNE 2014-2024. O exposto abaixo parte da revisão crítica que Karl Marx faz da obra Filosofia do Direito de Hegel, cujo resultado introdutório apareceu nos Anais Franco-alemães, publicados em Paris em 1844;

“(…) as relações jurídicas, bem como as formas do Estado, não podem ser explicadas por si mesmas, nem pela chamada evolução geral do espírito humano; essas relações têm, ao contrário, suas raízes nas condições materiais de existência, em suas totalidades, condições estas que Hegel, a exemplo dos ingleses e dos franceses do século XVIII, compreendia sob o nome de “sociedade civil”. Cheguei também à conclusão de que a anatomia da sociedade burguesa deve ser procurada na Economia Política. (...): na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. (MARX, p. 46-47).

Portanto, este estudo analisará a lei 13.005 de 2014, sobretudo a meta 4 tendo em vista que foi determinada pelo modo de produção da nossa época, no caso, o capitalismo, que como superestrutura jurídico-ideológica determina ações para a prática social, material, segundo os interesses da classe dominante, transformações, no entanto, que se colocam como síntese de complexas determinações de uma sociedade dividida em classes sociais. Continuando com Marx, não se pretende julgar a lei pelo modo como ela se vê a si mesma, ao contrário, pretende-se explicar a lei e a meta 4 pelas contradições da vida material, pelos conflitos que existem entre as determinações da lei e a realidade concreta.

## 2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: UM REGISTRO HISTÓRICO-LEGAL DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO

Enquanto preceito constitucional e elemento garantidor de inclusão, a implementação das políticas educacionais voltadas para a educação inclusiva são necessárias tanto para a garantia do seu cumprimento como para o desenvolvimento de todos os sujeitos envolvidos no processo de escolarização.

Diante disso, e para que a inclusão das pessoas com deficiência na escola possa ser discutida cabe, num primeiro momento, discorrer acerca do conceito de pessoa com deficiência, uma vez que este se confunde com a própria história e legislação da inclusão, conforme apresentado em seguida.

### 2.1 A PESSOA COM DEFICIÊNCIA: CONCEITO E ABRIGO JURÍDICO

Historicamente, as pessoas com deficiência receberam dois tipos de tratamento, quais sejam, a rejeição e eliminação sumária, de um lado, e a proteção assistencialista e piedosa, de outro. Sua trajetória evidencia que tais pessoas, bem como sua limitação física, sensorial ou cognitiva, sempre existiram na sociedade, daí sua luta por igualdade, dignidade e inclusão. (FERNANDES, *et.al*, 2011)

Segundo lembram os autores supracitados, as pessoas com deficiência foram vistas de diferentes maneiras no decorrer da história, sendo consideradas como loucas, incompletas, incapazes ou anormais, o que as levou a um cenário de exclusão, isolamento, omissão, repreensão, julgamento e condenação. Desse modo, e de uma maneira ou de outra, a deficiência sempre fez parte da história do homem, assumindo várias distinções e tratamentos, dependendo de cada época, contexto histórico, social, econômico e em especial, político.

Da Antiguidade até a Idade Média, quando as deficiências eram consideradas um castigo, uma punição, o que, por sua vez, suscitava discriminação, preconceito e desprezo dada a contestação de que fugiam dos padrões por eles estabelecidos, num contexto de valorização do corpo e chegando até o cristianismo, quando as pessoas passaram a melhorar suas visões sobre os alunos com deficiência, a exclusão era algo inevitável, parte dos costumes da sociedade. Os movimentos históricos como as duas grandes guerras fizeram emergir a preocupação quanto à

deficiência, levando a sociedade a começar a se atentar para os direitos das pessoas com deficiência (FERNANDES *et.al*, 2011)

Também voltando-se para a questão da pessoa com deficiência, Calais e Guijarro (2003) relatam que a Revolução Industrial e, mais tarde, as duas grandes guerras contribuíram para reforçar a nova visão inclusiva em detrimento do assistencialismo até então praticado. Sintomático, pensando-se na realidade material e nos modos de produção capitalista, que as preocupações com a inclusão de pessoas com deficiência tenham surgido após as revoluções industriais e, globalmente, após duas grandes guerras mundiais que devastaram a humanidade e que eliminaram do mercado de trabalho grande quantidade de jovens, deixando, ainda, muitos mutilados.

Com as mudanças sendo estabelecidas pela sociedade no contexto social e histórico, e com o passar do tempo, a deficiência passa a assumir novas concepções, principalmente de aceitação e apoio. As sociedades, nesse caminho, passam a aceitar e defender os direitos das pessoas com deficiência e, desse modo, as pessoas com deficiência foram conquistando seu espaço junto à sociedade, construindo sua história dentro da concepção de superação e na busca pela inclusão (FERNANDES, *et.al*, 2011).

Uma das questões mais relevantes em se tratando da inclusão da pessoa com deficiência tem relação com seu conceito e, por conseguinte, a legislação. Nesse aspecto, tem-se que a discussão acerca das questões relativas à inclusão das pessoas com deficiência teve seu início justamente em órgãos internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU) e a Organização Internacional do Trabalho (OIT), principalmente por causa da ideia da dignidade, da igualdade e do direito ao trabalho como forma de inclusão na sociedade. Organismos internacionais que pretendiam garantir a supremacia capitalista sobre o comunismo.

Nesse contexto da pessoa com deficiência, Silva (2003) resgata a ideia de que a igualdade, enquanto algo indistinto a todos, já figurava na Carta das Nações Unidas e na Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1948, mostrando serem esses instrumentos aplicáveis a essas pessoas. Mas foi o ano de 1981, com a proclamação, pelas Nações Unidas, do “Ano Internacional das Pessoas Deficientes”, que abriu uma fase de intensas discussões internacionais acerca da inserção no mercado de trabalho, condições de vida e acessibilidade dessas pessoas. Há que se mencionar também as Resoluções 37/52 e 37/53, de 3 de

dezembro de 1982, da Assembleia Geral da ONU, cujos propósitos foram os de promover, respectivamente, o programa de “Ação Mundial para Pessoas com Deficiência” e a “Proclamação da Década das Nações Unidas para as Pessoas com Deficiência” (SILVA, 2003).

Calais; Guijarro (2003) prestam sua contribuição ao apontar que a pessoa com deficiência é conceituada, segundo o art. 11 do texto da Convenção da Organização Internacional do Trabalho (OIT) n. 159, de 1983, ratificada pelo Brasil através do Decreto Legislativo n. 51, de 28 de agosto de 1989, como todo indivíduo que tenha possibilidades reduzidas de obter e conservar um emprego adequado e de progredir neste em virtude de uma deficiência de caráter físico ou mental devidamente reconhecida. Até então, o autor supracitado esclarece que a noção de deficiência ressaltava o aspecto funcional das deficiências físicas ou sensoriais, cabendo à referida Convenção estabelecer o dever dos países signatários no engajamento de atividades de integração e fornecimento de instrumentos que viabilizassem o exercício das atividades profissionais para as pessoas que necessitassem. Na Europa e nos Estados Unidos, por exemplo, foram criadas diversas organizações e entidades preocupadas com a causa, sendo exemplos as Recomendações 99/55 e 168/83 e a Convenção n. 159/83 da OIT.

Nesses marcos legais para inclusão das pessoas com deficiência estão revelados os interesses dos organismos internacionais para a inclusão das pessoas com deficiências, no mercado de trabalho, garantir emprego, profissionalização, mas não há preocupação com quais seriam os reais interesses das pessoas com deficiência nessa inclusão.

O movimento norte americano denominado de mainstreaming, embasado na Declaração dos Direitos Humanos, propunha a desinstitucionalização das pessoas com deficiência bem como defendia a ideia de que os alunos deveriam vivenciar experiências consideradas “normais”. A ideologia proclamada era de que os alunos com deficiência deveriam ser escolarizados em ambiente normal, para que fosse evitada sua inserção em instituições segregacionistas e estigmatizantes. Esse movimento integracionista impactou as escolas regulares ao aceitar a frequência de crianças e adolescentes com deficiência em suas dependências, no entanto, a prerrogativa era de que as pessoas com deficiência “deveriam ser trabalhadas com o propósito de se aproximarem dos níveis de normalidade”. Nesse contexto as políticas educacionais eram voltadas para a inclusão parcial, pois só eram aceitos no

ensino regular os alunos que se adequavam aos padrões “normais” (MOREIRA, 2016)

Ainda na década de 1980, no cenário mundial, os ideais de normalização e integração foram criticados pelos educadores norte-americanos ao defenderem a ideia de que caberia à sociedade e à escola se reorganizar para garantir o acesso universal a todos os espaços e serviços, independente do grau de proximidade com a normalidade. Esse ideal deu início a dois movimentos: o de inclusão total e o de educação inclusiva; a primeira defendia a inclusão do aluno independentemente do grau e do tipo de incapacidade e a eliminação de prestação de serviços extras, já a segunda vertente considerava a classe comum a melhor opção, porém admitia o encaminhamento a serviço de suporte como as classes ou escolas especiais. No ano seguinte, a ONU proclamou o “Ano Internacional das Pessoas Deficientes” e lançou as Declarações de Cuenca e a de SundbergTorremolinos; ambas resguardavam o direito pleno das pessoas com deficiência à educação, sendo assim, o Estado deveria intervir para assegurar a plena participação desses sujeitos no sistema educacional (MOREIRA, 2016).

Diante disso, pode-se constatar que a década de 1980 foi fundamental para o reconhecimento legal da pessoa com deficiência. Um importante marco mundial da década de 1990 para a educação inclusiva foi a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade. Promovida pelo governo da Espanha em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em 1994, os debates travados nesse evento resultaram na divulgação da Declaração de Salamanca. Esse documento influenciou significativamente a formulação das políticas públicas da educação inclusiva brasileira. A Declaração de Salamanca demanda dos Estados que a educação de pessoas com deficiência seja parte integrante do sistema educacional ao reafirmar o compromisso de Educação para Todos, através de uma estrutura de ações em educação especial. Desse modo, esse documento, ao apresentar propostas e recomendações educacionais no modo de acolhimento à todas as crianças, independentemente de suas condições intelectuais, físicas, sociais, emocionais, linguísticas ou outras no ensino regular, impactou as políticas educacionais brasileiras por apontar um direcionamento inclusivo para o atendimento educacional das “pessoas com necessidades especiais, como também promoveu a substituição

do fundamento político ideológico integracionista para o fundamento político ideológico inclusivo (UNESCO, 1994).

A substituição da ideia de integração para o de inclusão nas políticas educacionais deixa, então, de focar na deficiência da pessoa, para focar na escola, nas metodologias e nas condições de aprendizagem, visando sempre apoiar e ofertar os recursos necessários para o pleno desenvolvimento do aluno incluído nas instituições regulares. De acordo com Breitenbach et al. (2016), em 1994, a tradução impressa da Declaração de Salamanca, publicada pela Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), assumiu uma orientação integradora. Em 2007, a CORDE alterou essa tradução com a substituição do termo “integração” por “inclusão” gerando, desde então, um novo contexto conceitual e de fundamentação política.

No Brasil, Dias (2000) mostra que a temática em questão demorou a fazer parte da preocupação do governo, fazendo com que a pessoa com deficiência tenha permanecido sempre distante da participação desejada e verificada em países desenvolvidos. Como o Brasil, ao contrário dos países europeus e dos Estados Unidos, demorou a se desenvolver industrialmente, o que se deu somente a partir da década de 1950, e como as primeiras noções da igualdade para estas pessoas partiu justamente da noção do trabalho, o cenário brasileiro não sofreu com nenhum evento de grandes proporções que contribuísse para a discussão da posição da pessoa com deficiência na legislação brasileira.

Como base para tal ausência na legislação, Gonçalves (2013) menciona que o Código Civil de 1916, ao invés promover a dignidade e o desenvolvimento do ser humano, visava tão somente resguardar o sujeito de direito sob a figura de detentor de patrimônio, e não como ser humano possuidor de vontades existenciais. Aqui, o autor destaca que a proteção era a base da abordagem da pessoa com deficiência, e não o respeito e garantia aos seus direitos fundamentais, considerada uma visão individualista e patrimonialista da questão.

Tal visão perdurou até a Constituição de 1969, quando a preocupação com a questão legal da pessoa com deficiência passou a ter destaque. Silva (2010) destaca que a Emenda Constitucional n. 1 à Constituição de 1967, que entrou em vigor em 30 de outubro de 1969, teve caráter de nova constituição. Nesse contexto, ainda que o novo texto constitucional tenha mantido praticamente na íntegra os dispositivos da Constituição de 1967 referentes à educação, “foi inovador ao

reconhecer, pela primeira vez, o dever precípua do Estado na garantia deste direito”, fazendo referência ao direito à educação das pessoas com deficiência, atribuindo à legislação especial o encargo de dispor sobre a “educação dos excepcionais” (SILVA, 2010, p. 87).

Em 17 de outubro de 1978, a promulgação da Emenda n. 12 à Constituição de 1967, de autoria do deputado Thales Ramalho trouxe verdadeira evolução na proteção constitucional do direito à educação das pessoas com deficiência, ao trazer que:

É assegurado aos alunos com deficiência a melhoria de sua condição social e econômica, especialmente mediante:

- I – Educação especial e gratuita;
- II – Assistência, reabilitação e reinserção na vida econômica e social do país;
- III – Proibição de discriminação, inclusive quanto à admissão ao trabalho ou ao serviço público e salários;
- IV – Possibilidade de acesso a edifícios e logradouros públicos (BRASIL, 1978, p. 1).

Araújo (2005) também lembra que a proteção às pessoas com deficiências figurou na Constituição de 1967 e na Emenda Constitucional n. 12, de 1978. Aqui, além da regra genérica da igualdade, a emenda, ainda que não tenha sido incorporada ao texto constitucional, permaneceu ao final do texto, garantindo as pessoas com deficiência a igualdade, a acessibilidade, além da integração social. Nessa época, essa proteção tratava de eliminar barreiras arquitetônicas e de determinar a eliminação do preconceito. A autora supracitada acrescenta, ainda que a emenda não tenha sido integrada ao texto constitucional ou não tenha encontrado lugar para a tutela das pessoas com deficiência, vislumbrou-se a dificuldade e consequente necessidade de inclusão destas pessoas.

À época, a emenda teve poucos efeitos práticos no cotidiano das pessoas com deficiência, alcançando até mesmo a necessidade de um conceito mais adequado a essa questão. Ainda assim, Moreira (2016) considera que, se até a Constituição de 1969 não havia preocupação com a pessoa com deficiência, a Emenda Constitucional n. 12, de 17/10/1978 assegurou as primeiras garantias para essas pessoas. A ideia de inclusão e igualdade para as pessoas com deficiência finalmente mostrou-se estabelecida, principalmente com a promulgação da Constituição Federal de 1988.

Em 1988, a Constituição Federal trouxe a expressão “pessoas portadoras de deficiência” que, segundo Araújo (2003), traz como núcleo a palavra “pessoa”, enquanto o termo “deficiência” serve como “um qualificativo”, ou seja, prioriza a valorização da “pessoa” diante da qualificação “deficiência” servindo apenas como um complemento à “ideia nuclear” de pessoa, seguida pela Lei Federal n. 7.853/89, de 24 de outubro de 1989, que dispôs sobre as normas de proteção às pessoas com deficiência.

No seu entendimento, Moreira (2016) afirma que a Lei n. 7.853/1989 representou um marco na luta pela igualdade das pessoas com deficiência. Para corroborar sua afirmação, o autor cita que, desde seu início, o texto da referida lei estabelecia a observância dos valores da isonomia de tratamento e oportunidade, da justiça social, do respeito à dignidade humana e do bem-estar na sua aplicação e interpretação, bem como estabelece a competência do Poder Público em assegurar às pessoas com deficiência o pleno exercício dos direitos sociais elencados no art. 6º da Constituição da República. A Lei em discussão estabeleceu a ação civil pública como meio processual de adequação à proteção dos interesses difusos ou coletivos das pessoas com deficiência, pelo Ministério Público e pelas pessoas jurídicas de direitos públicos, assim como por associações, autarquias, fundações, empresas públicas e sociedades de economia mista (desde que incluam, entre suas finalidades institucionais, a proteção das pessoas portadoras de deficiência)

Mais tarde, o art. 3º do Decreto n. 3.298/1999 passou a definir a deficiência como “toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano” (BRASIL, 1999, p. 1). Com relação ao fato de que as pessoas com deficiência apresentam, conseqüentemente, limitações de caráter instrumental cientificamente quantificadas, segundo critérios médicos internacionais, o Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999, veio regulamentar a Lei n. 7.853/89, que dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolidando as normas de proteção (BRASIL, 1999).

O Decreto n. 3.298/1999 e o Decreto 5.296/2004 especificam a conceituação técnica, sob o ponto de vista médico, das deficiências física, auditiva, visual, mental e múltipla (Brasil, 1999), deixando evidente que, ao definir a pessoa com deficiência,

o referido decreto acaba por complementar o texto da Lei n. 7.853/1989, que ainda não havia definido as “deficiências” hábeis a gerar a proteção jurídica:

Art. 4º É considerada pessoa portadora de deficiência a que se enquadra nas seguintes categorias:

I – Deficiência física - alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, apresentando-se sob a forma de paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplicia, triparésia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida, exceto as deformidades estéticas e as que não produzam dificuldades para o desempenho de funções (Redação dada pelo Decreto n. 5.296, de 2004);

II – Deficiência auditiva - perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500HZ, 1.000HZ, 2.000Hz e 3.000Hz (Redação dada pelo Decreto n. 5.296, de 2004);

III – Deficiência visual - cegueira, na qual a acuidade visual é igual ou menor que 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; a baixa visão, que significa acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho, com a melhor correção óptica; os casos nos quais a somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60º; ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores (Redação dada pelo Decreto n. 5.296, de 2004);

IV – Deficiência mental – funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como:

- a) comunicação;
- b) cuidado pessoal;
- c) habilidades sociais;
- d) utilização dos recursos da comunidade (Redação dada pelo Decreto n. 5.296, de 2004);
- e) saúde e segurança;
- f) habilidades acadêmicas;
- g) lazer; e
- h) trabalho;

V – Deficiência múltipla – associação de duas ou mais deficiências (BRASIL, 1999, p. 2)

Atualmente, e ao abordar temas que envolvem a pessoa com deficiência, tais como a proibição à distinção no tocante a salário e critérios de admissão do trabalhador “portador de deficiência” (art. 7º, XXXI); a determinação de que a lei deve reservar percentual dos cargos e empregos públicos para as pessoas com deficiência, definindo os critérios de sua admissão (art. 37, VIII); ao dispor que a Assistência Social tem por objetivo a habilitação e reabilitação das pessoas “portadoras de deficiência” e a promoção de sua integração à vida comunitária (art. 203, II); ao estabelecer que o Estado deve criar programas de integração social do adolescente “portador de deficiência” mediante treinamento para o trabalho e a

convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, como a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos (art. 227, II), e ao remeter à lei as disposições sobre a adaptação dos logradouros, dos edifícios de uso público e dos veículos de transporte coletivo atualmente existentes, a fim de garantir o acesso adequado às pessoas com deficiência (art. 244) Mazzotta (1996) destaca a relevância na Constituição de 1988 para se estabelecer, de vez, a noção de inclusão e igualdade dessas pessoas perante a lei e a sociedade brasileiras.

De acordo com Diniz (2014), a promulgação da Constituição Federal de 1988, marcada justamente por seu caráter cidadão, primando pela igualdade e pela dignidade, ainda que não tenha mudado tal abordagem, permitiu que a visão individualista e patrimonialista começasse a ser desconstruída devido, principalmente, à evolução natural das relações sociais. Para Fávero (2004), ao elencar a cidadania, a igualdade, a dignidade da pessoa humana, bem como os valores sociais, a Constituição Federal de 1988 estabeleceu também a redução das desigualdades sociais, ao prever uma existência digna a todos os cidadãos. Assis e Pozzoli (2005) concordam e destacam a importância do texto ao assegurar as pessoas com deficiência por meio de um conjunto sistêmico de normas programáticas, condições mínimas de participação influente e ativa na vida da sociedade brasileira.

Assim, tanto para Fávero (2004) como para Assis e Pozzoli (2005), a Constituição Federal de 1988 representou um avanço sem precedentes para a questão da pessoa com deficiência e seu papel numa sociedade de igualdade e inclusão, ao delimitar as linhas básicas do processo de integração de referido segmento social. Nesse contexto, e para além da Constituição Federal de 1988, Didier Júnior (2015) lembra que, em 2007, a Organização das Nações Unidas (ONU) editou a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (CDPD), com o objetivo de garantir à pessoa com deficiência uma proteção especial, bem como assegurar sua participação efetiva da vida em comunidade, com base nos direitos humanos e nas liberdades fundamentais.

O art. 1º da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), conceitua o termo “pessoa com deficiência” diz que, em síntese, a pessoa com deficiência “é aquela que tem impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de

condições com as demais pessoas” (BRASIL, 2009, p. 1). Por conseguinte, a pessoa que se encaixa nessa definição comumente é enquadrada em uma das seguintes categorias de deficiências reconhecidas pela legislação: física, mental, auditiva, visual, múltipla. O que se tem, então, é que tanto os limites físicos, como os fisiológicos, sensoriais ou mentais, enquanto base do conceito da deficiência, devem ser observados quando se trata da inclusão da pessoa com deficiência.

Avança a monumental superestrutura jurídica sobre deficiências e inclusão, que é determinada pela mesma estrutura social, pelos modos de produção capitalista. Os marcos legais sobre a inclusão pretendem não obstruir que as pessoas com deficiências possam participar plena e efetivamente na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas, que, como sabemos, a grande maioria no Brasil vive em dificuldades econômicas, culturais, educacionais, etc.

Em 2009, a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência foi finalmente adotada pelo ordenamento jurídico brasileiro por intermédio do Decreto Presidencial n. 6. 949/2009, preenchendo todos os requisitos legais para a ratificação dos tratados internacionais gerais (DIDIER JÚNIOR, 2015). Piovesan (2012) explica que, ao assinar o protocolo facultativo da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, o Brasil automaticamente foi incluído no Sistema Global de Controle relativo ao cumprimento das regras internacionais de direitos humanos, impondo ao ordenamento jurídico brasileiro o cumprimento das regras internacionais então impostas.

Já em 06 de julho de 2015 foi promulgada a Lei n. 13.146, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), procurando adaptar o ordenamento jurídico brasileiro às disposições contidas na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de Nova York de 2007 (BRASIL, 2015).

A definição legal de pessoa com deficiência é dada pelo artigo 2º:  
Art. 2. Considera-se pessoa com deficiência 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 (BRASIL, 2015, p. 1).

Em suma, a lei visa assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e sua cidadania. E a educação atua, sem nenhuma dúvida, como garantidora dessa inclusão.

A inclusão que os marcos legais pretendem para as pessoas com deficiência é incluí-las na sociedade como as demais pessoas, no caso, sociedade capitalista, portanto, inserir a pessoa com deficiência no mercado de trabalho, garantir o emprego, a profissionalização, em profissões que lhes é possível realizar em função de suas limitações, traz para essas pessoas formação escolar limitada. Mesma subformação, diga-se, das pessoas mais pobres sem deficiência. A função social da educação, da escola, segundo os pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, que fundamentam teórico-metodologicamente nosso estudo, é o ensino e a aprendizagem dos conhecimentos elaborados, complexos, sistematizados e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

A questão da inclusão na educação brasileira, tal como foi o desafio de a pessoa com deficiência ser reconhecida legal e socialmente, encontra o desafio de permitir tanto o acesso como a permanência desses alunos no ambiente escolar, o que se dá diante das políticas públicas de educação inclusiva.

## 2.2 O PERCURSO HISTÓRICO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO NO BRASIL

Assim como o tratamento às pessoas com deficiência foi se alterando no decorrer do tempo, também sua abordagem no contexto inclusivo educacional perpassou por vários marcos históricos, segundo traz Mendes (2010). Tal como Mantoan (1997), Aranha (2001) traz que, carregando consigo a mistura de paradigmas atrelados à questão da deficiência e a inclusão na educação, as políticas educacionais voltadas para essas pessoas giravam em torno da segregação, o que significava em apartar as crianças com deficiência das instituições de ensino regular ao promover o ensino em instituições especializadas; da integração, que refletia um grau de aceitação desses alunos no ensino regular desde que os alunos se ajustassem ao sistema educacional padrão, e a inclusão, fundamentada no direito à educação, sendo as escolas responsáveis pelo pleno desenvolvimento do aluno.

Tal cenário mostra como a evolução da educação especial no Brasil foi tardia e lenta em relação aos países norte americanos e europeus. No início da República, Kassar (2011) conta que a legislação educacional restringia às pessoas com deficiência o acesso à escolarização ou à instrução, tal como era tratada a educação

no período. À época, a organização econômica do Brasil Colônia e do Brasil Império não solicitavam a alfabetização e a instrução da massa trabalhadora, visto que grande parcela da população vivia na zona rural e a economia baseava-se, inicialmente, na exploração de bens naturais e, posteriormente, na produção de monoculturas em grandes latifúndios. Em Portugal, colonizador do Brasil, grande parte da população não tinha acesso à instrução e era analfabeta. Ainda, apesar de a educação ser prevista para "todos os cidadãos" desde a 1ª Constituição brasileira, em 1824, a massa de trabalhadores era composta de maioria escrava. Daí poder-se afirmar que a restrição à educação se confunde com a história do Brasil.

Kassar (2011) recorda que, o estado de São Paulo, por meio do Decreto n. 5.884 de 1933, normatizou sua "educação especializada", entendendo como parte de seu alunado os "débeis físicos", "débeis mentais", "doentes contagiosos", "cegos", "surdos-mudos" e os "delinquentes". A formação de um grupo de "anormais", para a época, era utilizada seja para seu impedimento de frequência à escola, seja para atenção de uma educação especializada. Tal como São Paulo, muitos estados implantaram serviços de higiene para identificação de crianças anormais e instituição de salas de aulas homogêneas, consideradas então como mais produtivas. A restrição explícita à instrução para parte específica da população brasileira, ou seja, de crianças com deficiências e crianças sem vestimentas ou costumes "adequados", denota mais um aspecto dos problemas educacionais brasileiros, visto que o país possuía um alto índice de pessoas analfabetas.

Assim, e levando-se em consideração que, até aqui, a noção de inclusão visava ofertar atendimento somente para as pessoas com deficiência visual e auditiva, as primeiras instituições de educação especial no Brasil a serem criadas foram, em 1854, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e, em 1857, o Instituto dos Surdos-mudos que, posteriormente, passaram a se chamar Instituto Benjamin Constant (IBC) e Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES). Ambos, no início, eram de cunho assistencialista, não desenvolviam uma educação de fato, até porque nessa época, a escolarização estava destinada a uma pequena parcela da população; por isso limitava-se em auxiliar/garantir os cuidados básicos aos desvalidados socialmente (MOREIRA, 2016). Os serviços oferecidos por essas instituições, de acordo com Mazzotta (1996), voltavam-se para a educação profissionalizante visto que foram instaladas oficinas para a aprendizagem de ofícios

como tricô para as meninas cegas, tipografia e encadernação para meninos cegos, e sapataria, encadernação e pautação para os meninos surdos.

O atendimento educacional às pessoas com deficiência nesse período era limitado. Em 1874 tinha-se uma população de quase quinze mil oitocentos e quarenta e oito cegos e onze mil, quinhentos e noventa e cinco surdos, porém apenas trinta e cinco alunos cegos e dezessete alunos surdos eram atendidos por essas instituições. As instituições brasileiras de iniciativas particulares e governamentais seguiram o modelo europeu, ao abrigar e proteger pessoas com deficiência em tempo integral. No entanto, conforme evidenciado, a demanda era maior que a oferta e, por esse motivo, em 1957, a educação de alunos com deficiência em âmbito nacional foi assumida pelo governo, através de “campanhas que divulgassem a necessidade de assistência e educação” (MOREIRA, 2016).

A Constituição Federal de 1891, resultado da Proclamação da República brasileira ocorrida em 15 de novembro de 1889, ao adotar o federalismo, delegou aos Estados e municípios a liberdade de organização escolar. Essa determinação possibilitou a ampliação da quantidade de instituições de ensino regular e especializadas tendo, como exemplo dessa última, a fundação do Instituto Pestalozzi, nos Estados do Rio Grande do Sul, de Minas Gerais, do Rio de Janeiro e de São Paulo (MAZOTTA, 1996).

Avançando no tempo, Kassar (2011) atenta que a questão da inclusão ou da educação especial não sofreu alterações nas Constituições seguintes (Constituição de 1934, da Segunda República; Constituição de 1937, do Estado Novo e Constituição de 1946). O acesso à escola adentra o século XX ainda como um grande entrave a ser resolvido. Um bom exemplo disso é que, até a década de 1960, a taxa de escolarização obrigatória brasileira estava longe da universalização, apesar de ser, na época, apenas de quatro anos. Um relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), datado de 1963, afirma que enquanto muitos países europeus atingiam a universalização do ensino obrigatório e registravam grande expansão do ensino de 2º grau, outros, como o Brasil, ainda não haviam conseguido "escolarizar mais do que a minoria das crianças em idade de frequentar a escola primária" e estavam "longe de haver ensinado toda a população a ler e escrever" (UNESCO, 1982, p. 11 citada por KASSAR, 2011).

O desenrolar do tempo e, conseqüentemente, do conhecimento acerca dos aspectos que permeiam a deficiência, contou com a relevante ajuda de campos como a biologia, medicina e psicologia. A partir da década de 1960, a compreensão preconizada pela medicina e pela psicologia de deficiência como desviante da normalidade sofreu interferências de disciplinas como a sociologia e a antropologia, ampliando necessidade de reinterpretação do conceito de deficiência. As influências dessas disciplinas modificaram significativamente a compreensão de deficiência, reverberando nas políticas educacionais e nas práticas pedagógicas. Desde então, os conceitos como normalização, integração e inclusão escolar mostram-se presentes nos documentos legais (MANTOAN, 2001).

Assim, a proposta de integração escolar se mostrou mais evidente quando da promulgação da Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961. A Lei de Diretrizes e Bases de 1961 reconheceu a educação dos "excepcionais" ao indicar sua matrícula "dentro do possível" na rede regular de ensino, ao mesmo tempo em que garantia apoio financeiro às instituições especializadas (BRASIL, 1961).

A possibilidade de matrícula na rede regular para alunos que, até então, eram dispensados da escola foi um reflexo da adesão do país a acordos internacionais pós-1948, bem como de movimentos internos de luta pela educação das pessoas com deficiências e a disseminação de preceitos da Escola Nova, movimento que proporcionou atenção especial ao desenvolvimento da criança e levou à experimentação de novos procedimentos de ensino. Ademais, a Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino, adotada pela conferência geral da UNESCO em 1960, trouxe relevantes pressupostos adotados formalmente no Brasil, no que se refere ao termo "discriminação", ao prever que este:

[...] abarca qualquer distinção, exclusão, limitação ou preferência que, por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião pública ou qualquer outra opinião, origem nacional ou social, condição econômica ou nascimento, tenha por objeto ou efeito destruir ou alterar a igualdade de tratamento em matéria de ensino, e, principalmente: a) privar qualquer pessoa ou grupo de pessoas do acesso aos diversos tipos ou graus de ensino; b) limitar a nível inferior à educação de qualquer pessoa ou grupo; c) sob reserva do disposto no artigo 2 da presente Convenção, instituir ou manter sistemas ou estabelecimentos de ensino separados para pessoas ou grupos de pessoas; ou d) de impor a qualquer pessoa ou grupo de pessoas condições incompatíveis com a dignidade do homem (UNESCO, 2003).

Adiante, e em 1967, quando da primeira Constituição após o Golpe de Estado de 1964, Jannuzzi (2004) lembra que ficou previsto o estabelecimento dos planos

nacionais de educação. Nesse contexto, a Emenda Constitucional de 1969 estabeleceu a execução dos planos nacionais e regionais de desenvolvimento. A legislação sobre as diretrizes e bases da educação nacional foi revista e, em 1971, a Lei Educacional n. 5.692 passou a ditar a obrigatoriedade da escolarização brasileira para oito anos. Todo esse período foi determinante para o início da formatação da educação especial como uma política de Estado contando, inclusive, com a criação de um órgão vinculado ao Ministério da Educação e Cultura, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), que passou a ter a responsabilidade de formular e impulsionar as ações de educação especial no Brasil. Jannuzzi (2004) reitera que a criação do CENESP e a implantação de suas ações decorreram da perspectiva desenvolvimentista adotada pelo regime militar à época. A educação especial a ser implantada no país tinha como fundamentos a teoria do Capital Humano e os princípios de normalização e integração, difundidos desde o final da década de 1950, que pregava uma educação com caráter de investimento para a formação de recursos humanos e para o desenvolvimento do país.

Em meio ao contexto de reivindicações pelos direitos das pessoas com deficiência, em 1973 o Ministério da Educação e Cultura (MEC) criou o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), órgão responsável por promover ações educacionais isoladas com caráter assistencialista para as pessoas com deficiência e com superdotação. O CENESP, em parceria com o Ministério da Educação implementou os primeiros cursos de capacitação para professores na área de educação especial. Em 1985 criou-se um comitê para planejar políticas de ações para os alunos com deficiência. Mais tarde, em 1986, foi criada a Coordenadoria Nacional de Educação da Pessoa Portadora de Deficiência (MOREIRA, 2016)

Essas ações políticas reforçavam a ideia de que a melhor alternativa para o atendimento das pessoas com deficiência era a medicalização das doenças e a sua institucionalização. O reflexo dessa concepção e ações desobrigava o Estado de ofertar serviços educacionais aos alunos com deficiência, como também legitimava o caráter segregatório dessas instituições. Os movimentos sociais pelos direitos humanos buscavam conscientizar a sociedade dos malefícios de segregar os alunos com deficiência em escolas especiais. Após a conscientização dos prejuízos educacionais ocasionados pelo paradigma da institucionalização, a marginalização dos alunos com deficiência passou a ser uma prática intolerável, e novas propostas surgiram para as políticas educacionais e para o sistema educacional, de que todas

as pessoas com deficiência teriam o direito de frequentar as escolas regulares (MOREIRA, 2016).

No entanto, a dificuldade em universalizar a escolarização ainda permanecia evidente. Em 1975, em avaliação é feita pelo Ministério da Educação e Cultura, tinha-se que:

A universalização da escola fundamental, para a população de 7 a 14 anos, apesar de preceito constitucional, ainda está longe de ser alcançada no Brasil. O não cumprimento da obrigatoriedade escolar conduz ao desperdício de milhões de cérebros, espíritos e vontades, extremamente necessários ao País, mas que, marginalizados do processo educacional, pouca contribuição podem dar à sociedade, além de disporem de oportunidades reduzidíssimas de ascensão na escala econômica e social. Por isso, o preceito constitucional é sábio e seu cumprimento deve ser perseguido tenazmente (BRASIL, 1975, p. 2 citado por KASSAR, 2011).

Outro entrave estava no fato de que a política de educação especial do Estado não dispensava a contribuição decisiva do setor privado. Em 1976, o II Plano Setorial da Educação e Cultura entendia que a educação especial representava "o resultado da ação conjugada dos poderes públicos e da iniciativa particular" (p. 23). Na época, tal plano tinha como objetivo geral para o setor: "Assegurar igualdade de oportunidades aos educandos que apresentam condições especiais de desenvolvimento biopsicológico ou físico" (p. 37) e, para tanto, era proposta tanto a habilitação "do pessoal docente e técnico necessário ao atendimento de portadores de deficiências físicas ou mentais, bem como dos superdotados", como o treinamento "do pessoal docente das escolas regulares que devam receber, para integração, os alunos subdotados". (BRASIL, 1976, p. 56 citado por KASSAR, 2011).

A educação escolar somente veio a ganhar mais espaço enquanto ação do poder público a partir da década de 1980, quando diversas classes especiais foram implantadas em todo o país. Lado outro, até o final da década de 1980, o setor público havia recebido, nas classes especiais, alunos com deficiências leves e muitos repetentes, em sua maioria. Os alunos que demandavam atendimento mais especializado continuaram sendo assumidos pelo setor privado, nas instituições especiais assistenciais.

Nesse percurso, e conforme já mencionado, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, quando a educação passou a ser apresentada como um direito social, tal como explicitado no Capítulo II, relativo aos Direitos Sociais, que tem em sua atual redação a determinação: "Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a

previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição" (BRASIL, 2020, p. 20), que a universalização da educação foi finalmente estabelecida, enquanto aspecto abrangente do sistema de proteção social aos cidadãos, independente de contribuição. Portanto, a política educacional passa, a partir de 1988, a ser uma política pública de caráter universal, gerando profundas mudanças no sistema de ensino (KASSAR, 2011).

Tais mudanças tem relação com o fato de que, ao se consolidar o sistema de proteção social estabelecido pela Constituição Federal de 1988, tem início a disseminação de uma proposta de educação escolar inclusiva, pautada nas importantes mudanças ocorridas pelo mundo, relativas ao atendimento das pessoas com deficiências, tais como a preocupação com as pessoas que adquiriram deficiências em decorrência dos conflitos da Segunda Guerra Mundial, tendo em vista a necessidade de amparo e garantia de emprego para os mutilados de guerra, conforme mencionado acima (KASSAR, 2011); a organização de associações em defesa dos direitos da pessoa com deficiência por parte dos pais e profissionais ligados a elas que, principalmente a partir da década de 1950, passaram a se internacionalizar, articulando-se através de redes de informação e de colaboração, com a formação de ligas, congressos, associações, entre outros (JANNUZZI, 2004) e, finalmente, o respeito, aceite e ratificação do Brasil às convenções internacionais, consolidando a relação entre a política pública brasileira e não somente a política educacional), sendo que tais acordos, especialmente após a reorganização pela qual o país passou na década de 1990 do século XX (Reforma de Estado), tem relação com o processo de internacionalização da economia, corroborando a noção de que a política social é condição do desenvolvimento econômico (KASSAR, 2011).

A Lei n. 7.853 de 24 de outubro de 1989 estabeleceu aos entes federados no seu primeiro artigo as normas gerais que asseguram os direitos sociais e individuais para a efetiva integração das pessoas com deficiência. Logo, para a sua aplicação, devem ser considerados os valores básicos de "igualdade de tratamento e oportunidade, da justiça social, do respeito à dignidade da pessoa humana, do bem-estar e outros indicados" na Constituição Federal de 1988 ou justificados pelos princípios gerais de direito. Esses valores são as bases que visam garantir as pessoas com deficiência o exercício dos direitos básicos, inclusive dos direitos à saúde, à educação, à previdência social, ao trabalho, ao lazer, ao amparo à infância

e à maternidade, e de outros que, decorrentes da Constituição e das leis, propiciem seu bem-estar pessoal, social e econômico. No âmbito educacional, essa lei fixou as seguintes diretrizes: a oferta obrigatória e gratuita da educação especial em instituições públicas; a matrícula compulsória no ensino regular das pessoas com deficiência que fossem capazes de se integrarem estabelecendo como crime a negação desse direito e a inserção nos sistemas de ensino das escolas especiais, públicas ou privadas, entre outros dispositivos (BRASIL, 1989).

Além disso, a participação da sociedade enquanto parte atuante das políticas públicas em educação tem lugar, conforme Koerner (2003), uma vez que:

[...] as organizações da sociedade civil trouxeram para o primeiro plano questões já presentes nos fóruns internacionais, como políticas ambientais para o desenvolvimento sustentável, contra a fome e em favor de setores sociais ou minorias em situação de risco nas diversas partes do mundo (KOERNER, 2003, p. 144).

Por seu turno, e seguindo a mesma ideia de união entre todos os atores responsáveis pelas políticas públicas em educação, Koerner (2003) conta que as Nações Unidas adotaram uma agenda de tratamento das questões globais em foros multilaterais, cujo objetivo principal foi a adoção de princípios e planos de ação que orientem a solução das questões sociais. Dessa iniciativa, resultaram as conferências das Nações Unidas sobre temas sociais da década de 1990 que, por sua vez, fomentaram as políticas e ações adotadas pelo Brasil à época. Um bom exemplo de tal mobilização é a organização da Conferência Mundial de Educação para Todos, de 1990, promovida pela UNESCO e pelo Banco Mundial e a elaboração, em 1999, de documento voltado para a avaliação das metas propostas pela Declaração de Salamanca (1994), com referência direta à educação especial.

Koerner (2003) ressalta que, ainda que o documento da UNESCO de 1988 já anunciasse as diretrizes propostas pela Declaração de Salamanca de 1994, tais diretrizes foram finalmente incorporadas aos documentos nacionais, respeitando a proposta da referida declaração de que "todas as crianças, sempre que possível, devem aprender juntas, independentemente de suas dificuldades e diferenças" e difundindo a educação inclusiva no Brasil garantindo, às pessoas com deficiências, um tratamento não-discriminatório e equitativo no campo dos direitos humanos e liberdades fundamentais o que, por sua vez, contribui para sua plena participação em todos os aspectos da sociedade. Garcia e Michels (2001) atentam para o fato de que a década de 1990, no Brasil, ficou marcada por ser período de reformas, quer seja no âmbito do Estado ou na área da educação, considerada como campo

privilegiado para a manutenção das relações sociais, permitiu que tais reformas atingem todos os setores da educação, dentre eles, a educação especial.

Dando prosseguimento à contextualização dos movimentos políticos acerca da educação especial, em 1990, com a participação de 155 países, ocorreu a Conferência Mundial sobre Educação para Todos. Esse evento resultou na aprovação da Declaração Mundial sobre Educação para Todos cujo documento norteou as políticas de educação inclusiva, ao determinar no seu artigo 3º item 5 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, 1998, s.p.).

No Brasil, a igualdade de acesso à educação aos alunos com deficiência proclamada pela Declaração em questão se efetivou em um contexto político neoliberal em prol das políticas educacionais que visavam à universalização da educação básica. As ideias proclamadas pelas políticas educacionais desse período eram fortemente influenciadas pelas organizações multilaterais, pela visão pragmática de qualidade de ensino e eram fortemente baseados pelos pressupostos do mercado, cujas consequências foram a substituição do ideal de igualdade de condições pelo de equidade de oportunidades. Nesta, o aluno com deficiência passou a ser responsável pelo seu sucesso ou fracasso escolar, e somente o fato de estar matriculado na escola já aparecia como garantia da diminuição das desigualdades sociais, encobrendo o debate sobre a baixa qualidade de aprendizagem e qualidade dos serviços ofertados (PLETSCH, 2010)

Menezes e Santos (2001) prestam sua colaboração ao trazer que o Brasil, ao priorizar a atuação do Estado na educação e ao ajustar a educação brasileira com o preconizado na Declaração Mundial Sobre a Educação para Todos lança, em 1993, o Plano Decenal de Educação para Todos 1993-2003. Nesse documento, nas linhas de ações estratégicas, destacou-se como medida necessária, a “integração à escola de crianças e jovens portadores de deficiência e, quando necessário, o apoio a iniciativas de atendimento educacional especializado” e reafirmou-se a igualdade de acesso à educação aos “portadores de todo e qualquer tipo de deficiência”, como parte integrante do sistema educativo” (BRASIL, 1993, s.p.). De acordo com Padilha (2014), a execução do Plano Decenal buscou atender às condições internacionais e se beneficiar do financiamento e não efetivar de fato a universalização da educação

básica; conseqüentemente, o plano entrou para o rol das ações estatais fracassadas, ao não disponibilizar recursos e objetivos para essa modalidade educacional.

Nesse ponto, Garcia e Michels (2001) retornam contando que, nesse período, a educação especial tinha como orientação o documento intitulado Política Nacional de Educação Especial (1994), que apresentava como fundamentos a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 4.024/61), o Plano Decenal de Educação para Todos (1993) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990). Nessa época, a educação especial começava a ser compreendida pautada nos princípios da democracia, da liberdade e do respeito à dignidade.

Em meados dos anos 1990, a Política Nacional de Educação Especial tinha sua ação pedagógica orientada por princípios específicos, quais sejam: a normalização (considerada a base filosófico-ideológica da integração); a integração (que se refere a valores como igualdade, participação ativa, respeito a direitos e deveres); a individualização (que pressupõe a adequação do atendimento educacional a cada aluno com deficiência, respeitando seu ritmo e características pessoais); a interdependência (envolve parcerias entre diferentes setores); a construção do real (para atender as necessidades do alunado); a efetividade dos modelos de atendimento educacional (que, por sua vez envolve três elementos: infraestrutura, hierarquia do poder e consenso político em torno das funções sociais e educativas); o ajuste econômico com a dimensão humana (valor que se deve atribuir à dignidade dos “portadores de necessidades especiais” como seres integrais) e a legitimidade (participação direta ou indireta das pessoas com deficiências na formação de políticas públicas, planos e programas) (BRASIL, 1994).

Políticas públicas são ideias e ações governamentais, ou seja, o Estado em ação, que resulta de um jogo de forças que envolve a luta de amplos interesses sociais em busca pela hegemonia. As leis para a educação inclusiva foram formuladas, idealizadas, por organizações internacionais, que lutam pela hegemonia capitalista e que prescrevem ideias e ações aos países capitalistas (MARQUES; ANDRADE; AZEVEDO, 2017). Não importa se o país é a Finlândia, que investe pesado em educação desde os anos trinta do século XX ou o Brasil que atualmente congelou os investimentos em educação com a EC95. Neste sentido, mesmo as ações determinadas pelas ideias das políticas públicas idealizadas pelos organismos internacionais são totalmente deficitárias e apresentam vários problemas para a sua

implementação por aqueles que devem cumprir com a lei e, também, por aqueles que têm direito à educação inclusiva. Isto porque o Estado brasileiro atende no discurso as demandas sociais universais, mas não se preocupa com sua implementação.

Dessa maneira, a questão da inclusão é finalmente estabelecida e incorporada ao sistema educacional brasileiro e à formulação de políticas públicas voltadas para tal fim. Em 1994, no Governo de Itamar Franco, foi elaborado o documento denominado "Tendências e Desafios da Educação Especial", que relatava um projeto de capacitação de educadores, corroborando a importância da inclusão de alunos com deficiências na escola regular, bem como a compreensão do conceito de inclusão, das oportunidades de aprendizagem na sala de aula regular e da necessidade de envolvimento dos pais. Mais tarde, em 1996, quando do governo de Fernando Henrique Cardoso, uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi aprovada, trazendo preceitos importantes para a matrícula de alunos com deficiências nas escolas do país. Ademais, à época, acordos foram assinados e muitos se transformam em leis no país, tais como a aprovação do Decreto n. 3.956/01, promulgando a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência e a Resolução n. 02/2001, que aprovou as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (KASSAR, 2011).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996, que trata a educação especial em capítulo específico é considerada como um dos marcos para a educação brasileira. Nessa nova lei, o atendimento a alunos com deficiência é dever do Estado e sua educação deve ser pública, gratuita e preferencialmente na rede regular de ensino. O art. 58 da LDBEN entende por "educação especial, para os efeitos dessa lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais" (BRASIL, 1996, p. 25). Aqui, ainda que o avanço da discussão sobre integração tenha se mostrado, é importante destacar que o termo "preferencialmente" abre a possibilidade de que o ensino não ocorra na rede regular, mas que permaneça nas instituições especializadas, discussão esta que permanece até hoje. Além disso, a lei indica, no seu art. 58, parágrafo 1º, que haverá, quando necessário, serviços especializados na escola regular, mas não há referência sobre quem define sua necessidade. Já no 2º

parágrafo do mesmo artigo, está prescrito que as modalidades de atendimento fora da classe comum da rede regular serão aceitas quando, pelas condições específicas do aluno, a integração não for possível. Dessa forma, criam-se instrumentos legais para manter alunos considerados com condições graves de deficiência em instituições especializadas (BRASIL, 1996).

O capítulo 5 e os arts. 58, 59 e 60 da LBDEN, ao demarcarem legalmente com mais precisão o território da educação especial, buscaram a apontar os caminhos que deveriam ser seguidos pelas redes de ensino a fim de assegurar métodos, currículos, recursos e organização para atender às necessidades dos alunos. O art. 60 resguarda legalmente o apoio técnico e financeiro do poder público para as instituições privadas sem fins lucrativos especializadas e com atuação exclusiva em educação especial. De acordo com Moreira (2016, p. 176) o tratamento dado para a questão do financiamento na legislação brasileira quanto ao atendimento das pessoas com deficiência é de responsabilidade dividida, “pois não exclui o suporte financeiro às instituições particulares, sendo instituído com a desculpa da ausência do serviço especializado na rede regular”. No entanto, se os recursos financeiros destinados aos serviços especializados fossem direcionados para a rede pública, certamente não se teria tanta carência escolar a ser suprida e o Poder Público agiria em consonância com o compromisso em ofertar a educação inclusiva pública, gratuita e de qualidade.

Bueno (2008) alerta que, o desenvolvimento da reforma educacional para o setor da educação e, principalmente, da educação especial nos anos de 1990 tenha sido um avanço, ainda assim, mostrou-se ambígua, por um lado, o Governo Federal traçou políticas públicas que objetivaram a integração das pessoas com deficiências, por outro, delegou aos Estados, Municípios e às Organização Não-Governamentais (ONGs), as medidas que assegurariam tal política. Além disso, como a LDBEN não mencionou especificamente quais as deficiências que definem os “portadores de necessidades especiais”, abre-se uma lacuna tanto no entendimento como no cumprimento dessa legislação.

Nesse mesmo ano de 1996, implementou-se a política de fundos contábeis da educação fundamental. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) foi instituído pela Emenda Constitucional n. 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n. 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto n. 2.264, de junho de 1997. Apesar de ter sido criado

em 1996, o FUNDEF passou a vigorar somente em 1998 quando se instituiu a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao ensino fundamental e, se extinguiu em 2006, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). A Emenda Constitucional n. 14 vincula 15% da arrecadação de impostos dos Estados e dos municípios para a educação básica; a distribuição de recursos é de acordo com o número de alunos atendidos em cada rede de ensino. Essa legislação também definiu um valor mínimo por aluno com deficiência, de acordo com o nível de ensino e o tipo de estabelecimento (MOREIRA, 2016).

No objetivo de elaborar políticas públicas que articulassem ações das áreas de trabalho, saúde e educação, em 1999, o governo Fernando Henrique Cardoso aprovou o Decreto n. 3.298 que regulamentou a Lei n. 7.853/1989 sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e criou a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). O Decreto n. 3.298/1999 estabeleceu a matrícula compulsória de pessoas com deficiência capazes de se integrar no ensino regular, reafirmando os preceitos da LDBEN por considerar a educação especial como uma modalidade transversal da educação escolar, ao permear todos os níveis e modalidades de ensino; além disso, definiu que a educação especial teria a função complementar/transversal no processo de escolarização dos alunos com deficiência matriculados no ensino regular, determinando a oferta de serviços de apoio especializado quando necessário. O decreto em discussão instituiu o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência (CONADE), que tinha por objetivos planejar, acompanhar e avaliar as políticas setoriais de educação, saúde, assistência social, política urbana e o de descentralizar a administração e o poder afim de estabelecer interface entre a sociedade civil e o poder público (BRASIL, 1999).

As últimas décadas do século XX em vista de estabelecer políticas públicas para a educação atendendo aos ditames internacionais e tendo que se adequar à realidade brasileira, as políticas foram se constituindo com avanços e retrocessos no que se refere à educação especial devido às constantes reformulações e desenvolvimentos de legislações educacionais. Nos anos 2000, a disseminação dos princípios de inclusão escolar teve lugar nos planos do governo de Luiz Inácio Lula da Silva, com destaque para a adoção do termo “inclusão” nos Planos Plurianuais, como foi o caso do Plano Brasil de Todos: participação e inclusão, de 2004-2007 e

do Plano Desenvolvimento com inclusão social e educação de qualidade, de 2008-2011. Assim, e apresentada como prioridade nacional, a educação deveria promover a equidade, valorizar a diversidade e proporcionar a inclusão social, em conformidade com o discurso propagado pela Organização das Nações Unidas.

A homologação da Lei n. 10.172, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) em 2001 foi um grande avanço ao indicar a construção de uma escola inclusiva, justamente ao estabelecer objetivos e metas para o atendimento dos alunos com deficiência no ensino regular, como prescrevia a Declaração de Salamanca. As diretrizes desse documento para a educação especial são destinadas para as pessoas com deficiência sensorial, física, intelectual ou múltipla, ou de características como altas habilidades, superdotação ou talentos. Para que o direito dessas pessoas seja assegurado, a Lei n. 10.172/2001 explicita a responsabilidade sine qua nom da União, dos Estados e dos municípios em assegurar o acesso e a permanência dos alunos com deficiência na educação básica, como também financiam instituições filantrópicas. De acordo com Moreira (2016, p. 185) o MEC, ao financiar as instituições filantrópicas e concomitantemente defender a inclusão no ensino regular termina por atender aos interesses políticos “segregacionistas, integracionistas e inclusivistas”.

Em 03 de junho de 2001 foi homologado o Parecer Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) 17/2001, que trata das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Esse Parecer fundamentou-se na Constituição Federal de 1988, na Lei n. 10.172/2001; na Lei n. 7.853/1989; na Lei n. 8.069/1990, na Lei n. 9.394/1996, na Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e na Declaração de Salamanca (1994). O Parecer CNE/CEB 17/2001 apresentou um relatório da educação especial na educação básica, para orientar as políticas de educação especial na perspectiva da inclusão e, enfatizou a necessidade de se “utilizar uma linguagem consensual” nas políticas de educação especial “com base nos novos paradigmas”. O mesmo documento apontou ser necessário o rompimento das práticas legais, sociais e educacionais vinculadas a exclusão, a segregação e a integração, para promover a inclusão. De acordo com o documento em discussão a inclusão educacional é parte integrante da “construção de uma sociedade inclusiva” (BRASIL, 2001).

Nesse mesmo ano, no dia 11 de setembro, a Resolução de n. 2 do Conselho Nacional de Educação institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na

Educação Básica. Esse documento é composto por vinte e dois artigos que normatizam em todo território nacional, a educação básica de “alunos com necessidades especiais” em todos os níveis e modalidades. A Resolução n. 2/2001 buscou articular as orientações das organizações multilaterais de financiamento com todos os debates educacionais já desenvolvidos no Brasil expressos nas legislações citadas anteriormente. Dentre os principais pontos, o documento alterou a compreensão acerca da população a ser atendida pela educação especial, ainda que tenha mantido a terminologia "alunos com necessidades especiais". Tais alunos são, então, compreendidos como aqueles que apresentam deficiências, altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento (BRASIL, 2001).

Em relação ao conceito de educação especial, em 2001, tem-se a seguinte compreensão:

[...] 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 (BRASIL, 2001, p. 1).

Ainda cabe destaque a referência a uma proposta pedagógica e à variedade de funções imputada à modalidade escolar. A função de apoiar os "serviços educacionais comuns" colocou em questão a possibilidade de um apoio pedagógico especializado na classe comum, podendo este ser compreendido como a atuação de um professor especializado ou um professor-intérprete de códigos de linguagens alternativas junto ao professor regente das turmas com estudantes com deficiência (BRASIL, 2001). Por outro lado, a função de substituição da escola comum e obrigatória também estava prevista (GARCIA; MICHELS, 2011).

Igualmente para Pletsch (2010) esse documento, no plano discursivo político, marcou um avanço legislativo em relação ao que vinha sendo elaborado na educação especial, por instituir pela primeira vez em documentos normativos o termo inclusão. Cabe mencionar os paradoxos resguardados na Resolução de n. 2 ao indicar a inclusão e a integração em um único documento. O art. 3º define educação especial como sendo:

[...] 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. Parágrafo único. Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva (BRASIL, 2001, p. 1).

Essa definição acompanha a compreensão de educação especial como modalidade de educação escolar contida na LDBEN/1996 e legitima a concepção de integração escolar ao possibilitar o encaminhamento dos alunos “portadores de necessidades especiais” que não conseguem acompanhar o aprendizado no ensino regular para uma sala e/ou escola especial, substituindo assim o ensino regular pelo especial. Essa atitude promove o paradigma da integração, modelo no qual se buscava preparar, capacitar e adaptar o sujeito com deficiência para inseri-lo no meio social e educacional. Nessa perspectiva, o aluno especial é que deveria adaptar-se à escola regular. (SENNA, 2008; MANTOAN, 2001).

O paradigma integracionista se encontra fundamentado no princípio da normalização, que exclui os alunos que não se adaptam aos modelos de ensino oferecido/cobrado na escola regular; por isso, o aluno especial que não conseguisse acompanhar a escolarização do ensino regular deveria ser encaminhado para a escola especial. Conforme traz a citação acima, o encaminhamento para as escolas especiais está amparado legalmente, nessa perspectiva legislativa, juntamente com as ações do ensino regular acabam impondo exigências que dificultam e impedem a permanência dos “alunos com necessidades” especiais nas escolas regulares (SENNA, 2008; MANTOAN, 2001).

Os objetivos da Resolução n. 2/2001 foram o de garantir a educação escolar e o de promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam “necessidades educacionais especiais”. Para a concretização desses objetivos, tal resolução afirmou ser necessária a criação de um setor responsável por aquilo que é referido como serviços de educação especial dotados de recursos materiais, financeiros e humanos que viabilizem e promovam sustentação ao processo de construção da educação inclusiva. Logo, cabe às escolas de ensino regular se organizarem para prover professores capacitados e especializados em educação especial para atender os alunos com deficiência.

O Conselho Nacional de Educação emitiu a Resolução nº 2 determinando que os sistemas de ensino: devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção inclusiva, sem se preocupar se estes sistemas de ensino estão equipados financeira e tecnicamente para esta ação. Tem-se aqui o entrave da concretização das leis no Brasil que remonta ao Império, quando determinou, em 1827, que todas as vilas e cidades tivessem escolas de ler e escrever e descentralizou o cumprimento dessa determinação às províncias no ato de 1834, sem se preocupar se essas províncias estavam equipadas financeira e tecnicamente para tal missão (SAVIANI, 2013). O problema é que os sistemas de ensino cumprirão com a lei à medida de suas possibilidades, sobretudo econômicas.

No plano discursivo, paradoxalmente, essa resolução avançou em relação ao que vinha sendo elaborado para a educação especial, ao instituir pela primeira vez os termos: educação inclusiva. Ambos os termos passaram a regulamentar o modo de organização e a função da educação especial nos sistemas de ensino regular. De acordo Moreira (2016), a inserção desses termos na Resolução n. 2/2001 pode ser compreendida como uma tentativa de superação do modelo médico-psicológico em que o foco pedagógico era no diagnóstico da deficiência, para priorizar as necessidades de aprendizagem. Consequentemente, o enfoque dado não está apenas nas pessoas com deficiência que se adaptam a escola, mas também na escola que deve dispor de professores, métodos, técnicas, equipamentos e matérias que garantam o atendimento educacional aos alunos com deficiência.

A Resolução CNE/CEB n. 2/2001 ganhou importância por normatizar no Brasil as premissas inclusivas que estavam no debate internacional e, ao mesmo tempo, expressar o modo pelo qual a política nacional incorporou um conjunto de ideias que se firmaram como hegemônicas no campo da educação especial (GARCIA; MICHELS, 2011).

A Resolução de 2001 é bem mais inclusiva do que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, a ser apresentada posteriormente, e por ser voltada ao atendimento educacional ao aluno com deficiência, principalmente no que se refere às salas de recursos multifuncionais, que acontecem fora/além das salas de aula.

Ainda em 2001, em 8 de outubro foi promulgado o Decreto n. 17, que visou legitimar a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Esse documento reafirma os direitos humanos e as liberdades fundamentais que as pessoas com deficiência possuem. No final da gestão do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso foram sancionados três importantes dispositivos referentes a educação especial, sendo eles, a Resolução do Conselho Nacional de Educação, CNE/CP n. 21, que estabeleceu ser dever das universidades formar professores para atender alunos com deficiência; a Lei n. 10.436/2002 que dispôs sobre a Língua Brasileira de Sinais e indicou a libras como meio legal de comunicação e expressão, obrigando a inclusão da libras nos cursos de formação de professores e fonoaudiologia, e a Portaria n. 2.678/2002 do MEC, que aprovou o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa com recomendação para o seu uso em todo o território nacional.

Mais tarde, na gestão de Luiz Inácio Lula da Silva de 2003 a 2006, três programas governamentais foram de grande relevância para a execução da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Dois deles focaram na educação básica e um na educação superior. Criado pelo MEC/SEESP em 2003, o Programa Educação Inclusiva: direito a diversidade, tinha como objetivo disseminar a política de educação inclusiva nos municípios brasileiros e o de apoiar a formação de gestores e educadores para fomentar a implantação de sistemas educacionais inclusivos através da inserção de salas de recursos multifuncionais e do desenvolvimento do projeto Educar na diversidade. No mesmo ano, o MEC lançou o Programa Incluir com o objetivo de fomentar a criação e a consolidação de núcleos de acessibilidade nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), os quais visam garantir a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, comportamentais, arquitetônicas e de comunicação afim de garantir o acesso e a permanência das pessoas com deficiência no ensino superior (BRASIL, 2003).

A substituição do Fundef pelo Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) iniciou-se em 2006 e se concretizou em 2007. Muitas das características do Fundef permaneceram; no entanto, o Fundeb ampliou as prerrogativas sobre toda a educação básica. De acordo com o Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011, o

recurso do Fundeb destinado para a manutenção da educação especial prevê no art. 9º os seguintes termos:

Art. 9. Para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, será admitida a dupla matrícula dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado.

§ 1º A dupla matrícula implica o cômputo do estudante tanto na educação regular da rede pública, quanto no atendimento educacional especializado.

§ 2º O atendimento educacional especializado aos estudantes da rede pública de ensino regular poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente, sem prejuízo do disposto no art. 14 (BRASIL, 2007, p. 1).

Cabe mencionar que as matrículas de alunos com deficiência possuem valores financeiros diferenciados; no entanto, Moreira (2016, p. 198) atenta para o fato de que as políticas de financiamento educacional, voltadas para a educação especial, nas diferentes políticas públicas, FUNDEB, PNE, PDE, PDDE etc, “carecem de mais pesquisas e transparência quanto ao seu dimensionamento”. A estimativa do valor gasto por aluno especial, para o ano de 2021 no estado de Minas Gerais, local que se faz essa pesquisa, é de R\$ 4.730,00 para todas modalidades de ensino, sendo que dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental é de R\$ 3.941.68 e das séries finais do ensino fundamental é de R\$ 4.336.07. Se dividirmos por mês o valor de R\$ 4.730.00, quando são realizados o pagamento dos profissionais da educação, temos o valor de R\$ 394.16 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2021).

O Decreto n. 6.094 de 24 de abril de 2007 dispôs do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com o objetivo de melhorar a educação básica do país em um período de médio e de longo prazo. O PDE foi organizado em seis pilares, sendo eles, I) visão sistêmica da educação; II) territorialidade; III) desenvolvimento; IV) regime de colaboração; V) responsabilização; e VI) mobilização social e, em 50 ações dos mais variados aspectos em torno de 30 programas organizados em quatro eixos: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização. Saviani (2007) atenta que, nesse contexto, ocorria o lançamento pelo Governo Federal do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) e pelo MEC, do lançamento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); esse último programa, juntamente com o Plano de Ações Articuladas (PAR) passaram a nortear a elaboração de políticas educacionais

(BRASIL, 2007). Saviani (2007) revela que muitos foram a favor do plano, porém uma parcela significativa se contrapôs às propostas do governo, ao criticar a falta de mecanismos claros de controle, os quais poderiam ser facilmente manipulados pela administração municipal para obtenção de recursos em detrimento da qualidade do ensino ofertado.

A ações com proposta inclusiva do PDE/2007 foram as seguintes: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais; Programa BPC na Escola; Programa de formação continuada de professores na educação especial; Programa incluir: acessibilidade na educação superior; Programa Olhar Brasil; Brasil Alfabetizado (BRASIL, 2007). De acordo com Saviani (2007, p. 5), o Plano de Desenvolvimento da Educação e as suas ações se constituíram “teoricamente” como estratégias para alcançar as metas e os objetivos do Plano Nacional de Educação (2001-2011), mesmo não tendo se definido como uma estratégia que se articulasse organicamente para o cumprimento das metas do PNE.

O Edital n. 1 de 26 de abril de 2007, lançou o Programa de Implementação de Salas de Recursos Multifuncionais, com o objetivo de:

Apoiar os sistemas de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado, por meio da implantação de salas de recursos multifuncionais nas escolas de educação básica da rede pública, fortalecendo o processo de inclusão nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 2007, p. 1).

No segundo ano do segundo mandato do governo Lula (2007-2010), promulgou-se em 07 de janeiro de 2008 a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI); desde então novos marcos legais, políticos e pedagógicos resguardados nesse documento impulsionaram o movimento de inclusão escolar. A PNEEPEI foi sistematizada em 19 páginas e 6 sessões, a saber: I. Apresentação; II. Marcos Históricos e Normativos; III. Diagnóstico da Educação Especial; IV. Objetivo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; V. Alunos Atendidos pela Educação Especial; VI. Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; VII. Referências Bibliográficas. A PNEEPEI definiu educação especial como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, que disponibiliza recursos e serviços, realiza o atendimento educacional especializado e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular, logo o seu objetivo é o de 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, 2008a, p. 1).

Os princípios supracitados visam ofertar uma educação que valorize as diversidades existentes no sistema educacional brasileiro, com o intuito de garantir o acesso e a permanência do aluno com “necessidades educacionais especiais” no ensino regular, bem como o atendimento de todas as suas necessidades fortalecendo, assim, a proposta de inclusão nas escolas públicas. A proposta de educação inclusiva defende que, independentemente do acompanhamento e do aprendizado do aluno, ele permanecerá no ensino regular, devendo a comunidade escolar como um todo desenvolver métodos e ações didáticas para o desenvolvimento educacional. Tais propostas tornaram-se pauta constante dos debates educacionais brasileiros.

Os anos finais da década de 2000, mais precisamente os anos de 2008, 2009 e 2010 foram decisivos para a definição de uma mudança de curso nas diretrizes da política para o setor no Brasil. Com o objetivo de prover condições para a inclusão escolar, promulgou-se o Decreto de n. 6.571 de 2008, que dispunha sobre o apoio da União aos sistemas de ensino para ampliar a oferta do atendimento educacional especializado, através de um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.

Garcia e Michels (2011) afirmam que o Decreto 6.571/2008 sequer menciona o termo educação especial, promovendo uma substituição discursiva pelo termo "atendimento educacional especializado". Ainda, as funções de apoiar e substituir foram retiradas da definição, assumindo a ideia de complementaridade e suplementaridade à escola comum. O atendimento educacional especializado é definido como um “[...] conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL, 2008).

Ainda em se tratando do Decreto n. 6.571/2008, o art. 3º define as Salas de Recursos Multifuncionais, (SRM) como “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado”. De acordo com o decreto, para que uma SEM seja implementada é necessário dispor tanto do apoio técnico como do financeiro da União, sendo este distribuído pelo FUNDEB através das matrículas dos alunos com deficiência em rede regular de ensino. O atendimento educacional especializado é definido nesse decreto como o conjunto de recursos de acessibilidade e de atividades pedagógicas organizadas institucionalmente e prestados de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. Tais programas contribuíram significativamente para a expansão dos fundamentos inclusivos propostos na política de educação especial brasileira (MOREIRA, 2016).

Mais tarde, o mesmo documento foi revogado pelo Decreto n. 7.611 de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011). Nesse momento, a educação especial passa a ser considerada enquanto modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realizando o atendimento educacional especializado, bem como disponibiliza os recursos e serviços e orientando quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2011). Logo, é possível perceber que a ideia de educação especial deixa de ter como foco uma proposta pedagógica, voltando-se para a questão da disponibilização de recursos e serviços.

Outros programas foram fundamentais para a política de democratização dos serviços educacionais dedicados aos alunos com deficiência, como é o caso do Programa Escola Acessível que, em parceria com o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) visava promover a acessibilidade do espaço físico das escolas estaduais e municipais. O Programa Benefício da Prestação Continuada (BPC) articulava as políticas de educação com as de saúde, assistência social e direitos humanos, a fim de acompanhar o acesso e a permanência dos alunos com deficiência nas escolas. O programa Brasil Acessível viabilizou o Decreto n. 5.296/2004 que regulamentou a Leis n. 10.048 de 2000 e a Lei n. 10.098/2000, ao estabelecer normas e critérios para a promoção da acessibilidade. Após o lançamento desses programas, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, juntamente com o Ministério da Educação e o Ministério da Justiça, em 2007, lança o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos com vários objetivos, dentre

eles, o de desenvolver ações afirmativas que possibilitem a inclusão, o acesso e a permanência dos alunos no ensino regular e o de fomentar no currículo da educação básica temáticas relativas às pessoas com deficiência (BRASIL, 2007).

A Resolução n. 4/2009, que instituiu as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado, indicando que a realização das atividades pedagógicas dos “alunos com necessidades educacionais especiais” fosse realizada nas classes comuns do ensino regular e em salas de recursos multifuncionais ou em centros de atendimento educacional especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009). Seguindo a noção de integração, a referida resolução intentou ressaltar o atendimento educacional especial através da implantação das salas de recursos multifuncionais em detrimento do foco único da sala de aula. Tal resolução assegura aos alunos com deficiência, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos de acessibilidade e equipamentos específicos para o ensino regular e especializado. Os princípios inclusivos são assegurados pela Resolução de n. 4/2009, por garantir que o atendimento em instituições especializadas não substitui o processo de escolarização no ensino regular, sendo “o financiamento da matrícula no atendimento educacional especializada condicionado à matrícula no ensino regular da rede pública” (BRASIL, 2017, p. 12). Consequentemente, coube às instituições de ensino regular integrar o atendimento educacional especializado no Projeto Político Pedagógico da Escola.

A PNEEPEI e a Resolução n. 4/2009, ao fundir a educação especial com o ensino regular termina por propor uma reestruturação nos sistemas de ensino, os quais devem se organizar para garantir não apenas o acesso escolar, como também, devem assegurar a permanência através de serviços educacionais que garantam a aprendizagem escolar. A fim de fomentar o sistema educacional inclusivo, o Ministério da Educação, implementou em parceria com os sistemas municipais e estaduais de ensino, os seguintes programas: Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial: modalidade à distância; Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade; Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais; Programa Escola Acessível; Programa Benefício da Prestação Continuada, BPC, na Escola; Projeto Livro Acessível; Programa INCLUIR: Acessibilidade na Educação Superior; Programa de Apoio à Educação Especial; Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da

Língua Brasileira de Sinais - Libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa, PROLIBRAS. Tais ações buscaram materializar a educação inclusiva brasileira.

O discurso da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva foi capaz de neutralizar as ambiguidades na interpretação jurídica dos dispositivos legais concernentes à promoção da escola inclusiva. Conforme ressaltado anteriormente, até 2008, os ideais legislativos visavam assegurar que o atendimento educacional para as pessoas de com deficiência fosse preferencialmente na rede regular de ensino, resguardando que as matrículas desses alunos fossem apenas no ensino especial ou no ensino regular. Após a promulgação da PNEEPEI, o conceito de educação especial passou a ser a responsabilidade de organizar e apoiar a oferta, no contraturno, do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, em caráter complementar e/ou suplementar, mas não substitutivo à frequência na sala de aula comum. (BRASIL, 2009). Como apoio dessa nova concepção de educação especial, em 2012 o MEC publica o documento que orienta o Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais, sendo esse assegurado no Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência – Viver Sem Limite.

No primeiro ano do governo de Dilma Roussef (2011-2016) criou-se a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). De acordo com o Decreto n. 7.690/2012, as atribuições da SECADI eram as de planejar, orientar, e coordenar com os sistemas de ensino a implementação de políticas públicas que visavam desenvolver ações de educação continuada, alfabetização, diversidade, direitos humanos, educação inclusiva e direito ambiental. A atuação da SECADI, tinha como objetivo assegurar o direito à educação com qualidade e equidade, tendo políticas públicas educacionais voltadas para a inclusão social, visando contribuir para o desenvolvimento dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade sociocultural, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental. Ademais, desenvolvia ações no campo de “Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial na perspectiva inclusiva, Educação Ambiental e em Direitos Humanos, Educação do Campo, Indígena e Quilombola e Educação para as Relações Étnico-Raciais”.

Nesse ponto, cabe destacar que o atual governo de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022) extinguiu, em 2 de janeiro de 2019, o SECADI através do Decreto n.

9.465. De acordo com Taffarel e Carvalho (2019), essa ação governamental se constitui como um retrocesso no campo dos direitos educacionais e mostra-se como uma medida que vai na contramão do reconhecimento da diversidade, da promoção da equidade e do fortalecimento da inclusão no processo educativo.

Em julho de 2011, junto ao acompanhamento do Plano Desenvolvimento com inclusão social e educação de qualidade, representantes do movimento Inclusão Já e da Rede Inclusiva - Direitos Humanos no Brasil apresentou, ao Ministro da Educação, Fernando Haddad, um Manifesto denominado Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência - Cumpra-se!, em defesa da política de educação inclusiva em processo de implantação pelo Ministério da Educação na ocasião. Tal movimento também atua na luta pela manutenção da redação dada pelo Ministério da Educação à meta nº 4 do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 (BRASIL, 2014).

Mais tarde, em 2015, a Lei n. 13.146 promulgada no dia 02 de janeiro instituiu o Estatuto da Pessoa com Deficiência, que reafirmou o direito dos alunos com deficiência de usufruir de um sistema educacional regular inclusivo, “em todos os níveis de aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais”, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

Em 29 de dezembro do mesmo ano foi publicada a Lei n. 13.234 que estabeleceu a identificação, o cadastramento e o atendimento, na educação básica e na educação superior, dos alunos com altas habilidades ou superdotação. No final do governo Dilma, no dia 15 de abril de 2016, o MEC implementou a Portaria n. 243, que estabeleceu os critérios para o funcionamento, a avaliação e a supervisão de instituições privadas e públicas que prestam atendimento educacional a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. No art. 2º, inciso III reafirmou-se o atendimento especializado complementar e suplementar aos alunos matriculados na rede regular de ensino. (BRASIL, 2016).

No dia 6 de março de 2018 promulgou-se a Lei n. 13.632, que alterou o parágrafo 3º do art. 58 da LDBEN/1996, ao ofertar educação especial desde a educação infantil estendendo ao longo da vida da pessoa (BRASIL, 2018).

Nesse mesmo ano, o Decreto n. 9.522/2018 buscou cumprir com o acordado na Conferência Diplomática realizada em 27 de junho de 2013, na cidade de Marraqueche, Marrocos. O acordo foi o de facilitar o acesso a obras publicadas às pessoas cegas, com deficiência visual ou com outras dificuldades para ter acesso ao texto impresso, sendo esse o objetivo do decreto. Em 08 de janeiro de 2020, a Lei n. 13.977 instituiu a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA).

Recentemente, o Decreto n. 10.502 promulgado em 30 de setembro de 2020, estabeleceu a atual Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PNEE/2020), reafirmando o estabelecido na Lei n. 13.632/2018 ao estender a oferta da educação especial para a educação infantil e ao longo da vida.

A PNEE/2020 foi sistematizada em 9 capítulos, a saber: I. Disposições Gerais; II. Dos Princípios e Objetivos; III. Do Público-alvo; IV. Das diretrizes; V. Dos Serviços e dos Recursos da Educação Especial; VI. dos Atores; VII. Da Implementação; VIII Da Avaliação e do Monitoramento; IX Disposições Finais. Um dos pressupostos norteadores dessa política é o “direito do estudante e das famílias no processo de decisão sobre a alternativa mais adequada para o atendimento educacional especializado”, cabendo ao Estado garantir o acesso à escola regular/comum como também à escola especializada.

Na prática, a política é um enorme retrocesso nas conquistas da educação inclusiva, pois flexibiliza a oferta da educação nos sistemas de ensino para os alunos e alunas com deficiência, em escolas ou classes regulares inclusivas, escolas ou classes especializadas, escolas ou classes bilíngues de surdos, segundo a demanda específica dos estudantes. A política prevê, entre outras ações, a definição de critérios de identificação, acolhimento e acompanhamento dos educandos que supostamente não se beneficiariam das escolas regulares inclusivas e estabelece que a União poderá prestar apoio técnico e assistência financeira aos estados e municípios para sua implementação.

Dentre os principais pontos da PNEE/2020 tem-se o direito de educação bilíngue de surdos, reconhecido em 2002 através da Lei n. 10.436, que foi reafirmado no art. 3º, inciso VII da PNEE/2020, ao garantir a implementação de escolas bilíngues de surdos e surdocegos; a implementação dessas escolas está alinhada com a estratégia 4.7 do PNE (2014-2024). O inciso VI do mesmo artigo é

um retrocesso pois resguarda os deveres legais da família em relação à educação de seus filhos, podendo essa ser em escolas regulares ou em escolas especializadas, preceito este legitimado na Constituição Federal de 1988 no art. 207, que aponta ser dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente “o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer” (BRASIL, 1988). Aos Estados e aos municípios cabe assegurar os serviços de educação especial em escolas regulares e em centros especializados. Retrocesso porque o artigo 208 da Constituição determina como dever do Estado assegurar: “I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”, sendo que a educação básica acontece em escolas regulares.

De acordo com o art. 8º da PNEE/2020, os profissionais trabalharão colaborativamente na prestação de serviços da educação especial através: de equipes multiprofissionais e interdisciplinares, de guias-intérpretes; de professores bilíngues em Libras e língua portuguesa; de professores da educação especial e, de profissionais de apoio escolar ou acompanhantes especializados, sendo esse último ofertado desde 2015 através da Lei n. 13.146. Esses profissionais visam assegurar o atendimento educacional especializado para aquelas pessoas com algum 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 (BRASIL, 2020). De acordo com o art. 5º parágrafo I da PNEE/2020, as deficiências de impedimento individual de longo prazo são: auditivo, auditivo-visual, físico-motor, intelectual, mental, múltiplo, visual, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Os alunos que as tem são o público-alvo dessa Política. Esse público tem o direito dos seguintes serviços e recursos:

I - centros de apoio às pessoas com deficiência visual; II - centros de atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência intelectual, mental e transtornos globais do desenvolvimento; III - centros de atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência físico-motora; IV - centros de atendimento educacional especializado; V - centros de atividades de altas habilidades e superdotação; VI - centros de capacitação de profissionais da educação e de atendimento às pessoas com surdez; VII - classes bilíngues de surdos; VIII - classes especializadas; IX - escolas bilíngues de surdos; X - escolas especializadas; XI - escolas-polo de atendimento educacional

especializado; XII - materiais didático-pedagógicos adequados e acessíveis ao público-alvo desta Política Nacional de Educação Especial; XIII - núcleos de acessibilidade; XIV - salas de recursos; XV - serviços de atendimento educacional especializado para crianças de zero a três anos; XVI - serviços de atendimento educacional especializado; e XVII - tecnologia assistiva. Parágrafo único. Poderão ser constituídos outros serviços e recursos para atender os educandos da educação especial, ainda que sejam utilizados de forma temporária ou para finalidade específica.” (BRASIL, 2020).

Esses serviços e recursos serão disponibilizados aos gestores do sistema de ensino público regular e para as instituições privadas que oferecem o atendimento educacional especializado sem fins lucrativos por meio de convênios com as secretarias de educação estaduais, distrital ou municipais. Um dos objetivos da PNEE/2020 é o de amenizar as contradições entre educação especial e educação inclusiva para oferecer o melhor de cada uma, “porque toda educação especial deve ser inclusiva e toda prática de inclusão deve ser compreendida como sendo motivo de atenção especial”, por isso a política enfatiza o quão importante são os convênios com as escolas de atendimento educacional especializado (BRASIL, 2020, p. 15).

No nosso ponto de vista os objetivos proclamados pela PNEE/2020 visam a manutenção e criação de escolas e classes especializadas, como também pretendem flexibilizar a educação inclusiva com a possibilidade de ela ser tratada como educação especial ao retirar a responsabilidade do Estado no dever de promover a educação inclusiva, legando as responsabilidades para os pais, para as ONGs e para as instituições privadas. E por polarizar as contradições entre educação especial e educação inclusiva total em que a primeira deixa em aberto as oportunidades de se ensinar na escola regular como também em outros ambientes e, a educação inclusiva total que defende a colocação de todos os estudantes, independentemente do grau e tipo de impedimento de longa duração de qualquer natureza, na classe comum em todos os níveis da educação.

A PNEE/2020 visa implementar mecanismos de avaliação e de monitoramento através de indicadores que permitam aferir o domínio das competências e das habilidades esperadas para a educação básica e, que evidenciem a aprovação, a evasão, a reprovação, o abandono e o retorno aos estudos dos alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. A Portaria n. 458, de 2020 instituiu a inclusão da educação especial na Política Nacional de Avaliação da Educação Básica, compondo desde então o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb); o

Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja); e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). O Decreto n. 10.502 de 2020, designou a inserção de indicadores de avaliação específicos para a modalidade de educação especial; conseqüentemente, esses indicadores comporão os instrumentos de avaliação de larga escala como, por exemplo, a prova Brasil e o Enem, no objetivo de levantar e divulgar os Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Assim, do mesmo modo que acontece com os estudantes sem deficiências, o Estado aferirá, com testes padrão, não sua própria ineficiência na oferta de educação inclusiva com qualidade e, sim, do estudante que não teve escola de qualidade.

É justamente em virtude da conquista da educação inclusiva como regra ao longo dos últimos 30 anos, em grande medida em virtude do protagonismo das organizações da sociedade civil, é que a nova Política Nacional de Educação Especial tem sido vista como excludente e ilegal, por isso compactuamos com as ideias de Mantoan expostas na Carta de Convocação publicada em 1º de outubro de 2020, de que a PNEE/2020 representa um retrocesso no que se refere à defesa de uma educação obrigatória para todos e, à inclusão escolar como premissa que sustenta o direito à educação e, por instituir a segregação escolar. Esses entre outros motivos constitucionais levaram o ministro do Supremo Tribunal Federal, Dias Toffoli, a solicitar a suspensão do decreto em discussão. Essa decisão foi submetida ao plenário do STF e referendada e julgada pela maioria à suspensão do Decreto n. 10.502/2020.

Perante o exposto, o que se tem, portanto, é que as Leis, as Políticas, os Decretos e as Resoluções supracitadas permitem evidenciar, de acordo com Mantoan, (2001) os três grandes períodos históricos da educação especial brasileira, sendo eles, de 1854 a 1956 (marcado por iniciativas de caráter privado), de 1957 a 1993 (definido por ações oficiais de âmbito nacional e de 1993 até hoje (caracterizado pelos movimentos em favor da inclusão escolar, que recentemente vem sendo ameaçado pela PNEE/2020)

Diante disso, resta evidente que, nos três períodos históricos da educação especial, o atendimento educacional para as pessoas com deficiência no cenário político brasileiro foi marcado pela coexistência e pelas variações entre os três grupos de interesses políticos, sendo eles, os de segregação, os de integração e os de inclusão. Do período colônia até a década 1956 as iniciativas políticas

educacionais foram de segregação. Entre o período de 1956 a 1992 predominou a coexistência de políticas segregacionistas e integracionistas. E nos anos de 1993 em diante tem predominado as políticas educacionais com orientações de inclusão e integração.

No que se refere ao aspecto financeiro, cabe destacar que as políticas de educação inclusiva no Brasil foram articuladas junto a um processo de internacionalização da economia e subordinadas às proposições estabelecidas por instituições financeiras internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização Internacional do Trabalho (OIT), Banco Mundial (BM), entre outros. Nesse período, o BM patrocinou diversas reformas educacionais para os países periféricos como o Brasil, buscando promover a racionalidade financeira ao fornecer empréstimos e ao estimular a diminuição dos encargos financeiros dos estados. (PLETSCH, 2010).

Diante dos trechos traçados da história e da legislação dos aspectos a serem considerados para o entendimento da formulação de uma política pública de inclusão no Brasil, resta evidente a participação de vários setores da sociedade na concretude da elaboração de políticas públicas inclusivas, sendo inegável o impacto dos acordos e compromissos internacionais na formulação de políticas, programas e ações que garantam a inclusão das pessoas com deficiência, tendo em vista o pressuposto da dignidade e da igualdade enquanto parte da concepção dos direitos humanos.

As políticas públicas de educação inclusiva no Brasil foram formuladas tendo como fundamento as prescrições, os estudos, de organizações internacionais globais, que estabeleceram como padrão, para todos os países membros, um mesmo modelo de inclusão para alunos com deficiências, transtornos globais, superdotação/altas habilidades. Quando colocadas em ação no Brasil, essas políticas foram descentralizadas para os sistemas de ensino, que não estavam preparados financeiramente tampouco tecnicamente para realizar a educação inclusiva nas escolas regulares. Os professores das escolas regulares não estavam preparados para receber alunos com deficiência, transtornos globais, superdotação/altas habilidades e as escolas não tinham equipamentos para oferecer a estes alunos. Além disso, outro entrave para os sistemas de ensino colocarem em ação a educação inclusiva é que a lei apresenta deficiências, transtornos globais, superdotação/altas habilidade como algo genérico e abstrato. Estas dificuldades

serão apresentadas no terceiro capítulo, mas somente para que o leitor tenha uma ideia, entre as deficiências tem-se deficiência mental, intelectual, física e sensorial. Na deficiência sensorial tem-se a deficiência visual e auditiva. Na deficiência visual tem-se a cegueira e a baixa visão. Na deficiência auditiva tem-se a surdez ou a deficiência auditiva bilateral, assim com as demais.

Nesse contexto, e enquanto objeto do presente estudo, o PNE 2014-2024, ao servir como importante norteador para a implementação de políticas públicas educacionais que visam diminuir as desigualdades e, mais especificamente, a Meta 4, ao privilegiar a inclusão escolar, por prever o fornecimento do acesso à educação formal e ao atendimento especializado a crianças e jovens com deficiência, conforme discutido a seguir.

### 3 CONTEXTUALIZANDO O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Na abordagem histórica, no Brasil, a origem da ideia e do termo “plano nacional” surge relacionada à educação somente a partir da década de 1930. Para Saviani (2011), é a partir de então que a presença desse ideário na Constituição de 1934 tem lugar, em particular o art. 150, alínea a, que estabelecia como competência da União “fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do país”. [...] previu, [...], um Conselho Nacional de Educação, cuja principal função seria a de elaborar o Plano Nacional de Educação (SAVIANI, 2011, p. 7).

Logo o importante movimento de elaboração de um Plano Nacional de Educação (PNE), intitulado de “Manifesto dos Pioneiros da Educação”, ocorreu em 1932. No entanto, somente em 1962 se redigiu o PNE, sendo que tanto esse como os planos posteriores não foram propostos na forma de um projeto de lei. Fernando Henrique Cardoso (FHC) ao ocupar democraticamente o poder de Estado em 1995, juntamente com a sua equipe, retoma a discussão da necessidade de se implementar um PNE que atenda aos anseios dos diferentes seguimentos da sociedade civil e que seja capaz de promover de forma justa e igualitária o desenvolvimento do país (BRASIL, 2001; SAVIANI, 2014).

A gestão FHC, ao reunir representantes da sociedade civil na superestrutura do Estado, sendo Estado entendido, de acordo com Althusser (1970), como uma arena onde ocorre a luta de classes para a tomada de decisões e, ao levar em consideração as recomendações de instituições multinacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), iniciou em 1996, um movimento denominado de Reforma Educacional (TRAINA-CHACON; CALDERÓN, 2015). O movimento de Reforma Educacional o qual Fernando Henrique Cardoso foi signatário levou em consideração as indicações do documento conhecido como Consenso de Washington. As discussões realizadas em novembro de 1989, em Washington, pelos governos conservadores, diretores executivos e representantes das instituições financeiras internacionais, presidentes de bancos centrais, ministros da fazenda e representantes dos governos das economias em desenvolvimento,

foram as que fundamentaram as propostas do documento e da implementação de políticas neoliberais. Os empréstimos concedidos pelo BM a países periféricos, como o Brasil estava condicionado à adesão de políticas de privatização, à redução orçamentária de gastos públicos e à flexibilização dos contratos de trabalho. (DA SILVA, 2005)

O Consenso de Washington visa promover e estimular as políticas de privatização tanto do campo econômico, quanto do campo social e educacional. O estabelecimento de sintonia das políticas educacionais brasileiras com os interesses multinacionais pode ser encontrado no documento Planejamento Político-estratégico de maio de 1995. De acordo com Da Silva (2005, p. 259-260), esse documento sinaliza a “progressiva transformação do Ministério da Educação num organismo eficaz de formulação, coordenação e acompanhamento de políticas públicas na área educacional e a consequente redução de seu papel executivo”. Essas transformações foram legitimadas através da Lei n. 9.394 de 20 de dezembro 1996 (LDB/1996) ao definir, no artigo 8º, que “Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistema e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais” (Brasil, 1996).

De acordo com Da Silva (2005), a LDB/1996 provocou uma mudança no papel do Estado referente às políticas educacionais, as quais na década de 80 o papel do Estado era o de executor da política nacional de educação, e nos anos 90 passa a ser o coordenador desta política, cumprindo papéis supletivo e distributivo, conforme resguardado e legitimado no artigo 8º. da LDB/1996. Esse entre outros mecanismos foram introduzidos na legislação educacional com estratégia do Estado para organizar a educação e disponibilizá-la ao setor empresarial (DA SILVA, 2005).

As decisões alinhadas com o Consenso de Washington para a promoção da reforma educacional brasileira foram legitimadas pelo Estado através da promulgação das seguintes leis: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394 de 20 de dezembro 1996 (LDB/1996) e a Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que sancionou o Plano Nacional de Educação (PNE). A LDB de 1996 nos artigos 8º. e 9º. determina que a União encaminhará ao Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação, com metas e diretrizes para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (AGUIAR, 2010).

Desse modo, o PNE (2001-2011) surge enquanto caminhos para a regulamentação dos pactos federativos nacionais em torno da política pública educacional, conforme delineado a seguir.

### 3.1 O PNE (2001-2011): AVANÇOS E DESAFIOS

A Lei n.10.172/2001 aprovou o Plano Nacional de Educação, com duração de dez anos. Com base na lei, os Estados, Municípios e o Distrito Federal deveriam elaborar e executar os planos e as metas decenais correspondentes, cabendo à União, à sociedade civil e aos entes federativos a avaliação periódica da implementação do PNE. Referente à avaliação, a União instituiu como mecanismo de acompanhamento e monitoramento do PNE, o Sistema Nacional de Avaliação (BRASIL, 2001).

A implementação da Lei n. 10.172/2001 materializou as reivindicações e as propostas feitas em 1932 por um grupo de intelectuais brasileiros, quando ocorreu o primeiro manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e, em 1959, período do manifesto dos educadores, que elaboraram as ideias que estariam no projeto de lei do PNE de 1962. Tais manifestações buscavam legalizar um plano unitário da educação brasileira na tentativa de combater seu caráter excludente e elitista. Os intelectuais signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, pretendiam tornar a educação acessível a todos os estudantes Agliardi et al. (2012) e buscavam concretizar o art. 50 da Constituição Federal Brasileira de 1934, que declarava ser competência da União “fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País”, ficando a cargo do Conselho Nacional de Educação (CNE) a elaboração, a execução e o acompanhamento do PNE (BRASIL, 1934, 2001, p. 5).

A promulgação da Lei n. 10.172/2001 realizou também a proposta do primeiro projeto de lei de 1962, que propunha um Plano Nacional de Educação, que defendia um conjunto de metas qualitativas e quantitativas a serem alcançadas num prazo de oito anos e da Lei n. 4.024, que determinava as Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961. Em 1996, a lei em discussão corporificou a Lei n. 9.394, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional determinando à União nos artigos 9º. e 87º. a elaboração de um plano com diretrizes e metas para toda as

etapas da educação brasileira. Cabe mencionar que a Lei n.10.172/2001 buscou atender aos anseios da comunidade científica, em especial aos trabalhos da Conferência Nacional de Educação (CONAE); das organizações multinacionais, em destaque para a reunião promovida pela UNESCO, em Jomtien, na Tailândia, em 1993 e de entidades nacionais como: União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) (AGUIAR, 2010).

O 1º. PNE (2001-2010), legitimado pela Lei n. 10.172, realizou um diagnóstico da educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), da educação superior e das modalidades de ensino de Educação de Jovens e Adultos (EJA), de Educação Especial (EE) e Educação Indígena, de Educação a Distância e Tecnologias Educacionais, de Educação Tecnológica e Formação Profissional e, especificou diretrizes, e propôs 295 metas e objetivos a serem alcançados em diferentes prazos com o máximo de dez anos e, “defendeu uma gestão descentralizada pela via do regime de colaboração entre os entes federativos” (SOUZA, 2014, P. 150). Os objetivos pretendidos eram os de elevar o nível de escolaridade da população; melhorar a qualidade do ensino em todos os níveis, reduzir as desigualdades sociais e regionais ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e democratizar a gestão. Foram definidas diretrizes e metas para cada nível de modalidade de ensino, para a formação e valorização do magistério e dos demais profissionais da educação e para a gestão e o financiamento da educação (BRASIL, 2001).

Referente ao diagnóstico da educação básica, o PNE (2001-2010) expôs ser necessário a ampliação da educação infantil de 0 a 6 anos devido às condições precárias das famílias trabalhadoras em prover os cuidados e meios adequados para a educação de seus filhos pequenos e da impossibilidade de “a maioria dos pais adquirirem os conhecimentos sobre o processo de desenvolvimento da criança que a pedagogia oferece” (BRASIL, 2001, p. 7-8). Historicamente, o atendimento da faixa etária de 0 a 3 anos esteve a cargo das instituições filantrópicas e do assistencialismo social, voltado aos cuidados de saúde e alimentação. A faixa etária de 4 a 6 anos destina-se para pré-escola, com objetivos educacionais segundo as diretrizes curriculares nacionais emanadas do Conselho Nacional de Educação. Por fim, é ressaltada a necessidade de a educação infantil assegurar as “condições de vida e desenvolvimento das crianças brasileiras” (BRASIL, 2001, p. 9).

Anterior a 1998, os dados estatísticos referentes à educação infantil de 0 a 3 anos são frágeis; porém, nesse ano contabilizou-se 381.804 crianças atendidas em creches. Para a faixa etária de 4 a 6 anos, 4,3 milhões estavam matriculadas nas pré-escolas em 1997. Em 1998 foram contabilizados no ensino fundamental mais de 8 milhões de estudantes acima da faixa etária de 7 a 14 anos; essa situação, de acordo com o diagnóstico utilizado para legitimar o 1º PNE promove o inchaço nas matrículas do ensino fundamental, decorrente da distorção idade série, cuja consequência decorre dos elevados índices de reprovação, evasão e atraso no percurso escolar. A esse cenário soma-se a realidade educacional brasileira, marcada pela precariedade do ensino e pela exclusão e marginalidade social em que vivem segmentos da população brasileira, com destaque para os com deficiência. A distorção idade série do ensino fundamental reflete significativamente no ensino médio, os jovens chegam a essa modalidade de ensino bem mais velhos devido às elevadas taxas de repetência ou por estarem inseridos no mercado de trabalho com o objetivo de produzir sua vida material (BRASIL, 2001).

O diagnóstico da Educação Especial debatido no PNE (2001-2010) foi o de uma realidade bastante precária por não dispor de um banco de dados estatísticos completo sobre o número de alunos com deficiência e nem sobre o seu atendimento. De acordo com os dados do censo escolar, em 1998 haviam 293.403 alunos matriculados no ensino regular e nas escolas especiais com as seguintes deficiências: 13,8%, com deficiências múltiplas; 58% com problemas mentais; 12%, com problemas de audição; 4,5%, com problemas físicos; 3,1% de visão; 5,9% recebiam "outro tipo de atendimento" e apenas 0,3% com altas habilidades. Referente ao nível de ensino a distribuição era a seguinte: 87.607 crianças cursavam a educação infantil; 132.685 estudantes o ensino fundamental e 1.705 alunos o ensino médio; porém 62% desses alunos estavam matriculados em escola especializada. Em outras palavras, mais de 50% dos alunos estavam apartados do ensino regular. Não obstante esses dados, diagnosticou-se estatisticamente as discrepâncias regionais que não ofertavam a educação especial: dos 5.507 municípios brasileiros, 59,1% não possuíam essa modalidade educacional, somado a esse cenário precário foi pontuada a insuficiência e a inadequação física e pedagógica no atendimento dessa clientela.

Em linhas gerais, o diagnóstico da realidade educacional revelada pelo PNE (2001-2010) é a de um país com a dificuldade de acesso em todas as modalidades

educacionais, básica, especial e superior, e com elevadas taxas de analfabetismo, repetência e evasão, bem como com diversos obstáculos pedagógicos e físicos a serem sanados. Através desse cenário, o PNE (2001-2010) buscou materializar também o artigo 214 da Constituição Federal de 1988 ao estabelecer como objetivos a implementação de uma lei que:

(...) estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à I-erradicação do analfabetismo; II-universalização do atendimento escolar; III-melhoria da qualidade do ensino; IV-formação para o trabalho; V-promoção humanística, científica e tecnológica do País” (BRASIL, 1988).

Perante o exposto é possível afirmar que os objetivos gerais da educação estabelecidos no PNE (2001-2010) conjugam dialeticamente com os da CF/1988 e com os das metas, que buscaram a ampliação da oferta da educação infantil; a universalização do ensino fundamental com a garantia de acesso e permanência de todas as crianças na escola; a implementação de uma nova concepção curricular para o ensino médio; a inclusão e a alfabetização de crianças, jovens e adultos; a implementação de programas destinados à inclusão de crianças com deficiência em instituições regulares e especializadas; a ampliação de centros especializados em diferentes regiões do país; a adaptação e construção de padrões mínimos de acessibilidade física e pedagógica; a redução da repetência e da evasão escolar; a erradicação do analfabetismo; a ampliação do piso salarial e do plano de carreira e o aprimoramento do sistema de avaliação e informação. Essas metas, aqui sintetizadas, juntamente com os objetivos supracitados estavam estruturadas nas seguintes concepções de educação: a educação como fator de desenvolvimento social e econômico; a educação como meio de combate à pobreza e a educação como direito individual (AGUIAR, 2010).

Ao avaliar as ações dos entes federados no cumprimento das 295 metas e objetivos propostos no PNE (2001-2010), obteve-se o seguinte cenário: em relação à educação infantil, a meta de atendimento de 30% das crianças de até 3 anos de idade, no prazo de cinco anos não foi atingida na primeira etapa do plano. Para viabilizar essa meta seria necessário o acolhimento de cerca de 5,3 milhões de crianças em creches. O cumprimento da meta para a faixa etária de 4 a 5 anos foi positivo, com média nacional de 77,6% em 2007. Os resultados da meta de universalização do ensino fundamental obrigatório de 7 a 14 anos, em 2006 estava

quase garantido, considerando que a taxa de atendimento a essa faixa etária foi de 97,6%. Contraditoriamente, 46,5% de alunos chegam ao ensino fundamental, mas não o conclui, o que contribui significativamente para a distorção série/idade e para o aumento dos custos adicionais no sistema de ensino (MECa, 2010). De acordo com Aguiar (2010, p. 718), o Brasil ainda ostenta a distorção série/idade no ensino fundamental, “o que significa continuidade do atraso no percurso escolar; déficit de aprendizagem nesta faixa etária; e negação do acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade.” O censo da educação básica, em 2007, quantificou um total de 780.162 matrículas da educação profissional técnica articulada ao ensino médio.

O ensino médio é a etapa conclusiva da educação básica. Referente ao seu fluxo, no período de 2001 a 2005, os dados revelam um tímido crescimento de apenas 0,5% nas matrículas e um aumento significativo da taxa de repetência de 18,6%, em 2000, para 22,6%, em 2005; conseqüentemente, esse resultado explica o tímido aumento no tempo médio esperado para a conclusão da última etapa da educação básica passando de 3,7%, em 2000 para 3,8%, em 2005. O índice de evasão no ensino médio em 2000 era de 8,05%, e foi para 10,0%, em 2005. Os dados publicados em 2007 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) revelam um total de aproximadamente 10.262 milhões de jovens brasileiros na faixa etária de 15 a 17 anos; nesse mesmo ano computou-se apenas 3.643.528 de estudantes com 18 anos ou mais matriculados no ensino médio. Esses dados permitem afirmar que muito precisa ser feito na educação brasileira para a correção da relação série-idade. Não obstante esses resultados Aguiar (2010, p. 720) chama atenção para um outro problema a ser equacionado pelas políticas educacionais o da “histórica falta de identidade do ensino médio (propedêutico, acadêmico, profissionalizante, integrado)”.

Os resultados do conjunto de objetivos e metas propostos pelo PNE (2001-2010) para a modalidade de ensino de educação especial não foram animadores. Segundo informações do censo escolar, em 2006 contabilizou-se um total de 72.618 matrículas iniciais em creches e pré-escolas de educação especial. No período de 2006 a 2007, o número de matrículas caiu de 375.488 para 336.702. Porém, no período de 1998 a 2006, houve o desenvolvimento de 107,6% no total de matrículas e um crescimento de 28% nas matrículas em escolas exclusivamente especializadas

e 64% de matrículas em escolas comuns do ensino regular (MECb, 2010). Os dados indicam a fragilidade no cumprimento da primeira meta/objetivo que é o de:

(...) organizar, em todos os municípios e em parceria com as áreas de saúde e assistência, programas destinados a ampliar a oferta da estimulação precoce (interação educativa adequada) para as crianças com necessidades educacionais especiais, em instituições especializadas ou regulares de educação infantil, especialmente creches (BRASIL, 2001, p. 55).

O PNE 2001-2010 idealizava ampliar a oferta educativa para as “crianças com necessidades educacionais especiais” (NEEs). No entanto, a realidade educacional demonstra uma redução nas matrículas: em 2000, contabilizou-se 32,2 mil crianças matriculadas em creches e 71,0 mil matriculadas na pré-escola; passados sete anos calculou-se apenas 22,7 mil crianças frequentando as creches e 66,5 mil crianças estudando na pré-escola. Curiosamente, nesse intervalo de tempo foi implementado, na gestão do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, programas governamentais que visavam subsidiar a execução das metas/objetivos referentes à educação especial e para a educação inclusiva. Iniciado em 2003, o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade teve o objetivo de apoiar a formação de gestores e educadores, para transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, tomando como princípio a garantia do direito das crianças com deficiência de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas regulares. Esse programa visou auxiliar na arrecadação de recursos ao firmar convênios e parcerias para garantir o atendimento dos alunos com deficiência. A redução do número de matrículas de crianças com deficiência em creches e pré-escolas é reflexo da queda de matrículas desse período de 375.488 para 336.702. No entanto, o Censo Escolar de 2007 mostra que, entre 1998 e 2006, houve crescimento de 107,6% no total de matrículas. No mesmo período houve, também, um crescimento de 28% nas matrículas em escolas exclusivamente especializadas/classes especiais e 64% de matrículas em escolas comuns do ensino regular (inclusão), o que comprova a eficácia do programa supracitado (MEC, 2010; BRASIL, 2011).

O documento Direito à Educação, subsídios para a gestão dos sistemas educacionais, da Seesp/MEC, de 2004, visava contribuir na concretização da meta 8.3.2, que pretendia generalizar a oferta de cursos para a formação docente, ao esclarecer que, mediante transferência voluntária, os projetos da educação especial e educação inclusiva apresentados pelos estados, municípios e Distrito Federal podem receber subsídio financeiro da União para formação de docentes, aquisição

de material didático pedagógico e, equipamentos de acessibilidade. De 2002 a 2005 detectou-se um crescimento de 23,5% de professores com curso específico da educação especial, os dados comprovam a efetividade, mas não a generalidade dos seguintes programas e cursos: Programa Formação de Professores na Educação Especial; Programa Interiorizando Libras e Interiorizando Braille, realizado em todos os estados, no período de 2003 a 2006; Curso de Formação na área de Tecnologia Assistiva, com ênfase na Comunicação Alternativa; Curso de Formação na área de Educação Infantil na perspectiva da Educação Inclusiva; Programa de Informática na Educação Especial (MECb, 2010; BRASIL, 2011).

O Programa Nacional de Saúde do Escolar (PNSE), realizado de 2001 a 2007 e o Programa de Saúde na Escola (PSE) buscaram materializar a meta 8.3.3 da educação especial, cujo objetivo é o de garantir a generalização da aplicação de testes de acuidade visual e auditiva em todas as instituições de educação infantil e do ensino fundamental. O PNSE no período de 2001 a 2007 firmou convênio com 144 municípios para a realização das consultas auditivas e oftalmológicas, bem como exames de audiometria dos alunos da rede pública de ensino. Em 2003 foi disponibilizada a quantia de R\$ 126.720,00; em 2004, o valor de R\$ 3.627.933,21 e, em 2005, o recurso repassado foi de R\$ 7.877.746,80, destinados ao pagamento de consultas, aquisição e distribuição de óculos (MECb, 2010). Cabe destacar que o valor médio repassado por aluno para consultas e aquisição de óculos era de R\$ 53,00. Ações importantes do Estado, mas tímidas, tendo em vista a amplitude da educação inclusiva, incluir pessoas com deficiências, transtornos globais, superdotação e altas habilidades na escola regular.

O programa Desenvolvimento da Educação Especial (PPA) (2004-2007) disponibilizava o apoio técnico financeiro aos sistemas públicos de ensino para ofertar a garantia do atendimento educacional especializado. O apoio possibilitado por esse programa visava atender a meta 8.3.12 por auxiliar na implementação de salas de recursos e na inclusão do aluno com deficiência em classes comuns. No entanto, os dados coletados no período de 2000 a 2007 não são animadores; no ano de 2000, 13,4 de alunos com deficiência matriculados no ensino regular não contavam com apoio pedagógico especializado, em 2007, esse percentual praticamente triplicou (30,0%), ou seja, o programa pouco contribuiu para a satisfação da meta 8 do PNE (2001-2010); a comprovação está nos resultados de apenas 7,9 de alunos com deficiência matriculados no ano 2000, no ensino regular

com apoio pedagógico especializado, em 2007, esse resultado era de 16,8 (MECb, 2010) (BRASIL, 2011).

Uma das estratégias/objetivos da meta 8 era a de generalizar o atendimento dos alunos com “necessidades especiais” na educação infantil e no ensino fundamental foi comprovado com a ampliação do acesso de alunos com deficiência no ensino regular. De acordo com os indicadores disponíveis pelo INEP, no período de 2000 a 2007, o ensino fundamental atingiu a meta de 100%, em contrapartida, a educação infantil teve um retrocesso de 65,1 em 2000 para 46,2 em 2007. A meta 8, que previa tornar disponíveis “livros didáticos falados, em braille e em caracteres ampliados, para todos os alunos cegos e para os de visão subnormal do ensino fundamental”, foi atendida pelo Instituto Nacional do Livro (INL), criado desde 1929 para legislar sobre a política do livro didático, através dos programas: Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) e o programa Interiorizando Libras (MECb, 2010; BRASIL, 2011).

O PNLD em 2001 começou com a execução do processo editorial de adaptação, transcrição, revisão e impressão de livros em braille e, a partir da Resolução n. 40, de 24 de agosto de 2004, as escolas de educação especial privadas, comunitárias e filantrópicas passaram a fazer parte da distribuição dos livros didáticos em braile; em 2006, universalizou-se a distribuição dos livros didáticos, das cinco disciplinas do ensino fundamental em braille e distribuiu-se o Dicionário Ilustrado Trilingue de Língua Brasileira de Sinais (Libras), (Língua de Sinais, Português e Inglês), confeccionado pelo professor Fernando César Capovilla; em 2007, o PNLEM iniciou a distribuição de livros em libras, braille e áudio no ensino médio. Consequentemente, tais medidas atenderam as metas 9 e 10 do PNE (2001-2010). (BRASIL, 2001, p. 55; MECb, 2010)

A Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002, juntamente com o Decreto n. 5.626, de 22 de dezembro de 2005, buscaram atender o objetivo da meta 8.3.11, que é o de implantar e generalizar o ensino da Língua Brasileira de Sinais. De acordo com o artigo 3º do Decreto n. 5.626 de 2005, “A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior”. A meta 8.3.12, em sintonia com as metas 2, 3 e 4, da educação infantil, e as metas 4, 5 e 6, do ensino fundamental, buscaram estabelecer “padrões mínimos de infraestrutura das escolas para o recebimento dos

alunos especiais” (BRASIL, 2001, p. 56). Para legitimar o cumprimento da meta 8.3.12, o governo estabeleceu normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade, através da Lei n. 10.098 de 19 de dezembro de 2000, e lançou as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, da Seesp/MEC (Resolução CNE/CEB n. 2/2001), a fim de dotar as escolas com recursos humanos, materiais e financeiros para assegurar, preferencialmente, a acessibilidade aos alunos com deficiência nas escolas regulares (MECb, 2010).

Em 07 de novembro 2003, o governo federal promulgou a Portaria n. 3.284 que dispôs os requisitos de acessibilidade necessários para a autorização, reconhecimento e credenciamento de cursos e instituições. Na busca pelos padrões de qualidade arquitetônica, atitudinal e pedagógica no atendimento dos estudantes com necessidade educacional especial, o governo federal lançou o Programa Incluir, com o objetivo de fomentar a criação e consolidação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de ensino superior (MECb, 2010).

O Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo), juntamente com o Programa de Informática na Educação Especial (Proinesp) visaram contribuir para a ampliação, fornecimento e uso de equipamentos de informática no processo pedagógico de inclusão escolar. Dados do censo escolar revelam que, no período de 2003 a 2006 foram implantados mais de 1.000 laboratórios de informática. O Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (Pnate) e o Programa Nacional de Transporte Escolar (PNTE Especial/FNDE) contribuíram financeiramente com os municípios através do repasse de verbas para a aquisição de veículos automotores destinados ao transporte de estudantes com deficiência da rede pública. Os programas supracitados buscaram atingir as metas/objetivos 8.3.14 e 8.3.15 (MECb, 2010; BRASIL, 2011).

O objetivo da meta 8.3.17 era o de articular as ações da educação especial com a política de educação para o trabalho. As medidas governamentais foram a implementação do Projeto Rede Federal de Educação Tecnológica (Tecnep) no período de 2001 a 2007 e o Projeto Educação, Tecnologia e Profissionalização para Alunos com deficiência (Tecnep) que vigorou no período de 2001 a 2008. No período de 2001 a 2007 contabilizou-se 28,7 mil alunos com deficiência de escolas especializadas que frequentavam cursos de educação profissional; em 2007, esse número foi reduzido para 7,8 mil. Nesse mesmo período detectou-se um aumento vertiginoso de alunos com deficiência de escolas regulares que frequentavam os

cursos de educação profissional; em 2001, contabilizou-se 32 mil em 2001 e 490 mil em 2007 (MECb, 2010; BRASIL, 2011).

Os objetivos e metas de números 8.3.19, 8.3.20, 8.3.21 e 8.3.22 postuladas no PNE em discussão, referem-se à formação de quadros docentes para o trabalho com os alunos com “necessidades educacionais especiais”. A ação governamental de fomento para essas metas foi a implementação de leis, decretos e resoluções acima supracitadas e a efetivação do Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial. As metas de números 8.3.23, 8.3.24, 8.3.27 e 8.3.28 têm como objetivo garantir recursos institucionais, materiais e financeiros para cuidar, de modo mais permanente e com qualidade da educação especial. As ações governamentais para execução dessas metas foram: a implementação do Fundo de Manutenção e de Desenvolvimento do Magistério (FUNDEF-1996) e a execução do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) entre outras já mencionadas acima (MECb, 2010; BRASIL, 2011).

Os resultados aqui expostos possibilitaram visualizar os limites, as dificuldades e as oportunidades que o PNE (2001-2010) materializou para os alunos com deficiência. A consultora legislativa Aparecida Andrés denuncia que os recursos financeiros dedicados à modalidade educação especial não são transparentes na prestação e publicação das contas, dificultando significativamente a previsão orçamentária e o cumprimento da meta 8.3.25 que tem como objetivo “estabelecer um sistema de informações completas e fidedignas sobre a população a ser atendida pela educação especial” (BRASIL, 2011, p. 57; MEC, 2010). Corroborando com essa ideia, porém com um olhar mais amplo lançada no PNE (2001-2010), Kuenzer (2010) expõe que:

(...) a não explicitação dos mecanismos de financiamento acabam por fazer do atual PNE antes um rol de boas intenções do que um efetivo documento de planejamento a orientar objetivamente as ações, a permitir o acompanhamento dos investimentos e a avaliação dos resultados, em um processo de análise crítica que deveria ter se desenvolvido no transcurso do decênio” (KUENZER, 2010, p. 852).

Essa falta de transparência e a ausência de indicadores referentes às metas e aos objetivos limitam significativamente as possibilidades de análise e a avaliação do PNE. Marcia Angela da Silva Aguiar, em 2010, ao avaliar criticamente os esforços e as ações dos entes federados para o cumprimento dos objetivos e das metas que foram definidas no PNE em discussão, evidenciou a pouca articulação dos Estados e municípios com a União, referente ao engajamento e

operacionalização das metas. Cabe destacar o papel especial que os municípios têm, em última instância, na implementação das 295 metas e objetivos.

Souza (2014, p. 157), ao discutir os resultados de algumas das avaliações *stricto sensu*, acadêmicas e não institucionais do PNE (2001-2010), comprova cientificamente a desarticulação entre estados, municípios e União ao expor que, no período de vigência do PNE (2001-2010) “contabilizou-se a existência, em 2014, de 14 estados, além do Distrito Federal, sem Plano Estadual de Educação” ou seja, 54% do total de 26 estados estava sem o plano Estadual de Educação. Em 2011, averiguou-se 2.181 municípios, equivalente a 39,2% de 5.565 sem Plano Municipal de Educação”.

Somado a esse cenário de desarticulação entre os entes federados, Aguiar (2010) enfatiza os reflexos das desigualdades socioeconômicas do país na educação. Na sua concepção, seria “ingênuo supor que apenas medidas de caráter burocrático-administrativo pudessem elevar o patamar de escolaridade da população brasileira.” (AGUIAR, 2010, p. 724). Por essa razão faz-se necessário a promoção de programas efetivos de assistência social de geração/contemplação de renda vinculados à frequência e permanência de todas as crianças na escola. Os dados aqui apresentados e discutidos permitem afirmar que os programas bolsa escola e o bolsa família não têm sido eficazes na contenção da evasão escolar (MEC, 2010).

Segundo Vieira (2014, p. 87), é fato que a construção e a implantação do PNE (2001-2011) “transcorreu de forma nem sempre amena, uma vez que o governo e a sociedade civil colocaram-se em trincheiras distintas.” Aqui, cumpre destacar que a tramitação do PNE (2001-2011) trouxe à tona tanto o papel da sociedade brasileira como a proposta encaminhada pelo Executivo Federal, que apresentaram prioridades educacionais distintas. Foram encaminhados para o Congresso Nacional duas propostas de plano, uma elaborada de forma democrática e coletiva por entidades educacionais que haviam se reunido em dois Congressos Nacionais de Educação e outra proposta elaborada pelo Governo, que por ter maioria na Câmara teve seu projeto aprovado, com, segundo Ivan Valente, abreviada participação social (SAVIANI, 2016).

De acordo com Neves (2008), ambos os planos chegaram ao Congresso Nacional em fevereiro de 1998, anunciando propostas e interesses diferenciados, sendo ele,

[...] concretizado pelo jogo de forças e conflito entre duas propostas de classes da sociedade, de um lado, uma proposta Liberal corporativista e, de outro, a proposta e democrática das massas. Conflito que faz crer que estando à política inserida no espaço da educação, ainda continuará reinando o conflito nos dias atuais. O Congresso procurava garantir processo de elaboração do PNE, assim convidou como interlocutores: o Conselho Nacional de Educação (CNE); o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). Justificou o fato de a participação ser restrita dizendo que 'o processo de consulta não poderia ser estendido para além do prazo estabelecido pela LDB/1996 para encaminhamento do PNE (2001-2011) ao Congresso, o que impôs a opção pela estratégia de privilegiar os interlocutores da área educacional' (NEVES, 2008, p. 148-149).

Neves (2008) ainda acrescenta que a participação restrita de professores na elaboração do PNE (2001-2011) pode ser considerado um entrave, uma vez que tal documento deveria envolver a todos, tal como pressuposto das políticas públicas constitucionalmente estabelecido. Desse modo, e ainda que a participação da sociedade civil na elaboração do Plano tenha acontecido, não foi ouvida plenamente, tendo muitas de suas propostas desconsideradas.

Dourado (2011) ressalta que, ainda que a aprovação PNE (2001-2011), pelo Congresso Nacional, tenha sido efetivada no governo Fernando Henrique Cardoso por meio das estratégias políticas já delineadas, foi somente no Governo Lula, a partir de 2003, que a oferta majoritária da educação básica se deu. Ainda sobre o contexto que envolve o PNE (2001-2011), Dourado (2011) destaca que este, ao ser sancionado, teve nove metas vetadas por recomendação da área econômica do governo. Os vetos referiam-se aos recursos financeiros, sendo que:

[...] Tal processo não difere dos outros momentos da elaboração da legislação brasileira sempre sujeita a avanços e recuos. Os emperramentos ao fluxo dos acontecimentos sinalizam um descaso para com o que seria um projeto de futuro para a educação brasileira. A energia gerada pela contribuição de tantas forças vivas acaba por ceder lugar a um clima de frustração motivado pela incerteza do que virá (DOURADO, 2011, p. 191).

Desse modo, e em continuidade aos apontamentos apresentados no PNE (2001-2011), em 2009, no Governo Luiz Inácio Lula da Silva, foram realizadas conferências regionais preparatórias para a CONAE/2010, que mobilizou cerca de 3,5 milhões de brasileiros e brasileiras, contando com a participação de 450 mil delegados e delegadas nas etapas municipais intermunicipais estaduais e nacionais, envolvendo em torno de 2% da população do país. Essas vozes se fizeram representadas por meio dos seus delegados eleitos em seus Estados, presentes na etapa nacional, fomentando os primeiros delineamentos do PNE (2014-2024). No

entanto, nesse período não foi feito um diagnóstico de âmbito nacional sobre a realidade concreta das escolas para o novo PNE (2014-2024), o que termina por dificultar a execução das metas aprovadas em 25 de junho de 2014 por meio da Lei n. 13.005.

### 3.2 O PNE (2014-2024): POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM BUSCA DA INCLUSÃO

Segundo vem sendo apresentado, findo o prazo de vigência do PNE (2001-2010) e após três anos e meio de trâmites legislativos, Souza e Menezes (2017) trazem que o novo PNE, Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014 surge não apenas trazendo à tona novos desafios ao planejamento educacional no Brasil, mas também antigas questões, a começar pela determinação de que “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste Plano” (BRASIL, 2014, art. 7º) culminando, entre outros, na indicação de que “Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei” (BRASIL, 2014, art. 8º).

Na prática, o PNE (2014-2024) nasceu como resultado das conferências e das discussões anteriormente realizadas acerca das políticas públicas em educação. Aprovado, em 2014, o novo Plano Nacional de Educação, Lei n. 13.005/2014, em seu art. 1º, anuncia a:

[...] vigência por 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, na forma do Anexo, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal (BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos). [...] A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade do ensino; IV - formação para o trabalho; V - promoção humanística, científica e tecnológica do país (BRASIL, 2014).

A construção do PNE (2014-2024) ocorreu por meio da realização da Conferência Nacional de Educação (CONAE), em 2010, cujo tema foi “Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação”. Nessa construção, participaram diversos segmentos da

sociedade e do Poder público, no sentido de contribuir com propostas consistentes capazes de redirecionar as políticas educacionais brasileiras. Todas as propostas estabelecidas no documento surgiram no sentido de contemplar, as determinações da Constituição Federal de 1998 e da LDBEN, Lei n. 9.394/96.

Vassoler (2019) destaca que, composto por diretrizes, metas e estratégias o PNE (2014-2024) abrange todos os níveis, etapas e modalidades da educação nacional. Sobre as metas, salienta que cada uma das metas do PNE, com suas estratégias, deve ser objeto de discussão pormenorizada no processo de elaboração dos planos estaduais, distrital e municipais de educação, bem como, no seu monitoramento e na avaliação.

Nesse contexto, as propostas de elaboração para o atual PNE foram discutidas entre outros espaços, em 2010, na primeira Conferência Nacional de Educação. Nesse evento debateu-se a educação básica, a educação superior, a redução das desigualdades e do desenvolvimento da inclusão social e, reafirmou a educação como direito social inalienável, cabendo ao Estado o cumprimento do direito humano. No final do evento, redigiu-se um documento organizado em seis eixos, sendo eles: (1) papel do Estado na garantia do direito à educação de qualidade: organização e regulação da educação nacional; (2) qualidade da educação, gestão democrática e avaliação; (3) democratização do acesso, permanência e sucesso escolar; (4) formação e valorização dos/das profissionais da educação; (5) financiamento da educação e controle social, e (6) justiça social, educação e trabalho: inclusão, diversidade e igualdade.

Em linhas gerais, o documento anunciou publicamente a mobilização nacional pela valorização e qualidade da educação na perspectiva da igualdade, da diversidade e da inclusão e expôs a sistematização das propostas à política de Estado com vistas à efetivação do direito social à educação com qualidade para todos e destacou ser necessária a implementação de políticas sociais juntamente com as educacionais.

O primeiro eixo faz referência à exclusão social, à injustiça e à desigualdade educacional; conseqüentemente, as propostas elaboradas são as de garantir a expansão, a universalização e a democratização com qualidade, da educação básica, superior e da gestão, bem como as de estabelecer políticas de educação inclusiva, visando o reconhecimento e a valorização da diversidade, a superação

das desigualdades educacionais, com vistas ao desenvolvimento econômico, social e cultural do País (CONAE, 2010).

O segundo eixo destacou a “inclusão” em todas as dimensões, modalidades, etapas e níveis como princípio fundamental. As dimensões: “socioeconômica e cultural”, a “pluralidade sociocultural” e a “heterogeneidade”, embasaram e definiram a educação de qualidade. O processo formativo deveria, entre outros, estar em “sintonia com as políticas públicas de inclusão, de resgate social e do mundo do trabalho”. A avaliação buscava levar em consideração não apenas o rendimento escolar, como também os impactos da desigualdade social e regional e contribuir para a formação e valorização profissional. A gestão escolar democrática defendia a participação coletiva e uma relação permanente com a comunidade (CONAE, 2010, p. 48).

O terceiro eixo salientou a necessidade dos sistemas de ensino, das instituições educativas e de toda a comunidade escolar em promover a:

(...) democratização do acesso e das condições de permanência adequadas aos/às estudantes no tocante à diversidade socioeconômica, étnico-racial, de gênero, cultural e **de acessibilidade**, de modo a efetivar o direito a uma aprendizagem significativa, garantindo maior inserção cidadã e profissional ao longo da vida (CONAE, 2010, p. 63, grifo nosso).

A promoção de condições adequadas de permanência nas escolas exige da comunidade escolar, a transposição de qualquer obstáculo, entrave, atitude ou comportamento que impeça ou limite a participação escolar do aluno, a fruição e o exercício de seus direitos à liberdade de expressão e de movimento. Essas exigências legitimam-se na Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015, que segue o mesmo entendimento da Conae, por determinar a inclusão de pessoas com deficiência e por assegurar o direito de acessibilidade, cabendo à educação básica de qualidade assegurar a inclusão e a permanência de todos/as no ensino regular. Nesse eixo, constatam-se severas críticas ao dualismo estrutural entre o ensino médio e a educação pública profissional e defende-se a expansão da educação pública profissional de qualidade, “entendida na perspectiva do trabalho como princípio educativo, com financiamento público” (CONAE, p. 70).

O eixo quatro julgou ser necessário a presença da concepção de educação inclusiva na formação inicial e continuada de professores e a implementação de programas que discutissem o respeito às diferenças, o reconhecimento e a valorização da diversidade.

O quinto eixo apresenta uma série de medidas para articular o sistema educacional afim de garantir a transparência no uso dos recursos e, para ampliar e melhorar o financiamento da educação. Uma das medidas propostas, instituída pelo novo FUNDEB, foi a de ratear Custo Aluno-Qualidade (CAQ) através do conjunto de insumos necessários para o ensino e aprendizagem nas escolas públicas de educação básica, levando em consideração as desigualdades sociais, consequentemente defendendo valores diferenciados a grupo sociais incluídos. Essa inclusão do CAQ e do CAQi no PNE 2014-2024 e no FUNDEB foi conquista de entidades educativas, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação e a Associação Nacional de Pesquisa em Educação. Infelizmente, ainda hoje não foi instituído sequer o valor do custo aluno qualidade pelo Estado, tendo o valor de referência sido calculado por pesquisadores do FINEDUCA, quanto mais estabelecida a política de custo aluno qualidade, que seria grande avanço para diminuir as desigualdades no financiamento à educação no país.

O sexto eixo é definido como o “eixo político, prático e pedagógico das políticas educacionais”, por ser orientado pela concepção de educação democrática e por reiterar a necessidade de superar as desigualdades sociais; por defender a universalização da educação; por incorporar o respeito para a diversidade do sistema educacional através das políticas públicas e por defender a construção de um sistema nacional de educação em articulação com os eixos supracitados.

As propostas aqui sintetizadas juntamente com as discussões iniciadas em 2008, na Conferência Nacional de Educação Básica (CONEB) sobre a necessidade de se criar um Sistema Nacional de Educação com vistas para a articulação da gestão democrática das instituições educacionais, foram contempladas nesse documento aqui apresentado.

Tinha-se a expectativa que o documento final da CONAE, aqui exposto, fosse convertido em um projeto de lei para o novo PNE. Porém, o documento e tais discussões não fizeram parte do primeiro projeto de Lei n. 8.035 encaminhado pelo Poder Executivo ao Congresso Nacional no dia 20 de dezembro de 2010. Depois de um ano e meio, em 13 de junho de 2012, o Projeto de Lei n. 8.035/2010 foi votado pela Comissão Especial da Câmara dos Deputados (CEC). Nesse tempo tramitaram mais de 2.905 emendas parlamentares, fruto da mobilização da sociedade civil (SOUZA, 2014).

A questão do financiamento da educação brasileira engendrou disputas parlamentares referentes à porcentagem do Produto Interno Bruto (PIB) destinado ao custeio educacional; uns, em coerência com o previsto no Projeto de Lei n. 8.035/2010, defendiam a aplicação dos 10% do PIB em educação; outros asseguravam que 7% eram suficientes. Tais discussões eram fervorosas devido à pregressa experiência do governo Fernando Henrique Cardoso em vetar a previsão de recursos destinados à educação brasileira; por isso, defendeu-se uma clara determinação de recursos para o financiamento do atual PNE (FRANÇA, 2016).

Em 16 de outubro de 2012, a Comissão de Constituição e Justiça da Câmara dos Deputados aprovou o Projeto de Lei n. 8.035/2010 com a proposta que destinava 10% do PIB para a educação. No dia 25 do mesmo mês, o mesmo projeto foi encaminhado ao Senado Federal pela Mesa Diretora da Câmara dos Deputados; porém, na forma de Projeto de Lei da Câmara (PLC) n. 103. Em 17 de dezembro de 2013, o projeto retorna à Câmara dos Deputados, onde ficou tramitando por mais seis meses para, no dia 3 de junho de 2014, ser votado e, para no dia 25 de junho de 2014 ser sancionado, sem vetos pela presidenta Dilma Rousseff. Distintamente do primeiro PNE (2001-2010) que foi constituído por 295 metas e objetivos, o atual PNE (2014-2024) está estruturado em 14 artigos e 20 metas, seguidas das estratégias específicas de concretização. De acordo com o artigo 2 as diretrizes da educação brasileira são:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014).

O novo PNE reafirma as propostas anteriores, as quais não foram possíveis de superar como, por exemplo, a universalização do atendimento escolar básico e a erradicação de todas as formas de discriminação escolar, visando à promoção do

respeito aos direitos humanos e à diferença. As diretrizes I, II e III buscam superar as desigualdades educacionais através das seguintes metas:

1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

2: universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.

3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

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.

5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.

9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

11: triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.

12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.

14: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores (BRASIL, 2014).

Essas metas, como as demais, não são novidades para a educação brasileira; elas reafirmam direitos já resguardados na Carta Magna brasileira de 1988, na LDB de 1996 e no Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 (ECA/1990). A novidade desse plano foi a inclusão de indicadores que permitem o acompanhamento do cumprimento das propostas. Logo, pode-se afirmar que o atual PNE passou a ser considerado “o articulador do Sistema Nacional de Educação, com previsão do percentual do Produto Interno Bruto (PIB) para o seu financiamento.” (Brasil, 2014b, p. 5). Os recursos orçamentários para a sua

execução, de acordo com a meta 20, é de no mínimo, de 7% do PIB do País, até o quinto ano de vigência da Lei e, no mínimo, de 10% do PIB ao final do decênio. Aplica-se, hoje, os 10% do PIB na execução do PNE; no entanto, para que realmente se efetivem as metas faz-se necessário que os Estados, municípios e o Distrito Federal alinhem os seus planos de educação com o PNE. Esse alinhamento contribui para a construção e consolidação do Sistema Nacional de Educação (SNE).

Em síntese, o SNE integra e articula todos os níveis e modalidades de educação com todos os recursos e serviços que lhes correspondem, organizados e geridos, em regime de colaboração, por todos os entes federativos, sob coordenação da União. Desse modo, resta evidente que a repartição das atribuições não implica a exclusão da participação dos entes aos quais não cabe a responsabilidade direta pelo cumprimento daquela função. Na prática, eles participarão por meio dos respectivos colegiados, acompanhando e apresentando subsídios que venham a tornar mais qualificadas as decisões tomadas, bem como assumirão responsabilidades diretas nos aspectos que lhes correspondem, por meio das secretarias e conselhos estaduais de Educação e das secretarias e conselhos municipais de Educação, sempre que tal procedimento venha a concorrer para a flexibilização e maior eficácia da operação do SNE, sem prejuízo, evidentemente, do comum padrão de qualidade que caracteriza o referido Sistema (SAVIANI, 2010).

O SNE pode “ajudar a firmar acordos nacionais que diminuirão as lacunas de articulação federativa no campo da política pública educacional” por fornecer informações sobre cada uma das metas e por possibilitar a articulação entre os entes federativos. As políticas públicas devem colaborar com a concretização do sistema educacional inclusivo em todas as etapas, viabilizando o acesso à educação básica, obrigatória e gratuita a todos os estudantes; logo, a educação inclusiva de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação integra a proposta pedagógica da escola regular, ao ofertar atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento, com altas habilidades ou superdotação. Por esse motivo torna-se indispensável a vinculação de 10% do PIB para o financiamento da educação. Sabe-se que o alicerce e a base para a consolidação do SNE e do alcance das metas e estratégias do PNE, é o financiamento adequado das políticas educacionais. O SNE, avanço no sentido de diminuir as desigualdades da educação

pública no Brasil, assim como o estabelecimento do CAQ, que deveria ter sido instituído até junho de 2016, segundo o que determina o PNE 2014-2024, ainda não foi instituído, o que entra no sistema endêmico de protelação do cumprimento da lei no Brasil, desde os jesuítas até nossos dias (Saviani, 2013).

O Decreto n. 6.317, de 20 de dezembro de 2007, estabelece as finalidades legais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), as quais são as de planejar, coordenar e subsidiar o desenvolvimento de estudos e pesquisas educacionais, em articulação com o Ministério da Educação, como também a de definir e propor parâmetros que visam subsidiar a formulação de políticas na área de educação, através de elaboração de pesquisas, diagnósticos, e recomendações decorrentes dos indicadores e das avaliações da educação básica e superior. As informações levantadas pelo INEP subsidiam as decisões tomadas pela Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, referente ao redimensionamento das políticas públicas educacionais. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) serve também como fonte de informações de orientação das políticas educacionais (BRASIL, 2015).

O Inep, a cada dois anos, tem a missão de publicar relatórios que visam aferir a evolução e o cumprimento das metas e de organizar os resultados por municípios, Estados e Distrito Federal para, assim, poder avaliar se todos os alunos estão tendo oportunidades educacionais equitativas e se o direito à educação de qualidade prescreve. No campo das políticas públicas, o monitoramento consiste no acompanhamento contínuo de programas em relação a suas metas e objetivos, bem como subsidia a gestão com informações periódicas produzidas com base em diferentes fontes de dados para que os gestores dentro de um ciclo de execução tomem as decisões. Uma das formas de monitorar no contexto escolar a educação inclusiva e especial se dá em termos pelo número de matrículas (BRASIL, 2017). Segundo a Lei n. 13.005/2014, a cada dois anos durante a vigência do PNE, o Inep deve publicar estudos para aferir e monitorar a evolução no cumprimento das metas estabelecidas.

O relatório por eles publicado advém de um longo processo de discussão, construção e aprimoramento de indicadores e, sempre que possível, busca incorporar perspectivas qualificadas de especialistas, técnicos, gestores, educadores e representantes de entidades governamentais e não governamentais que atuam na área educacional e que estão envolvidos no monitoramento do PNE (BRASIL, 2018).

O monitoramento contínuo e a avaliação periódica do PNE efetivam-se da seguinte maneira, conforme traz a Figura 1:

Figura 1- Estudos, monitoramento contínuo e avaliação do PNE.



Fonte: Elaborado pela Dired/Inep com base na Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.

O atual PNE, comparado com o anterior PNE (2001-2010), estabeleceu avanços referentes ao acompanhamento por delimitar objetivos e prazos passíveis de monitoramento quantitativo para cada meta. O monitoramento do PNE parte de um diagnóstico da realidade educacional brasileira e de um delineamento de prazos específicos para cada uma das metas. Os indicadores de cada meta visam demonstrar a situação dos estados e municípios em relação à meta nacional. Por esse motivo, é de fundamental importância, para o monitoramento, que as metas sejam quantificáveis, por possibilitar o levantamento de informações que visam compreender a real necessidade da educação brasileira, colaborando assim para a implementação de políticas específicas de acordo com as demandas. Os indicadores propostos pelo MEC e Inep para o monitoramento e avaliação do atual PNE não são fixos; porém, buscam desencadear debates, com a sociedade civil e com os atores governamentais, a respeito dos indicadores mais adequados para o monitoramento de cada uma das metas estabelecidas. (BRASIL, 2015).

Embora o monitoramento por dados estatísticos acerca da educação de pessoas com deficiência realizado no Brasil desde 1974, ainda há carência de dados oficiais que ofereçam informações completas, dificultando ainda mais o diagnóstico educacional das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, e altas habilidades ou superdotação seja na modalidade de educação especial. Esse cenário é agravado pelas distintas definições do conceito de deficiência resguardadas nas legislações que regulamenta a educação especial. O censo

demográfico apresenta diferentes graus de deficiências correlacionadas as dificuldades permanentes para enxergar, ouvir, caminhar ou subir degraus ou, intelectual/mental permanente que limite as suas atividades habituais. Já o PNE, a LDB e o Censo da Educação Básica se referem a pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2017).

As 20 metas, as 10 diretrizes e as 254 estratégias servem de referência para o planejamento das políticas públicas educacionais, por aglutinar um conjunto de aspirações e finalidades integradas que visam à melhoria do sistema educacional brasileiro. De acordo com o artigo 5º. da Lei n. 13.005/2014:

A execução do PNE e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizados pelas seguintes instâncias: I - Ministério da Educação - MEC; II - Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal; III - Conselho Nacional de Educação - CNE; IV - Fórum Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

E referente ao monitoramento da meta 4, o artigo 4º., parágrafo único, busca ampliar “o escopo das pesquisas com fins estatísticos de forma a incluir informação detalhada sobre o perfil das populações de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência” (BRASIL, 2014). É no objetivo de saber o que esses dados nos revelam que se buscou a apresentá-los no subtópico a seguir.

### 3.3 O PNE (2014-2024): MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DA META 4

Os dados aqui apresentados fazem parte do cumprimento do Decreto n. 6.425, de 4 de abril de 2008, por solicitar compulsoriamente informações, às escolas públicas e privadas e às secretarias estaduais e municipais de educação, relativas aos alunos, aos professores e gestores escolares. Os dados do censo escolar da educação básica realizada anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) possuem como indicadores da meta 4, a proporção de indivíduos de 4 a 17 anos de idade com dificuldade de enxergar, ouvir, caminhar, subir degraus, e/ou possui alguma deficiência mental/intelectual permanente que limite as suas atividades habituais, matriculados na instituição escolar, em relação com o total geral de matrículas e em relação à população total

com deficiência nessa faixa etária. Os dados da população total têm como base o censo demográfico coletado pelo IBGE (BRASIL, 2008).

As informações aqui exibidas e discutidas são dos resultados de uma das atribuições delegadas ao INEP através do Decreto n. 6.317, de 20 de dezembro de 2007. Conforme acima mencionado, e de acordo com o Decreto n. 6.317/2007, ao longo do período de vigência do PNE (2014-2024), o Inep publicará estudos para examinar o cumprimento das metas com a participação dos entes federados; tais resultados, juntamente com os de pesquisas científicas empíricas publicadas foram o subsídio para saber-se como se concretiza na realidade educacional do país a meta 4 (BRASIL, 2007). A meta 4, na sua proposição, traz dois grandes objetivos: um que diz respeito à universalização da educação básica para o público de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades ou superdotação, e outro que é o desafio de ofertar salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados para a efetivação da inclusão dessa clientela no ensino regular.

Os documentos consultados para o levantamento dos dados estatísticos foram: o PNE (2014-2024) Linha de Base, publicado em 2015 e debatido no Fórum Nacional de Educação (FNE); o Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016, debatido e apresentado no Conselho Nacional de Educação (CNE) publicado em 2016; o Relatório da Educação Especial no contexto do Plano Nacional de Educação, publicado em 2017 com o objetivo de fornecer informações exclusivas da meta 4; o Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) – 2018, publicado em 2018 após angariar sugestões de especialistas e técnicos das áreas temáticas das metas, e o Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) – 2020, publicado em 2020.

De acordo com o levantamento do IBGE, realizado em 2010, cerca de 45,6 milhões de pessoas se declararam com alguma deficiência; a deficiência visual era a de maior incidência, atingindo 35,8 milhões de pessoas, seguida pelas deficiências, auditiva: 9,7 milhões, motora: 13,3 milhões e intelectual: 2,6 milhões. Nesse mesmo ano contabilizou-se que em um total de 1.819.712 crianças e adolescentes de 4 a 17 anos com algum tipo de deficiência, 85% (n= 1.560.784) frequentavam creche ou escola e, 14,2% (n=258.928) da amostra encontrava-se fora da escola. A distribuição dessa população por idade foi a seguinte: 66,0% tinham 4 anos; 80,9%,

5 anos; 77,4%, 16 anos e 67,6%, 17 anos. Os dados revelam que os maiores percentuais de atendimento foram para as categorias branca (86,2%) e amarela (87,1%) e os menos atendidos foram os negros e indígenas. Referente à renda domiciliar per capita dos estudantes de 4 a 17 anos com deficiência, os dados revelam uma homogeneidade por não haver diferenças significativas entre o 1º quartil – 25% mais pobres (85,6%), o 2º quartil (85,2%), o 3º quartil (86,7%) o 4º quartil de renda (25% mais ricos) (BRASIL, 2015).

Os resultados do censo escolar de 2012 sinalizam que o total de matrículas na educação básica de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação em 2013 era de 843.342; esses dados revelam um crescimento de 2,8% nos números de matrículas de um ano para o outro. Em 2013, 78% dos alunos com deficiência estudavam no ensino regular, sendo que 4,5% desse total estavam incluídos na Educação de Jovens e Adultos (EJA) (Brasil, 2014b). Ao desagregar os números de matrículas por unidade federativa verifica-se, em 2013, um crescimento expressivo de matrículas em todas as unidades federativas quando comparado com 2009. A distribuição das matrículas em 2013 era a seguinte: no ensino fundamental, 60,01% frequentavam os anos iniciais e 26,2% os anos finais; 7,6% frequentavam as creches e pré-escolas e no ensino médio e na EJA estavam matriculados, respectivamente, 3,7% e 2,4%. Em 2013, a distribuição dessas matrículas por idade foi a seguinte: de 4 a 5 anos, 79,9%; de 6 a 10 anos, 86,5%; de 11 a 14 anos; de 86,7% e de 15 a 17 anos, 82,9% (BRASIL, 2015).

Estes dados apresentados nos permitem ver o que ocorria com a educação para pessoas de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, superdotação e altas habilidades, no período anterior às determinações do PNE 2014-2024. Permite observar, também, que àquela época a denominação educação especial era comum. A Declaração de Salamanca, importante documento internacional e global, que propunha a educação inclusiva apresentava que a Declaração tratava sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais. No Brasil, estabeleceu-se em 2008, o Plano Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. O que é um contrassenso, afinal a educação inclusiva se opõe à educação especial justamente por entender que as pessoas com algum tipo de deficiência, e não com necessidades educativas especiais, que podem ser as 35,8 milhões de pessoas com

deficiência visual do censo demográfico de 2010, não precisam de educação especial, mas de educação regular, comum, desde que as escolas regulares lhes possibilitem essa educação.

Em 2015, momento, portanto, que está em vigor o PNE 2014-2024, 88,4% (n= 633.158) dos alunos com deficiência estudavam no ensino regular e 11,6% (n= 83.085) no ensino especial e/ou em classes especiais do ensino regular. Ao desagregar os números de matrículas por unidade federativa verifica-se, em 2015, uma variação negativa no Distrito Federal (-0,2 p.p.) e positiva nos seguintes Estados: Espírito Santo (39,7 p.p.), Pernambuco (38,4 p.p.) e Sergipe (32,9 p.p.). As redes públicas correspondiam a 73,4% e, as redes privadas a 41,0% do número de matrículas distribuídas da seguinte forma: no ensino fundamental 57,4% frequentavam os anos iniciais e 28,2% os anos finais; 7,3% frequentavam as creches e pré-escolas e no ensino médio e na EJA estavam matriculados respectivamente 4,6% e 2,4% da amostra. A distribuição dessas matrículas por idade foi a seguinte: de 4 a 5 anos, 86,5%; de 6 a 10 anos, 89,0%; de 11 a 14 anos, 89,0% e de 15 a 17 anos, 86,7%. No ano de 2015, 89,3% dos alunos não declararam a sua cor/raça; entre os declarantes, 84,8% eram de cor branca; 92,1% eram de raça indígena; 87,8% eram de cor amarela e 91,0% eram da raça negra (BRASIL, 2016).

Em 2017, o INEP publica o resultado de uma pesquisa realizada por Moraes (2017), com o objetivo de monitorar/conhecer melhor a realidade educacional da população com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que frequentava a escola. Essa pesquisa utilizou-se do banco de dados de 2010 a 2015 do INEP. Ao desagregar os dados por categorias de deficiência e idade constatou-se que a população com deficiência se encontra ainda distante das metas de universalização. O acesso escolar para as faixas etárias de 4 a 5, 6 a 14 e 15 a 17 são inferiores para os alunos com deficiência quando comparadas com os alunos sem deficiência. Os alunos com dificuldade ou incapacidade de caminhar ou subir degraus e os com deficiência intelectual são os que menos têm acesso pleno na educação básica. Referente às taxas de escolarização, alfabetização, analfabetismo e conclusão do ensino fundamental das pessoas com deficiência, detectou-se que pessoas com comprometimento auditivo e visual frequentam a escola, porém, não atingem o nível de proficiência desejado. O

mesmo ocorre com as crianças que apresentam deficiência intelectual e motora (BRASIL, 2017).

E aqui cabe a pergunta, para não se jogar a culpa pelo fracasso nos alunos com deficiência: que escola o Estado, os poderes públicos em suas três esferas, no Brasil, está oferecendo para os alunos com deficiência? Aquela pretendida e prescrita pelos organismos internacionais fundamentada nas experiências dos países que investem pesado em educação, como a Finlândia, ou aquela da EC 95, que congelou os investimentos em educação? Pretendemos, se não responder a essa pergunta na terceira seção, pelo menos dar fortes indícios de que escola o país oferece para esses alunos.

O relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas revela que no período de 2009 a 2017 houve um aumento do percentual de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação de 4 a 17 anos de idade em classes comuns da educação básica; do total de 827.243 alunos dessa população, 90,9% (n=751.909) estavam matriculados em classes comuns do ensino regular ou na EJA. O percentual de crianças e adolescentes de 4 e 17 anos de idade com deficiência matriculados no ensino regular aumentou em todas as dependências administrativas. Em 2009, a inclusão de alunos da raça/cor negra e parda com deficiência era de 72,7% em 2017; esse percentual saltou para 93,0%. A raça/cor indígena foi a que apresentou os menores percentuais de matrículas no ensino regular, sendo esse de 70,3%. De 2009 a 2017 houve um aumento de alunos com deficiência em classes comuns em todas as unidades federativas.

O 3º ciclo de monitoramento, publicado em 2020, revela as conquistas, os limites e os desafios que se colocam para a educação brasileira. As conquistas referem-se ao aumento de 7,4 p.p de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação matriculados no ensino regular no período de 2013 a 2019. Todas as grandes regiões e unidades federativas (UFs) entre 2013 e 2019 aumentaram o número de matrículas, chegando a atingir 13,8 p.p. de variação no Distrito Federal e quase 12,0 p.p. de variação nos estados do Rio de Janeiro e de Minas Gerais. Os estados que apresentaram menor variação foram Goiás (0,8 p.p.) e Piauí (0,9 p.p.). Em todas as redes de ensino básico, obteve-se o aumento do número de matrículas em 2019, atingindo 98,3% nas estaduais, 91,2% nas federais, 97,3% nas municipais e 55,7% nas privadas. A inclusão de alunos da

raça/cor negra (94,9%) e indígena (94,5%) com deficiência representou, em 2019, os maiores percentuais no ensino regular em comparação a amarelos (91,8%) e brancos (89,9%). O percentual de matrículas na educação básica de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação de 4 a 17 anos de idade que recebem atendimento educacional especializado apresentou, ao longo do período analisado, 2013-2019, valores relativamente estáveis, sempre superiores a 47,0% e inferiores a 55,0%. Ao comparar o ano de 2013 com o de 2019 detectou-se um recuo de 1,8 p.p. nos números de matrículas de alunos com deficiência no ensino regular; porém entre 2015 e 2016 e, 2018 e 2019 observa-se um acréscimo de 0,9 p.p. e 0,2 p.p. na inclusão desses alunos (BRASIL, 2020).

Os resultados dos relatórios de monitoramento do PNE aqui recortados e apresentados permitem afirmar, através do aumento do número de matrículas, que o acesso para a educação básica regular aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação vem avançando ao longo do período de vigência do PNE (2014-2024); porém, muitos desafios ainda precisam ser enfrentados para que a meta de ampliação e universalização do acesso à educação básica e do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados para a população essa população, seja concretizada. No entanto, os indicadores dos dados aqui apresentados, pouco colaboram para se saber como realmente se efetiva a inclusão escolar. O INEP reconhece a ausência de dados para a população em discussão e as divergências conceituais teóricas utilizadas para o termo deficiência.

Os indicadores utilizados pelo INEP pouco contribuem para o monitoramento da meta 4. Urge-se a necessidade de criar indicadores que permitam aferir todas as estratégias propostas pela meta. A própria Lei n. 13.005/2014 prevê, em sua estratégia de n. 4.15, a necessidade de se coletar informações mais específicas a fim de:

(...) promover, por iniciativa do Ministério da Educação, nos órgãos de pesquisa, demografia e estatística competentes, a obtenção de informação detalhada sobre o perfil das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos (BRASIL, 2014a).

De acordo com Louise Morais (2017, p. 25), os indicadores utilizados pelo INEP “não são suficientes para averiguar a efetiva escolarização”, apesar de serem

válidos. No entanto, são necessárias análises adicionais como, por exemplo, as utilizadas pelo Office of Special Education Programs (Osep), nos Estados Unidos. O Escritório de Programas de Educação Especial dos EUA definiu 20 indicadores para guiar e acompanhar o desempenho do sistema de educação especial, entre esses indicadores estão as taxas de conclusão, de evasão e de aquisição e uso de conhecimentos e habilidades. Os indicadores brasileiros utilizados para o monitoramento da meta 4 não captam a aquisição de conhecimento dos alunos incluídos porém os indicadores da meta 5, cujo objetivo é o de alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º ano do ensino fundamental, revelam que mais de 50% dos estudantes estão no nível mais baixo da escala de proficiência em leitura, escrita e matemática, ou seja, a grande maioria dos estudantes leem palavras com estrutura silábica canônica e não canônica, mas provavelmente não escrevem o texto ou produzem textos ilegíveis. Sabem associar figura geométrica espacial ou plana a imagem de um objeto e reconhecem planificação de figura geométrica espacial, identificam maior frequência em gráfico de colunas, comparam o comprimento de imagens de objetos e leem horas e minutos em relógio digital, somente. Esses dados revelam o quanto a educação brasileira precisa avançar para desenvolver intelectualmente seus estudantes. Os dados apresentados permitem ainda dizer que os alunos incluídos no primeiro ciclo do ensino fundamental, juntamente com os demais, pouco se desenvolvem intelectualmente.

As avaliações de larga escala propostas pela meta 7, apresentam como estratégia “desenvolver indicadores específicos de avaliação da qualidade da educação especial, bem como da qualidade da educação bilíngue para surdos”. Referente a essa ausência de indicadores específicos Cardoso (2011), ao analisar a relação das políticas de avaliação, Prova Brasil e Ideb, com as de inclusão escolar, detectou que o lugar dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação dentro desse tipo de avaliação é o “das crianças à margem”. Logo, afirmou que essas provas não são instrumentos adequados para avaliar a aprendizagem desses alunos afirmando, assim, a necessidade de se implementar avaliações específicas, que respeitem as diferenças do público alvo da educação inclusiva. O dado acima apresentado, de que mais de 50% dos alunos do 3º ano do ensino fundamental estão abaixo da escala de proficiência em leitura, escrita e matemática, juntamente com os pesquisados por Cardoso (2011) permite

afirmar que a avaliação de larga escala marginaliza também os alunos sem deficiência, ao privá-los do desenvolvimento intelectual crítico.

Esse dilema supracitado entre qualidade versus quantidade no sistema educacional brasileiro polariza, na concepção de Beisiegel (1980), duas correntes de pensamentos, a conservadora e a radical. Os ideais conservadores partem do princípio de que a escola perdeu qualidade do ensino propedêutico ao se estender a um maior número de anos de escolaridade a um maior número de cidadãos, logo a escola deteriorou-se, sendo necessário reconquistar os padrões de qualidade/excelência que essa escola já teve no passado. Na concepção dos radicais, apesar da extensão da escola às massas populares desfavorecidas e marginalizadas, essa escola não teria sofrido alterações significativas em suas atribuições na reprodução das desigualdades sociais, conforme nos revela a pesquisa de Cardoso (2011). No entanto, Beisiegel (1980, p.4) nos chama a atenção para o fato de que o acesso escolar aos grupos desfavorecidos e excluídos favoreceu o processo de “democratização do ensino” e de que a dicotomia qualidade versus quantidade tem que ser reexaminada, devido ao fato de que “a escola mudou ao se estender a setores cada vez mais amplos da população”.

Não nos restam dúvidas que a PNEPEI de 2008 favoreceu o processo de democratização do ensino ao incluir alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades no ensino regular o que provocou mudanças não só estruturais como também arquitetônicas e atitudinais no sistema escolar, no entanto, o rendimento precário do ensino de acordo com Beisiegel (1980) é um dado da nossa realidade nacional, por isso, corroboramos com a ideia do autor de que não se pode pensar qualidade de ensino no país em termos que não sejam quantitativos, logo os dados supracitados nos revelam que ganhamos em qualidade ao incluir alunos que eram excluídos do ensino regular.

A universalização da educação especial perpassa transversalmente pelas metas do PNE (2014-2024). A meta 1, ao universalizar a educação infantil de 0-3 anos e a pré-escola de 4-5 anos, converge com a estratégia 4.2 da meta 4, foco da discussão que vem sendo realizada, por enfatizar o direito à educação a todas as crianças com ou sem deficiência. O atendimento educacional especializado, a inclusão escolar e a oferta pedagógica para as crianças de 0 a 5 anos é permeado por uma trajetória de ambiguidades entre “os serviços público e privado com fortes marcas de caráter assistencial e caritativo das instituições destinadas a essa

educação”; logo, essa realidade desafia o Estado e os entes federados na concretização dessas metas, por ter que ofertar serviços pedagógicos ligados ao educar e cuidar dos alunos com deficiência (SOUZA; PRIETO, 2016).

É necessário enfatizar que o PNE garante às crianças com deficiência, superdotação e transtornos globais de desenvolvimento: o atendimento educacional especializado (AEE), a educação bilíngue para surdos e as normas de acessibilidade na ampliação e manutenção da construção e reestruturação das escolas. A universalização do ensino fundamental, preconizada pela meta 2, prioriza a permanência do aluno com deficiência no ensino regular, ao indicar na estratégia 6 “o desenvolvimento de tecnologias pedagógicas”, através da articulação entre a organização do tempo e das atividades didáticas, considerando as especificidades da Educação Especial. A meta 3 do PNE prioriza nas estratégias de números 7, 10 e 11 os alunos com deficiência ao fomentar a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional para esses alunos. A oportunidade da educação profissional pode se dar mediante as parcerias com as “entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical e entidades sem fins lucrativos de atendimento à pessoa com deficiência, com atuação exclusiva na modalidade” (BRASIL, 2014, p. 22).

A meta 6, ao abordar a temática da educação em tempo integral e priorizar na estratégia 6.8 os alunos com deficiência termina por indicar que a educação em tempo integral, para o público-alvo, esteja vinculada ao AEE que pode ser oferecido tanto nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas. Melo e Silva (2015, p. 10) chamam atenção para o fato de que o PNE recomenda a disponibilização e produção de materiais didáticos específicos para os alunos com deficiência, contudo, “para a realização dessas tarefas exige-se algo que não está previsto no PNE, o provimento de professores especializados que atendam também a esse contexto.” As metas 15, 16, 17 e 18 tratam especificamente dos profissionais da educação. A estratégia 5 da meta 15 assegura a implementação de programas específicos para “formação de profissionais da educação para as escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas e para a educação especial” (BRASIL, 2014, p. 28). Sabe-se do papel fundamental que as universidades têm na formação inicial e continuada dos professores para a inclusão escolar; no entanto, paradoxalmente, as ações governamentais, através da resolução CNE/CP n. 1/2006, extinguíram as habilitações específicas para a

educação especial e inseriram formações específicas “obtidas em cursos aligeirados de pós-graduação, presencial ou a distância,” oferecidas pelos sistemas educacionais (MELO; SILVA, 2015, p. 11).

Perante o exposto, pode-se dizer que a transversalidade do PNE representa, no aspecto político-jurídico, a conquista de vários direitos para os alunos com deficiência, tais como a universalização da educação básica e, acessibilidade arquitetônica e pedagógica; porém, questões primordiais, como formato do trabalho pedagógico, configuração do atendimento escolar integral e educação profissional para as pessoas com deficiência ficaram em aberto. Tanto os resultados do 1º. PNE (2001-2010) quanto os do 2º. PNE (2014-2024) permitem afirmar que o 2º. PNE dispõe as metas de forma geral, deixando a responsabilidade para os municípios e Estados executarem os planos com ações e propostas mais contextualizadas. Tibola e Barbosa (2015) observam a necessidade de ampliar a articulação entre macropolítica, PNE (2014-2024) e as demais ações desenvolvidas pelo MEC, com as micropolíticas desenvolvidas no âmbito estadual, municipal e local (escolas). A falta de articulação materializa-se no descompasso da intenção política de universalização da educação para os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação com as ações concretas.

### 3.4 OS PNES ESTADUAL E MUNICIPAL

O presente estudo vem demonstrando que os Planos de Educação são documentos que, por terem força de lei, estabelecem metas para que a garantia do direito à educação de qualidade avance em um município, estado ou país, no período de dez anos. Para tanto, abordam o conjunto do atendimento educacional existente em um território, envolvendo redes municipais, estaduais, federais e as instituições privadas que atuam em diferentes níveis e modalidades da educação, desde as creches às universidades. Justamente por isso, são considerados como o principal instrumento da política pública educacional, vez que orientam a gestão educacional e referenciam o controle social e a participação cidadã.

No processo de elaboração de um plano de educação, assumir compromissos com o esforço contínuo de eliminação de desigualdades que são históricas no país é fundamental. Dessa maneira, para cada plano, as metas deveriam orientar para: enfrentar as barreiras para o acesso e a permanência na escola; diminuir as

desigualdades educacionais em cada território com foco nas especificidades de sua população; possibilitar a formação para o trabalho, identificando as potencialidades das dinâmicas locais e promover o exercício da cidadania. Logo, a elaboração de um plano de educação não poderia prescindir de incorporar os princípios do respeito aos direitos humanos, à sustentabilidade socioambiental, à valorização da diversidade e da inclusão e à valorização dos profissionais que atuam na educação de milhares de pessoas todos os dias. (BRASIL, 2014)

Nesse cenário, sabe-se que o PNE foi elaborado com tais compromissos, largamente debatidos e apontados como estratégicos pela sociedade na CONAE/2010, os quais foram aprimorados na interação com o Congresso Nacional, contando com metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade e que dizem respeito ao acesso, à universalização da alfabetização e à ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais, conforme acima discutido.

Pela primeira vez, a Conferência Nacional de Educação em 2010 (CONAE), convocada por uma comissão nacional composta por representantes do governo federal, segmentos da sociedade civil organizada, representantes dos movimentos populares e segmentos do mercado da Educação, termina por reiterar de acordo com Gadotti (2014) e Saviani (2016) o caráter participativo e inédito da CONAE quando comparada às demais Conferências Brasileiras de Educação existentes na história, uma vez que até 2014, 3,5 milhões de pessoas foram envolvidas neste processo. O caráter de consulta pública estabelecido pelas CONAEs foi de fundamental importância, na medida em que pode constituir-se em um dos elementos para se avançar na constituição de um Sistema Nacional de Educação (SNE) articulado, conforme apontado por Gadotti (2014) e reforçado por Saviani (2016).

Saviani (2010) afirma que a consolidação do SNE pressupõe a participação do conjunto da sociedade brasileira por meio da construção de instâncias democráticas, tais como conselhos; conferências e fóruns, os quais devem partir do local e ligar-se à esfera federal no delineamento da política pública. Esse processo é um dos elementos basilares que podem vir a contribuir para avançar na igualdade de condições no oferecimento da educação e construir, de modo coerente, parâmetros de qualidade a serem perseguidos na elaboração e implementação da

política educacional, bem como pelas instituições educativas e órgãos gestores do sistema de ensino.

Dessa maneira, todo esse trabalho exige colaboração entre redes estaduais e municipais e acompanhamento da trajetória educacional de cada estudante. Há, ainda, a necessidade de que os estados e municípios projetem a ampliação e a reestruturação de suas escolas na perspectiva da educação integral e, nesse contexto, é estratégico considerar a articulação da escola com os diferentes equipamentos públicos, espaços educativos, culturais e esportivos, revitalizando os projetos pedagógicos das escolas nessa direção.

Assim, tem-se que os estados e os municípios devem se organizar e entender os desafios como compromissos com a equidade, contando com o apoio federal para viabilizar o atendimento das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Dentre as metas e princípios que regem um PNE, Dourado (2016, p. 452) conta que, em decorrência do comprometimento em implementar planos estaduais e municipais, o movimento de ação articulada entre a União e os demais entes federativos visa a efetivação dos planos decenais de educação. Assim, e a fim de colaborar com os entes federados na elaboração dos planos, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE), disponibilizou assessoramento aos estados e municípios “com a instituição de uma rede de assistência técnica composta por avaliadores educacionais”.

Tal como constitucionalmente estabelecido, os estados e municípios possuem autonomia para seguir a metodologia que desejam na articulação e implementação das políticas públicas em educação, desde que venham ao encontro do que preconiza o texto da Lei n. 13.005/2014. Assim, os Planos Estaduais de Educação (PEE) contemplam diretrizes, metas e estratégias, alinhadas ao PNE (2014-2024) apresentando, como desafio, estabelecer uma rede de colaboração, entre a União, o Estado e os Municípios. Tal desafio envolve, principalmente, fazer com que todos os municípios efetivem Planos de Educação capazes de possibilitar a melhoria da qualidade da educação em todos os estados. Após sua aprovação, visualizam-se os desafios postos aos Planos Estaduais de Educação, emergindo assim a necessidade de sua materialização que, por sua vez, vincula-se à compreensão do

texto dentro dos limites da ação, nos quais ocorre um processo de representação, reordenação, que se processa por meio de várias práticas materiais e discursivas.

Nesse processo, Ball, Maguire e Braun (2016) esclarecem que são produzidos discursos e ações, bem como novas relações, novos procedimentos e novas identidades que, por sua vez, materializam novas formas de organização das políticas. Na materialização de novas formas de organização da política, os autores destacam os atores políticos, os quais realizam releituras dos textos políticos. É justamente nas releituras que ocorre a interação e a inter-relação entre diversos atores, textos, conversas, tecnologias e objetos (artefatos), e é onde a política é interpretada, traduzida, reconstruída e refeita. Isso permite entender que as políticas são colocadas em ação pelos atores mediante compromissos existentes, valores, experiências, ceticismo e críticas.

Souza e Menezes (2017) trazem que os Planos Estaduais de Educação (PEEs) são considerados importantes instrumentos de gestão, cuja particularidade implica, de um lado, integrar objetivos e metas do plano nacional, traduzindo-os, portanto, para a realidade territorial do estado e, de outro, prever a sua articulação às demandas municipais, a fim de que essas localidades possam adequar o planejamento nacional às suas particularidades.

Diante disso, e retificando o disposto na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases e no PNE vigente, os sistemas de ensino do Distrito Federal, dos Estados e Municípios devem criar mecanismos para o monitoramento da consecução local do PNE. Além disso, os entes federados devem elaborar seus planos educacionais em consonância com o documento vigente. De acordo com a Lei n. 13.005/2014:

Art. 8º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei.

§ 1º Os entes federados estabelecerão nos respectivos planos de educação estratégias que:

- I - assegurem a articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, particularmente as culturais;
- II - considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural;

III - garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades;

IV- promovam a articulação interfederativa na implementação das políticas educacionais (BRASIL, 2014).

O PNE prevê, em seu artigo 8º, que “Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE [...]” (Brasil, 2014). A lei também obriga que esses planos sejam aprovados no período de um ano a partir da publicação do plano.

Pereira e Grossi Júnior (2016) contam que, em parceria com o Conselho Nacional de Secretários da Educação e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, o Ministério da Educação instituiu uma rede para o préstimo de assistência técnica para a construção dos planos educacionais. A rede potencializou a união de órgãos, instituições e sociedade civil no cumprimento deste preceito legal. Como resultado, até 22 de fevereiro de 2016, 21 Estados e o Distrito Federal sancionaram seus Planos, sendo que 4 quatro destes estavam com seus planos nas Assembleias Legislativas, e o restante com seus planos já elaborados. Entre os municípios, tem-se 5.480 planos sancionados, 10 aprovados e 49 em apreciação nas Câmaras (99.4% dos planos elaborados).

O Documento Orientador Planejando a próxima década: alinhando os planos de educação, lançado pela Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE) vinculada ao MEC, traz orientações para que os sistemas de ensino se organizem para a elaboração dos planos estaduais e municipais. De acordo com o documento, “a participação no processo decisório é um dos meios de fortalecimento e ampliação do espaço público, que poderá permitir o redirecionamento ou a reconstrução das prioridades das políticas públicas na direção do atendimento aos interesses da maioria” (BRASIL, 2014, p. 8).

A possibilidade dos Estados, Municípios e do Distrito Federal elaborarem seus próprios planos permite o diálogo com a sociedade e o estabelecimento de metas específicas, de acordo com o contexto histórico, social e político do lugar. Ao avaliar o cumprimento das estratégias e metas do PNE anterior, Aguiar (2010) aponta para a necessidade de intensa articulação entre os entes federados:

A avaliação do PNE evidencia que a ausência de cumprimento das metas não pode ser atribuída apenas à instância da União. Esta tem responsabilidades concretas, mas os estados, o Distrito Federal e os municípios são corresponsáveis

pelos compromissos do Plano. Dependendo da forma como se efetivam as relações entre os entes federados, dos arranjos institucionais e das condições políticas existentes, as metas poderão ser ou não alcançadas (AGUIAR, 2010, p. 724).

Para Vinente e Duarte (2015), os entes federados podem fomentar diversas ações para alcançar até o fim da década a universalização do ensino, principalmente o ingresso e a permanência dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação na educação básica e superior. Os autores ressaltam que, ainda que essa não seja uma tarefa fácil, com investimentos e a inserção da educação na agenda do Poder Público é possível operacionalizar mudanças significativas.

Nesse cenário é possível afirmar que, ao mesmo tempo em que o plano prevê a intensa mobilização da sociedade na elaboração dos planos municipais e estaduais, a velocidade em que as discussões ocorrem pode variar de acordo com os diferentes contextos. No âmbito da meta 4, por exemplo, que prevê a universalização do acesso de estudantes com deficiência à escola, é fundamental que os profissionais da educação se articulem na mobilização de diretrizes que condizem com as especificidades de cada município.

No contexto de elaboração de planos que tragam respostas aos problemas educacionais, Estados e Municípios devem observar as diretrizes da Constituição Federal de 1988, principalmente no que diz respeito ao financiamento da educação. Nessa perspectiva, a União não deve gastar menos de 18% de sua receita e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios menos que 25% de sua receita com a educação (BRASIL, 1988). É igualmente importante que os planos contemplem a questão do financiamento projetado para a década e norteiem os investimentos a serem realizados nos distintos sistemas de ensino para que todos os estudantes sejam atendidos em suas especificidades.

Inserido nesse cenário, em Minas Gerais, o governador Fernando Pimentel sancionou a Lei n. 23.197 em 26 de dezembro de 2018, que institui a criação do Plano Estadual de Educação (PEE) de Minas Gerais. O documento é composto por 15 artigos e um anexo em que são apresentadas 18 metas. A Lei substituiu o Plano Decenal de Educação, aprovado pela Assembleia Legislativa de Minas Gerais em 2011, com vigência até 2020, mas que foi revogado pela nova norma. Entre as diretrizes do PEE estão a universalização do direito à educação, valorização dos profissionais de educação, promoção do princípio da gestão democrática de

educação pública e a respeito aos direitos humanos e o combate ao preconceito e à violência no ambiente escolar. Além disso, o plano prevê que o Estado deverá promover políticas de atenção integral ao estudante e de prevenção à evasão escolar motivada por preconceito ou qualquer forma de discriminação e realizar conferências (ESTADO DE MINAS GERAIS, 2018).

De acordo com o documento, o Estado deverá atuar em regime de colaboração com a União e os municípios visando o alcance das metas e à implementação das estratégias. Também deverão ser realizadas conferências estaduais de educação com o objetivo de avaliar a execução do Plano Nacional de Educação, propor eventuais alterações ao PEE, entre outros. Já em relação às metas, estão previstas a universalização da educação infantil na pré-escola para as crianças de quatro a cinco anos de idade e ampliação da oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de três anos até o final da vigência deste PEE; universalização do atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevação da taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%; além da oferta de educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender a, pelo menos, 25% dos estudantes da educação básica (ESTADO DE MINAS GERAIS, 2018).

A discussão para elaboração do PEE de Minas Gerais contou com a participação de representantes da sociedade civil e dos setores público e privado. Foram quase quatro meses de debates, 18 reuniões preparatórias, uma consulta pública e 12 encontros regionais, envolvendo equipes da Assembleia Legislativa, da Secretaria de Estado de Educação (SEE) e do Fórum Estadual de Educação. Os fóruns regionais aconteceram em 12 cidades, incluindo Belo Horizonte.

No que se refere à educação inclusiva, o PEE de Minas Gerais também prevê a universalização do acesso à educação básica para a população de até 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação preferencialmente na rede regular de ensino. O plano determina que, sempre que não for possível a integração no ensino regular, a universalização deverá ser feita por meio de atendimento educacional especializado para a garantia de sistema educacional inclusivo. O PEE contempla também, em sua Meta 10, a oferta de, no mínimo, 25% das matrículas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional (ESTADO DE MINAS GERAIS, 2018).

Quanto à execução e monitoramento, o PEE de Minas Gerais inclui o Tribunal de Contas do Estado de Minas Gerais (TCEMG). O artigo 5º prevê que a execução do PEE e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e avaliações realizados pelo Tribunal de Contas do Estado de Minas Gerais (TCEMG), Secretaria de Estado de Educação (SEE), Secretaria de Estado de Desenvolvimento Econômico, Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (Sedectes), Comissão de Educação, Ciência e Tecnologia da Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais (ALMG), Conselho Estadual de Educação (CEE) e Fórum Estadual de Educação (FEE). O TCEMG acompanhou o andamento do plano na Casa Legislativa desde o início de sua tramitação. Além da realização do monitoramento e das avaliações, também compete a essas instâncias divulgar os resultados do monitoramento e das avaliações do PEE na internet e analisar e propor políticas públicas para assegurar a implementação das estratégias e o cumprimento das metas (ESTADO DE MINAS GERAIS, 2018).

Em relação aos municípios, todos os municípios mineiros já aprovaram seus planos municipais. Em Alfenas, a Lei n. 4.609 de 22 de junho de 2015 aprovou o Plano Decenal Municipal de Educação (PDME) em observância ao conteúdo do PNE (2014-2024) e ao PEE de Minas Gerais. Em 14 de setembro de 2018, foi promulgada a Lei n. 4.808, que alterou o § 3º do art. 5º da Lei Municipal n. 4.609, de 22 de junho de 2015, determinando a nova redação: "Art. 3º. Fica estabelecido, para efeitos do caput deste artigo, que as avaliações deste PDME serão realizadas com periodicidade mínima de 2 (dois) anos, contados da publicação desta Lei". Já em 25 de maio de 2020 foi promulgada a Lei n. 4.955, que alterou o Anexo I da Lei Municipal n. 4.609/2015.

O que se tem, até aqui é que, mesmo em atenção ao art. 8º. do PNE (2014-2024), que determinou que todos os entes federativos construíssem seus planos de educação, como nos Planos Estadual e Municipal de Educação, ao mesmo tempo em que tais documentos preveem a intensa mobilização da sociedade na elaboração dos planos estaduais e municipais, além de as discussões ocorrerem em tempos distintos, também podem variar conforme cada contexto, daí a importância da sincronia entre tais entes federativos, a fim de que as metas e objetivos dos planos sejam alcançados.

No âmbito da meta 4, que prevê a universalização da escola, para a população de 4 a 17 anos, público-alvo da educação especial, bem como o

atendimento educacional especializado (AEE), enquanto o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, que pode ser prestado de forma complementar (aos educandos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento) ou suplementar (aos educandos com altas habilidades ou superdotação), preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais (SRMs), classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, mantem-se a possibilidade desse atendimento em diferentes espaços e em parceria com as instituições.

Ao levar em conta as 19 estratégias para cumprimento da meta 4, com destaque para a oferta da educação bilíngue; repasse financeiro às escolas públicas e instituições especializadas; implantação de salas de recursos multifuncionais; formação de professores para o atendimento educacional especializado; manutenção e ampliação de programas suplementares etc., Saviani (2013) afirma que somente o fato de se propor universalização do acesso à escola para esse público-alvo mostra-se ser uma dificuldade, tendo em vista que muitos alunos que não integram esse grupo ainda estão excluídos do processo de escolarização. Além disso, torna-se necessário criar mecanismos sólidos para que se implemente uma universalização do atendimento desse público em apenas 10 anos. O Quadro 1 expõe a abordagem da Meta 4 do PNE nos âmbitos nacional, estadual e municipal.

Quadro 1 – Comparativo da Meta 4 nos Planos de Educação Federal, Estadual e Municipal.

(Continua)

Meta 4		
PNE (2014-2024)	PEE (2018-2027)	PME (2015-2025)
Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou	Meta 4 – Universalização do acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo e de atendimento em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que,	Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou

(Conclusão)

Meta 4		
PNE (2014-2024)	PNE (2014-2024)	PNE (2014-2024)
conveniados.	em função das condições específicas dos estudantes, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.	conveniados.

Fonte: Plano Nacional de Educação (2014-2024), Plano Estadual de Educação de Minas Gerais (2018-2027) e Plano Municipal de Educação de Alfenas-Minas Gerais (2015-2025).

## Quadro 2 – Comparativo das estratégias da Meta 4 nos Planos de Educação Federal, Estadual e Municipal.

(Continua)

Estratégias		
PNE (2014-2024)	PEE (2018-2027)	PME (2015-2025)
4.1) contabilizar, para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, as matrículas dos (as) estudantes da educação regular da rede pública que recebam atendimento educacional especializado complementar e suplementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular, e as matrículas efetivadas, conforme o censo escolar mais atualizado, na educação especial oferecida em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público e com atuação exclusiva na modalidade, nos termos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007;	4.1 - Promover, no prazo de vigência deste PEE, a universalização do atendimento escolar e do atendimento educacional especializado – AEE –, a fim de suprir a demanda manifesta pelas famílias de crianças de zero a três anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, observado o disposto na Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.	4.1) contabilizar, para fins do repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, as matrículas dos (as) estudantes da educação regular da rede pública que recebam atendimento educacional especializado complementar e suplementar, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular, e as matrículas efetivadas, conforme o censo escolar mais atualizado, na educação especial oferecida em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público e com atuação exclusiva na modalidade, nos termos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007;

(Continuação)

Estratégias		
PNE (2014-2024)	PEE (2018-2027)	PME (2015-2025)
4.2) promover, no prazo de vigência deste PNE, a universalização do atendimento escolar à demanda manifesta pelas famílias de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, observado o que dispõe a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional;	4.2 – Implantar, gradativa e progressivamente, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas.	4.2) promover, no prazo de vigência deste PNE, a universalização do atendimento escolar à demanda manifesta pelas famílias de crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, observado o que dispõe a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional;
4.3) implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas;	4.3 – Garantir atendimento educacional especializado, nas formas complementar e suplementar, aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de educação básica, em salas de recursos multifuncionais, e classes, escolas ou serviços especializados públicos ou conveniados, conforme necessidade identificada por meio de avaliação pedagógica, ouvidos a família e o estudante.	4.3) implantar e garantir as que já existem, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas e rurais;
4.4) garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados	4.4 – Estimular a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, para apoiar o trabalho dos professores da educação básica com os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e	4.4) garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todo alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada

(Continuação)

Estratégias		
PNE (2014-2024)	PEE (2018-2027)	PME (2015-2025)
na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno;	altas habilidades ou superdotação.	por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno;
4.5) estimular a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, para apoiar o trabalho dos (as) professores da educação básica com os (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;	4.5 – Manter e ampliar ações que promovam a acessibilidade nos estabelecimentos de ensino da rede pública do Estado, para permitir o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência, por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível, inclusive para o atendimento no contraturno escolar, e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva.	4.5) estimular a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, para apoiar o trabalho dos professores da educação básica com os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;
4.6) manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos (as) alunos (as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos (as) alunos (as) com altas habilidades ou superdotação;	4.6 – Ofertar educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais – Libras – como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos estudantes surdos e com deficiência auditiva nas escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do inciso IV do art. 28 da Lei Federal nº 13.146, de 6 de julho de 2015, e adotar o sistema Braille de leitura e de metodologias de comunicação tátil para cegos e surdos-cegos.	4.6) aderir programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos (as) alunos (as) com deficiência por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos alunos com altas habilidades ou superdotação;
4.7) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência	4.7 – Promover a educação inclusiva e a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado, vedados a recusa da matrícula e o impedimento da permanência do estudante no	4.7) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua, aos alunos surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos, em escolas e

(Continuação)

Estratégias		
PNE (2014-2024)	PEE (2018-2027)	PME (2015-2025)
auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos;	ensino regular em razão de sua deficiência.	classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos;
4.8) garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado;	4.8 – Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.	4.8) garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado;
4.9) fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação beneficiários de programas de transferência de renda, juntamente com o combate às situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude;	4.9 – Combater as situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional dos estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude.	4.9) fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação beneficiários de programas de transferência de renda, juntamente com o combate às situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude;

(Continuação)

Estratégias		
PNE (2014-2024)	PEE (2018-2027)	PME (2015-2025)
4.10) fomentar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade dos (as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;	4.10 – Fomentar pesquisas interdisciplinares voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, bem como subsidiar a formulação de políticas públicas intersetoriais com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem e das condições de acessibilidade dos estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.	4.10) pactuar parcerias para o fomento pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;
4.11) promover o desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares para subsidiar a formulação de políticas públicas intersetoriais que atendam as especificidades educacionais de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que requeiram medidas de atendimento especializado;	4.11 – Desenvolver modelos de atendimento voltados à complementação e à continuidade do atendimento escolar na modalidade de educação de jovens e adultos – EJA – para pessoas com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, por meio da articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, trabalho, assistência social e direitos humanos e em parceria com as famílias, de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida.	4.11) pactuar parcerias para promover o desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares para subsidiar a formulação de políticas públicas intersetoriais que atendam as especificidades educacionais de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que requeiram medidas de atendimento especializado;
4.12) promover a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, com o fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar, na educação de jovens e adultos, das pessoas com deficiência e transtornos	4.12 – Apoiar a ampliação das equipes de profissionais de educação para atender à demanda do processo de escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores do atendimento educacional especializado, profissionais	4.12) promover a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, com o fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar, na educação de jovens e adultos, das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento com idade

(Continuação)

Estratégias		
PNE (2014-2024)	PEE (2018-2027)	PME (2015-2025)
globais do desenvolvimento com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida;	de apoio ou auxiliares, tradutores e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues.	superior à faixa etária de escolarização obrigatória, de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida;
4.13) apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues;	4.13 – Regulamentar, até o final do quarto ano de vigência deste PEE, parâmetros estaduais para avaliação e supervisão do funcionamento de instituições públicas e privadas que prestam atendimento escolar a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.	4.13) apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues;
4.14) definir, no segundo ano de vigência deste PNE, indicadores de qualidade e política de avaliação e supervisão para o funcionamento de instituições públicas e privadas que prestam atendimento a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;	4.14 – Aprimorar a coleta e promover a utilização de dados e informações sobre o atendimento da educação especial, para subsidiar o planejamento da oferta dessa modalidade de educação.	4.14) aplicar indicadores de qualidade e política de avaliação e supervisão para o funcionamento de instituições públicas e privadas que prestam atendimento a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;
4.15) promover, por iniciativa do Ministério da Educação, nos órgãos de pesquisa, demografia e estatística competentes, a obtenção de informação detalhada sobre o perfil das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e	4.15 – Garantir a inclusão dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e	4.15) fazer conhecer as informações oficiais detalhada sobre o perfil das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos;

(Continuação)

Estratégias		
PNE (2014-2024)	PEE (2018-2027)	PME (2015-2025)
ou superdotação de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos;	superdotação nos cursos de formação continuada para profissionais de educação.	
4.16) incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;	4.16 – Promover a formação continuada dos profissionais de educação para o trabalho com metodologias inclusivas e com materiais didáticos, equipamentos e outros recursos de tecnologia assistiva.	4.16) incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;
4.17) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculadas nas redes públicas de ensino;	4.17 – Promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas conveniadas com o poder público, visando a aprimorar o atendimento escolar das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculadas na rede pública de ensino, observado o disposto na Lei Federal nº 13.019, de 31 de julho de 2014.	4.17) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral, a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como serviços de acessibilidade necessário ao pleno acesso, a participação e aprendizagem das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculadas nas redes públicas de ensino, favorecendo a participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo.
4.18) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar a	4.18 – Identificar e cadastrar os estudantes com altas habilidades ou superdotação e garantir o atendimento educacional especializado complementar a esses	4.18) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar a oferta de formação continuada e a

(Conclusão)

Estratégias		
PNE (2014-2024)	PEE (2018-2027)	PME (2015-2025)
oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino;	estudantes, nos termos dos arts. 59 e 59-A da Lei Federal nº 9.394, de 1996.	produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino;
4.19) promover parcerias com instituições comunitárias, profissionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, a fim de favorecer a participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo.	4.19 – Assegurar atendimento escolar próximo à residência para estudantes com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento, conforme determina o inciso V do art. 53 da Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente.	4.19) assegurar, em regime de colaboração/responsabilidade com o Estado e União, o transporte escolar com as adaptações necessárias aos alunos que apresentem dificuldade de locomoção.
	4.20 – Viabilizar aos estudantes com deficiência ou transtornos globais do desenvolvimento matriculados na rede regular de ensino a permanência em turmas reduzidas	
	4.21 – Viabilizar o ensino de Libras para pais, mães e familiares de pessoas surdas, bem como para estudantes e docentes da unidade escolar, prioritariamente com professores surdos, conforme dispõe o Decreto Federal nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.	

Fonte: Plano Nacional de Educação (2014-2024), Plano Estadual de Educação de Minas Gerais (2018-2027) e Plano Municipal de Educação de Alfenas-Minas Gerais (2015-2025).

Observa-se que o Plano Municipal de Educação de Alfenas é basicamente cópia do PNE 2014-2024, o que nos leva a crer que não foi feito um diagnóstico sobre as condições de exequibilidade das estratégias, submetas, segundo Saviani

(2016), do mesmo modo que não foi feito diagnóstico na elaboração do PNE 2014-2024.

Frente ao exposto, tem-se que, conforme traz o PNE (2014-2024), o PEE (2018-2027) e o PME de Alfenas-MG (2015-2025), deve haver prioridade na oferta da inclusão na educação infantil e no ensino médio justamente diante das modificações que ocorreram na legislação, tendo em vista que, na última década, deu-se preferência ao ensino fundamental.

Ainda assim, cabe destacar que são necessários mais estudos no campo das políticas educacionais visando verificar o cumprimento dessa meta proposta no referido plano, no sentido de monitorar a implementação das políticas públicas para o atendimento desse público, além de ser necessário reforçar a relevância da articulação na mobilização de diretrizes que condigam com as especificidades de cada município a fim de que a inclusão seja devida e eficazmente implementada.

#### **4 IMPLEMENTAÇÃO DA META 4 DO PNE (2014-2024) NA REALIDADE CONCRETA**

A adesão das políticas educacionais brasileiras aos movimentos internacionais de educação inclusiva materializada na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 e nos Planos Nacionais de Educação (2001-2011) (2014-2024) possibilitaram um expressivo aumento no número de matrículas na educação especial de 696 mil em 2008 para mais de 1,25 milhões em 2019, ou seja, nesse período de 2008 a 2019 obtivemos um aumento de 79,8% de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação no ensino regular e especial. Não podemos negar os avanços legais e quantitativos obtidos com a promulgação desses documentos, no entanto, cabe problematizarmos como está se efetivando na prática a universalização da educação básica e do atendimento educacional especializado, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2014).

No plano discursivo político jurídico ideológico a meta 4 pretende:

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, 2004)

Na prática, o que a Meta 4 prevê é a inserção da diversidade dentro da escola sendo este um dos marcos da educação inclusiva no país. E o desafio atrelado para a implementação da Meta 4 na realidade concreta requer tanto modificações na estrutura física das escolas, como é o caso das salas de recursos multifuncionais, por exemplo, como também mudanças paradigmáticas do ensino formal nas escolas a fim, justamente, de garantir a efetivação dos direitos de crianças e adolescentes com deficiência se desenvolverem integralmente com todos os alunos, para que se possa efetivar a construção de uma escola mais aberta aos diferentes ritmos de aprendizado e, conseqüentemente, de uma sociedade mais tolerante.

Afim de evidenciar as dissonâncias entre o discurso jurídico da lei 13.005 (2014-2024), especificamente da meta 4 com as condições reais de universalização do acesso à educação básica e do Atendimento Educacional Especializado para os

alunos de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, na garantia de seu integral e fundamental direito à educação inclusiva, que utilizamos o método dialético, ao possibilitar bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade educacional brasileira. De acordo com Severino (2008) os pressupostos do paradigma dialético são: totalidade, historicidade, complexidade, dialeticidade, praxidade, cientificidade e concreticidade. Esses pressupostos permitiram compreender que a inteligibilidade das partes pressupõe sua articulação com o todo, logo o real é simultaneamente múltiplo e uno e está em constante articulação com processos históricos mais abrangentes.

Os procedimentos técnicos utilizados para os dados apresentados a seguir foram a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica. De acordo com Severino (2008), a pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza através do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, logo a coleta de artigos científicos, de dissertações e teses, efetivou-se através de sites reconhecidos como Pepsic, Scielo, Portal Periódicos Capes, Plataforma Sucupira e Google Acadêmico. Os descritores utilizados para a coleta de dados foram: Políticas Públicas de Educação Inclusiva, Direito à Educação Inclusiva, Plano Nacional de Educação & Inclusão Escolar, Implementação da Meta 4 do PNE (2014-2024), Sala de Recursos Multifuncionais, Desafios na Inclusão de alunos com deficiência, Inclusão Escolar de Alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento, Inclusão Escolar de alunos com Altas Habilidades/Superdotação.

A pesquisa documental de acordo com Severino (2008) utiliza como fonte materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, é matéria-prima, a partir da qual o pesquisador vai desenvolver sua investigação e análise. O documento matéria-prima do presente estudo foi a lei de nº13.005 promulgada em 25 de junho de 2014. Como complemento utilizou-se leis, decretos e resoluções de âmbito federal, estadual e municipal acerca da educação inclusiva, com especial destaque para a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, promulgada em 2008.

O critério para a definição e seleção dos artigos científicos foi que apresentassem relação com as leis, decretos e resoluções que visam colaborar com a implementação da meta 4 dos PNEs (2001-2011) (2014-2024) e com a inclusão de

pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

#### 4.1 EDUCAÇÃO BÁSICA: REGIME JURÍDICO DE ACESSO E UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A universalização de um sistema educacional inclusivo implica assegurar o acesso, a permanência e o desenvolvimento dos alunos com deficiência na escola, no entanto, universalizar a educação básica não se trata de colocar na escola regular parcelas de alunos da educação especial, busca-se promover o princípio da indissociabilidade entre o acesso, a permanência e a qualidade da educação escolar oferecida para que todas as crianças tenham possibilidades reais de desenvolverem suas potencialidades e de construir conhecimentos. (VINENTE, 2016) Diante disso, e no que se refere ao regime jurídico delineado pela Constituição nacional para reger o direito à educação básica, que se estende da pré-escola ao ensino médio, Vieira (2007) aponta que, se a fundamentalidade do direito à educação é algo inquestionável, em se tratando do nível básico da educação, que compreende desde a pré-escola até o ensino médio, tem-se que o efetivo exercício do direito à educação nos primeiros anos de vida é primordial para o desenvolvimento do ser humano, considerando tanto suas capacidades intelectuais individuais como sua vocação social. Isso porque o efetivo acesso à educação básica constrói a estrutura necessária para que o indivíduo se integre à sociedade, na medida em que lhe proporciona as ferramentas necessárias para o desenvolvimento de suas potencialidades e aptidões. (MARTINS, 2012)

Perante o grau de importância da educação básica no acesso aos conhecimentos científicos sistematizados necessários no desenvolvimento humano, ela se torna *inalienável* para toda e qualquer pessoa. Saviani (2015, p.35) ao compatibilizar a importância que a educação formal tem na vida do indivíduo expõe que "(...) não nos é mais possível compreender a educação sem a escola", nesse sentido, a escola tem por objetivo disponibilizar a todos os indivíduos o acesso aos conhecimentos sistematizados, científicos, metódicos, acumulados pelas gerações anteriores.

A educação, em virtude de sua natureza de direito social, possui um conteúdo prestacional, o que significa que a sua efetividade depende da atuação positiva do

Poder Público, consistente na elaboração e implementação de políticas públicas. Nesse sentido, o Estado é o agente principal, sendo detentor do dever de oferecer os serviços concretizadores da universalização da educação básica. A Constituição Federal de 1988 preceitua, no art. 208 incisos I e IV, ser dever do Estado efetivar a educação básica, que abrange a educação infantil (pré-escola), ensino fundamental e ensino médio (17 anos) (BRASIL, 2020). Logo, a inclusão escolar, dever do Estado, não diz respeito apenas à inserção do aluno com deficiência na escola e sim à promoção de mudanças estruturais e atitudinais dentro do âmbito educacional escolar afim de assegurar o direito fundamental à educação. De acordo com Mantoan (2001) a universalização para além do discurso jurídico pode ser evidenciada nos sistemas educacionais que conseguem se especializar em todos os alunos e não apenas em alguns deles.

Cumprido lembrar que o direito fundamental à educação é consagrado em diversos documentos internacionais de proteção dos direitos humanos que, inclusive, influenciaram a Constituição Federal de 1988 e as legislações posteriores, com destaque para o art. 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU, de 1948. Outro importante documento internacional que merece citação é o art. 13 do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966 e a Declaração Universal dos Direitos da Criança que estabelece efetiva garantia à educação básica, em seu art. 7º:

Toda criança terá direito a receber educação, que será gratuita e compulsória, pelo menos no grau primário. Ser-lhe-á propiciada educação capaz de promover a sua cultura geral e capacitá-la, em condições de iguais oportunidades, desenvolver as suas aptidões, sua capacidade de emitir juízo e seu senso de responsabilidade moral e social, e a tornar-se membro útil da sociedade.

Cabe registrar que a Lei n. 9.394/96, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional constitui a lei de maior importância para o sistema educacional brasileiro, traçando os principais princípios e objetivos da educação nacional. Aqui, é interessante notar que, tal como a Constituição Federal de 1988 é tida como a Carta Magna do Estado brasileiro, a LDB é também chamada de Carta Magna da Educação, representando a mais importante lei brasileira que se refere à educação justamente por ter sido criada para garantir o direito a toda população de ter acesso

à educação gratuita e de qualidade, para valorizar os profissionais da educação e estabelecer o dever da União, do Estado e dos Municípios com a educação pública.

Segundo a LDB, a educação brasileira é dividida em dois níveis, quais sejam, a educação básica e o ensino superior. Em se tratando da educação básica, tem-se a educação infantil, ou seja, as creches (de 0 a 3 anos) e pré-escolas (de 4 e 5 anos), sendo gratuita, mas não obrigatória e de competência dos municípios. Já o ensino fundamental abarca os anos iniciais (do 1º ao 5º ano) e anos finais (do 6º ao 9º ano), com caráter obrigatório e gratuito. A LDB estabelece que, gradativamente, os municípios serão os responsáveis por todo o ensino fundamental. Na prática, enquanto os municípios atendem aos anos iniciais, os Estados atendem aos anos finais. Finalmente, quanto ao ensino médio, que compreende o antigo 2º grau (do 1º ao 3º ano), é responsabilidade dos Estados, podendo ou não ser técnico profissionalizante. (BRASIL, 1996).

Menezes (2001) atenta para o fato de que o conceito de educação básica foi ampliado a partir da LDB de 1996, uma vez que a lei anterior estabelecia como básico o ensino chamado de primeiro grau. Dessa forma, a nova lei considera como básica para um cidadão, a formação que engloba uma educação básica fundamental obrigatória de oito ou nove anos contínuos e uma educação básica média, progressivamente obrigatória, de três anos. A LDB considera que a educação infantil corresponde ao ensino realizado em creches e pré-escolas, o ensino fundamental corresponde ao antigo “primeiro grau” e o ensino médio ao antigo “segundo grau” (separado da formação profissional).

Ainda na LDB/1996 o princípio de educação para todos está expresso no artigo 58 ao abrigar o direito à matrícula do aluno com “necessidades educacionais especiais” na rede regular de ensino, não podendo ser negado juridicamente e teoricamente, o ingresso desses alunos nas escolas regulares. Perante esse imperativo, o PNE (2014-2024) prevê adequação do espaço escolar, dos recursos e dos equipamentos conforme evidenciado nas estratégias a seguir:

- 4.3) implantar, ao longo deste PNE, **salas de recursos multifuncionais** e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas;
- 4.4) garantir atendimento educacional especializado em **salas de recursos multifuncionais**, classes, escolas ou **serviços especializados, públicos ou conveniados**, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou

superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno;

4.6) manter e ampliar programas suplementares que promovam a **acessibilidade nas instituições públicas**, para garantir o acesso e a permanência dos (as) alunos (as) com deficiência por meio da **adequação arquitetônica**, da oferta de transporte acessível e da **disponibilização de material didático** próprio e de recursos de tecnologia assistiva, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos (as) alunos (as) com altas habilidades ou superdotação;

4.8) garantir a **oferta de educação inclusiva**, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado; (BRASIL, 2014, grifo nosso)

Perante o exposto podemos dizer que a meta 4 pretende universalizar as salas de recursos multifuncionais e o atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino. De acordo com Vinente (2016) as estratégias que visam implementar as salas de recursos multifuncionais, não são claramente definidas devido a coexistência dos setores públicos e privados na ofertada desses serviços. Desde a década de 1990 a parceria público/privado tem sido recorrente nas políticas educacionais brasileiras e condizente com o atual e vigente modelo econômico brasileiro. De acordo com Garcia e Michels (2011, p.110), na década de 1990 a reforma do Estado brasileiro “favoreceu uma situação que já estava naturalizada para a Educação Especial, qual seja a relação público/privado na execução do atendimento educacional”.

As instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público tem sido em parte financiadas pelo Estado e legitimadas pelo PNE. A coexistência do setor público/privado no processo de universalização da educação básica resguardada na meta 4 reflete o conflito e a intensa mobilização dos diversos segmentos da sociedade civil, a saber, os que defendem a inclusão total e a extinção das instituições que ofertam serviços de educação especial e, os que defendem a inclusão parcial ao ofertar escolas e classes especiais conforme evidenciado no PNE. De acordo com Mendes (2006), a concepção de inclusão total adotada pelo MEC e resguardadas nas políticas educacionais nacionais supracitadas nas seções anteriores traz como consequência

“A consequência dessa política nacional no âmbito dos estados e municípios tem sido guiada mais pela atratividade do baixo custo, pois a curto prazo a ideologia da inclusão total traz vantagens financeiras, porque justifica tanto o fechamento de programas e serviços nas escolas públicas (como as classes especiais ou salas de recursos),

quanto a diminuição do financiamento às escolas especiais filantrópicas. A médio e longo prazos, ela permite ainda deixar de custear medidas tais como a formação continuada de professores especializados, mudanças na organização e gestão de pessoal e no financiamento para atender diferencialmente o alunado com necessidades educacionais especiais.” (MENDES, 2006, P. 400)

Levando em consideração tais consequências e as tensões de interesses antagônicos que envolvem a meta 4, os que defendem um sistema exclusivamente público, versus os que preservam a manutenção de convênios com Organizações da Sociedade Civil, podemos dizer que a concepção de inclusão total perde forças no PNE e o atendimento educacional especializado tem assegurado na lei outras formas na organização e constituição dos serviços de Educação Especial, o que contribui significativamente na omissão por parte do Estado no dever de ofertar uma educação pública, gratuita e de qualidade, ao transferir suas responsabilidades para a sociedade civil e para a iniciativa privada. De acordo com Saviani (2014, p.67) “(...) sem que os recursos financeiros sejam assegurados, o Plano todo não passa de mera carta de intenções”, isso significa dizer que a ideia de universalização da educação básica busca a atender os interesses políticos privados e a manutenção do pouco recurso destinado à educação brasileira.

Sabe-se que o papel do Estado é de fundamental importância na efetivação da educação inclusiva por fornecer suportes necessários para a implementação da rede de apoio, como por exemplo as salas de recursos, que devem ser pensadas como um complemento escolar, não substituindo o processo pedagógico desenvolvido no ensino regular. (MARTINS E LEITE, 2014) De acordo com Lima *et.al.* (2020, p.9) a ideia de universalização revelada na meta quatro está estreitamente relacionada ao atendimento ofertado com vistas as demandas de ensino, manifestadas pelas famílias. “Tais demandas induzem a implantação de salas de recursos multifuncionais” e, a fomentação da formação continuada de professoras e professores para o atendimento educacional especializado nas escolas.

As estratégias de universalização da educação básica propostas pela meta 4 são a oferta da educação bilíngue; o repasse financeiro às escolas públicas e instituições especializadas; a implantação de salas de recursos multifuncionais; a formação de professores para o AEE; a manutenção e ampliação de programas suplementares que visam promover a educação inclusiva, entre outras. Essas estratégias visam de acordo com a redação dada pela Lei nº 12.796 de 2013 sobre o

artigo 59 da LDB/1996 garantir o direito assegurado aos alunos com deficiência conforme evidenciado a seguir:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: 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.

Perante o exposto, podemos afirmar que no âmbito político-jurídico-legal a universalização da educação básica para os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação visa assegurar o acesso, a permanência e o desenvolvimento desses alunos preferencialmente no ensino regular. No entanto, cabe a nós pesquisadores verificar na realidade concreta como se dá o acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento desses alunos. É no objetivo de contribuir com a estratégia 4.9 do PNE que na sequência será discutido como se efetiva a inclusão escolar dos alunos com deficiência.

#### 4.2 DEFICIÊNCIAS: DO PLANO CONCEITUAL PARA A REALIDADE CONCRETA DE INCLUSÃO ESCOLAR.

O plano jurídico ideológico propagado pelos movimentos internacionais a favor da inclusão escolar e legitimada na declaração de Salamanca, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 e no PNE (2014-2024) idealizam o acesso, o desenvolvimento e a permanência dos alunos com deficiência no ensino regular sem levar em consideração o contexto educacional de implementação e execução das políticas educacionais inclusivas, em especial, o PNE. No plano conceitual a Política Nacional para a Integração da

Pessoa Portadora de Deficiência em seu Art. 3º define deficiência como “toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano”. (BRASIL, 1999) A PNEEPEI/2008 define os alunos público-alvo da meta 4 como

“(…) alunos com deficiência 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. 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. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros.” (BRASIL, 2008)

A inclusão dos alunos com deficiência física, sendo aqueles que apresentam algum comprometimento do aparelho locomotor, podendo ser de ordem osteoarticular, muscular e/ou nervoso, de diferentes gravidades, implicam condições concretas de adequação arquitetônica, de professores adequadamente preparados, de transporte acessível, de disponibilização de material didático, de tecnologia assistiva (TA) para todas as etapas, níveis e modalidades de ensino. No entanto o estudo de Tagliari *et.al.* (2006) que objetivou analisar as escolas da rede pública de Passo Fundo/RS quanto à acessibilidade de alunos “Portadores de Deficiência Física” (PDF), evidenciou que das 35 escolas municipais 6 tem alunos PDF, 2 são cadeirantes e 4 com mobilidade reduzida; 13 escolas tem prédio com mais de um piso; em 16 escolas o aluno cadeirante não consegue chegar até a entrada da mesma. Das 35 escolas analisadas em apenas 1 escola há classe adaptada, mas nesta escola os alunos cadeirantes não tem acesso a sala de aula pela presença de uma escadaria. Perante as evidências as autoras concluíram que a maioria das escolas analisadas não tinha acessibilidade necessária para os alunos com deficiência física, como também não havia: projetos para a eliminação de barreiras arquitetônicas e ambientais e, profissionais capacitados para trabalhar com a inclusão desses alunos.

A revisão de literatura que buscou levantar evidências disponíveis sobre a participação da criança com deficiência física no contexto da escola regular, no período de 2000 a 2009, realizada por Ghedini e Brandão (2010) nos revela que quanto maior é o comprometimento motor da criança, mais restrita é a sua participação em atividades de recreação no pátio/recreio. A falta de acesso e inadequação do espaço físico das escolas federais, estaduais e municipais, às necessidades das crianças com deficiência, foi o que limitou a participação, uma vez que sozinhos não conseguiam transpor essas barreiras. Posterior a essa pesquisa bibliográfica que utilizou 13 estudos de casos disponíveis nas bases eletrônicas de dados como Scielo, Portal Capes, entre outras, que nos revelaram a inacessibilidade das escolas de ensino regular brasileiras, corroborando e atualizando esses dados, Ferreira *et.al.* (2014) confirmaram na realidade concreta a inacessibilidade das escolas públicas da cidade de Araxá – MG. Ao realizar uma pesquisa de campo em cinco escolas públicas de Araxá com o objetivo de avaliar as características de acessibilidade das mesmas, constataram que a totalidade das escolas visitadas apresenta refeitórios de difícil acesso e com degraus, laboratórios com mesas e bancadas fixas e que não atendem às normas de acessibilidade. A conclusão dos autores foi que 100% das instalações e condições das instituições avaliadas não atendem aos padrões de acessibilidade exigidos pelas normas (NBR 9050/94 e ABNT, 2004) e leis vigentes (10.048/00 e 10.098/00) e, portanto, necessitam de intervenções para a eliminação das barreiras arquitetônicas. De acordo com os pesquisadores tais barreiras podem ser eliminadas “com baixos investimentos em reformas”. (FERREIRA, *et.al.* 2014, p. 73).

Castro *et.al.* (2018, p.93) ao investigar a acessibilidade e adaptações estruturais em 14 escolas estaduais de um município mineiro, evidenciaram os seguintes resultados: 92,86% possuem rampas nas entradas das escolas, 50 % vaso sanitário adaptado com barras de segurança e acesso com corrimãos, 28,57% piso antiderrapante, 21,43% mobiliário adaptado e rampas na entrada das salas de aula. Apenas 14,29% constam com altura ideal da pia e da saboneteira, em nenhuma foi encontrado banheiros com espelhos inclinados. Em decorrência desses dados os autores concluíram que “indubitavelmente há necessidade de melhoria das condições de acessibilidade na rede educacional”. Os resultados das pesquisas aqui discutidas mostram ser necessário implementar na realidade educacional brasileira

medidas adaptativas no intuito de tornar cada vez mais presentes a acessibilidade e a inclusão escolar para as pessoas com deficiência física.

As barreiras arquitetônicas evidenciadas no sistema educacional brasileiro nos permitem afirmar a tímida contribuição do programa Escola Acessível para a promoção da inclusão escolar. Esse programa busca repassar recursos financeiros para os municípios, de acordo com a quantidade de alunos com deficiência matriculados na rede pública de ensino. Essa verba é destinada ao cumprimento das normas de acessibilidade, incluindo adequação do espaço físico, aquisição de recursos didáticos e pedagógicos. (BRASIL, 2007) Soares *et.al.* (2015) ao descrever a acessibilidade de 11 escolas participantes do Programa Escola Acessível no município de Uberaba, MG, e identificar materiais adquiridos, adaptações e reformas implementadas, avaliando se as mudanças atendem à norma técnica de acessibilidade vigente e se estão de acordo com propostas recomendadas, nos revelaram que a maioria das escolas apresentou problemas em quase todos os itens avaliados (circulação interna, esquadrias, calçada, banheiros, vestiários, piscina, estacionamento, cinemas ou teatros, auditórios, estádios, ginásios de esporte, casas de espetáculos, salas de conferência e similares e mobiliário escolar). Perante os resultados evidenciados os autores concluíram que as escolas públicas avaliadas apresentam limitações quanto à acessibilidade, as barreiras físicas edificadas no passado não foram eliminadas e ainda são obstáculos a serem transpostos pelos alunos com deficiência física.

As pesquisas supracitadas evidenciam a dissonância entre o direito resguardado pelo discurso jurídico com a realidade concreta de inclusão dos alunos com deficiência física e, retratam a inadequação arquitetônica das escolas de ensino regular à promoção das normas de acessibilidade, das legislações e dos programas educacionais. Curiosamente a pesquisa de Gonzaga *et.al* (2018) que teve como objetivo analisar o quesito acessibilidade nas áreas de circulação em duas escolas de tempo integral da cidade de João Pessoa, e assim, comparar o que existe com o que é exigido pela norma NBR 9050, detectou na realidade concreta que as duas escolas pesquisadas possuem elementos de acessibilidade, porém, “alguns já depreciados ou alocados de forma errada os quais fogem do que rege a normativa NBR 9050”. (GONZAGA *ET.AL.* 2018, p.127) Perante esse resultado e com os anteriores discutidos corroboramos com a conclusão dos pesquisadores de que

existe muito a ser melhorado dentro do sistema de ensino quando se trata de acessibilidade.

Ghedini *et.al.* (2010) preocupada com a participação de alunos com deficiência física no contexto da escola regular, propôs um estudo com o objetivo de analisar, através de uma revisão da literatura, evidências disponíveis sobre a participação da criança com deficiência física no contexto da escola regular. Após uma análise criteriosa dos artigos utilizados no estudo, as autoras concluíram, que quanto maior for o comprometimento motor da criança, mais restrita poderá ser sua participação e, que alguns artigos também apontaram como ambiente de menor participação desses alunos o pátio /recreio e, que a falta de acesso e inadequação do espaço físico das escolas limita significativamente a participação dos alunos com deficiência física.

Curiosamente, a pesquisa empírica de Palma e Lehnhard (2012) que objetivou descrever a participação de um aluno com deficiência física, especificamente paralisia cerebral, em aulas de Educação Física em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental de uma escola regular, nos revelam que a inclusão está ocorrendo de forma parcial, levando-se em consideração que o aluno com deficiência física não participou de todas as atividades desenvolvidas, porém as que participou houve interação entre ele e os colegas. As autoras reforçaram a importância de haver condições de acessibilidade no ambiente escolar e para as aulas de Educação Física, como também professores preparados.

A acessibilidade ofertada na realidade educacional brasileira, nos revela que os alunos com deficiência física enfrentam barreiras: que dificultam sua autonomia e liberdade na mobilidade, que limitam seu espaço de circulação, que restringem o contato interpessoal e que impedem sua efetiva inclusão na escola comum, ou seja, os resultados apresentados nos revelam o princípio da integração no sistema educacional brasileiro, sendo necessário o aluno com deficiência adaptar-se aos modelos de ensino oferecido/cobrado na escola regular, conforme evidenciado por Almeida (2011) a seguir.

Almeida *et.al* (2011, p.23) preocupado em avaliar os impactos da infraestrutura de Acessibilidade e da Formação Docente no desempenho de Alunos com Deficiência na Rede Regular de Ensino, nos revelam que em relação à infraestrutura, “os alunos com deficiência física, sensorial ou múltipla encontram um maior nível de reprovação quando comparados com o grupo homogêneo agrupado

pela variável sala de recursos multifuncional”. De acordo com os autores esse índice de reprovação pode ser explicado devido à pequena quantidade de recursos disponíveis nas escolas, conforme vem sendo evidenciado nessa seção. Cabe mencionar novamente os resultados do estudo de Tagliari *et.al.* (2006) que ao avaliar 35 escolas municipais de Passo Fundo/RS, detectou que em apenas 1 escola há classe adaptada, porém, nesta escola os alunos cadeirantes não tem acesso a sala de aula pela presença de uma escadaria, ou seja, os indicados para essa sala não possuem acesso. Essa é uma das facetas da realidade educacional brasileira.

Almeida *et.al.* (2011, p.24) observou que a falta de “infraestrutura escolar aumenta consideravelmente o abandono ou a evasão do sistema de ensino”. Esse e os demais dados discutidos reforçam a necessidade de programas governamentais que visam investir na educação inclusiva. O mesmo estudo detectou um maior rendimento escolar dos alunos com deficiência com professores que possuíam capacitação em educação especial. Conseqüentemente os alunos que receberam atendimento educacional especializado (AEE) ainda que poucos (30%), tiveram melhores resultados. Frente a esses dados os autores concluíram que

(...) apesar de poucas escolas terem os recursos de acessibilidade, eles se mostram, ainda que timidamente, importantes para o desempenho dos alunos. Porém, mesmo com poucos casos dentro do nosso universo, notamos que a formação docente em educação especial e o atendimento educacional especializado (AEE) têm grande relevância, afetando claramente o desempenho dos alunos em nossos achados. (ALMEIDA *et.al.* 2011, p.24)

Se por um lado no PNE (2014-2024) temos como meta implementar salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado, ambas necessárias e evidenciadas conforme Almeida (2011) para o bom desenvolvimento e desempenho do aluno com deficiência, temos do outro lado, a realidade concreta do sistema educacional brasileiro, em especial do Estado de Minas Gerais, com estruturas arquitetônicas e recursos pedagógicos inacessíveis, logo o ideal proclamado pelos documentos legislativos estão se contradizendo na realidade educacional brasileira.

Estudos mais recentes como os de Bisol *et.al.* (2018) que objetivou identificar em artigos nacionais, os principais desafios à inclusão de estudantes com deficiência física em escolas comuns, nos revelam as contradições dos ideais legitimados nas políticas educacionais com realidade das escolas brasileiras. De

acordo com os autores os desafios da educação inclusiva podem ser categorizados em formação de professores, tecnologia assistiva, rede de apoio especializado e adaptações curriculares. Referente à Tecnologia Assistiva (TA) “compreendida interdisciplinarmente englobando produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que se ocupam em promover a funcionalidade e a autonomia das pessoas com deficiência, incapacidade ou mobilidade reduzida”, os autores evidenciaram o desconhecimento da comunidade escolar acerca da TA ou de seu uso, como também a falta de recursos e, conseqüentemente, a presença de muitas barreiras, as quais, muitas vezes, são as responsáveis por obrigar a criança com deficiência a observar passivamente as atividades feitas pelos outros. (BISOL *ET.AL.* 2018, P.610)

De acordo com Bisol *et.al.* (2018, p.612), seria impensável imaginar que um professor possa dar conta sozinho da atenção, das adaptações e das estratégias que alguns alunos com deficiência requerem, por isso faz-se necessário o desenvolvimento de redes de apoio e de ações educativas que favoreçam a inclusão, no entanto, os 29 artigos selecionados e analisados para pesquisa revelaram não só a ausência de suporte de equipe técnica, que por sua vez, pode se referir ao profissional da Educação Especial no sistema de ensino comum, como também “muitas escolas não contam com uma rede de apoio multidisciplinar e com serviços de apoio pedagógico especializados, percebendo-se, nas instituições uma carência de recursos humanos e técnicos, além dos tecnológicos, físicos e materiais”. A ausência de uma rede de apoio pode agravar o sentimento de solidão dos professores diante da complexidade propagada pela inclusão escolar e, nos revela a não materialização da estratégia 4.13 do PNE (2014-2024) cujo objetivo é o de apoiar a ampliação das equipes de profissionais de apoio da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

As adaptações curriculares no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência são de fundamental importância, por priorizar os recursos e os meios mais favoráveis para o processo de aprendizagem, no entanto, Bisol *et. al.* (2018, p.613) ao analisar as poucas pesquisas encontradas com foco nas adaptações curriculares, nos revelam que as escolas não elaboram um projeto de inclusão, cabendo ao estudante se “inserir sem que conteúdo e metodologias fossem adaptados ou minimamente ajustados para facilitar seu envolvimento nas atividades,

acarretando impedimentos na realização de várias tarefas.” A realidade educacional revelada aponta para a dificuldade dos professores em adaptar o currículo, como também de potencializar ações pedagógicas que priorizem meios e recursos específicos aos alunos com deficiência.

Conforme evidenciado, a estratégia 4.3 do PNE (2014-2024) visa fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado e, a estratégia 4.16 busca incentivar a inclusão de referenciais teóricos, de teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional especializado nos cursos de licenciatura; ambas são de fundamental importância para amenizar um dos principais desafios da inclusão escolar que é o despreparo dos professores do ensino regular em trabalhar com os alunos com deficiência. No entanto, Bisol *et.al.* (2018) nos alertam para a insuficiência de recursos pedagógicos adaptados para a instrumentalização da prática pedagógica inclusiva, conforme os dados das pesquisas vêm sinalizando. Não obstante, Fernandes (2017) nos chama atenção para o fato de que a formação inicial e continuada dos professores prepara para atuar com alunos idealizados e caracterizados por uma sociedade e escola elitizadas, logo as políticas educacionais inclusivas colocam diante dos professores o desafio de reconstruir salas de aula e as escolas considerando a diversidade presente nesses espaços.

Conseqüentemente podemos questionar sobre qual inclusão está sendo assegurada pelas políticas educacionais uma vez que o aluno com deficiência física não tem autonomia no ambiente escolar, reflexo dos seus direitos de acessibilidade não assegurados e da tímida contribuição do programa governamental Escola Acessível. O ideal resguardado pelas políticas educacionais, em especial, no PNE (2014-2024) diverge da realidade dos sistemas de ensino brasileiro, sendo essa última marcada por um contexto de inadequações arquitetônicas, cuja promoção é de inacessibilidade na realidade educacional, cujos reflexos são os de privação de oportunidades de convivência com os amigos e, de aprender os conhecimentos sistematizados. Sem dúvidas as legislações educacionais inclusivas brasileiras representam um avanço no que diz respeito às garantias de direito à educação na rede regular de ensino comum, no entanto, o que se precisa é materializá-las nas escolas.

Referente à inclusão dos alunos com deficiência auditiva, sendo aqueles de acordo com Dos Reis Moreno *et.al* (2020) que possuem uma perda auditiva na

intensidade ou frequência do som. A intensidade é quando ocorre uma diminuição da sensibilidade para a potência dos sons, deixando o indivíduo de perceber os sons fracos, para perceber apenas os sons muito fortes e, a frequência é a há perda da sensibilidade para algumas frequências que variam entre 250-500, 1000-2000, 4000-8000, dentre outras. Os mesmos autores, ainda descrevem três termos da perda auditiva, sendo o primeiro a surdocegueira que se trata de uma deficiência única, caracterizada pela deficiência auditiva e visual simultaneamente. A deficiência auditiva também é uma definição usada para se referir a perda bilateral, parcial ou total, de 41dB até 71dB, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1000Hz, 2000Hz e 3000Hz e, o último, a surdez, que é a perda auditiva acima de 71dB, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1000Hz, 2000Hz e 3000Hz. Os alunos que apresentam esse nível de perda auditiva não conseguem entender a voz humana e nem adquirir a língua oral, assim utilizam-se da Língua Brasileira de Sinais – Libras.

Barros *et.al* (2015) fazem notar que a audição é um sentido fundamental para a maioria das pessoas e, o nosso ouvido um canal importante para receber informações do mundo externo. Essas informações são importantes para a construção de uma interação muito comum na sociedade e na escola: a linguagem verbal oral usada pelas pessoas. Em tese, as informações que recebemos veiculadas pelo canal auditivo com as palavras faz com que aprendamos a falar. Dessa forma, alunos com grau da perda auditiva podem ter maior dificuldade para discriminar os sons das palavras ou podem se apoiar apenas nos sinais visuais das Libras e a interação que terão com o mundo, será mais visual do que auditiva. Ademais, Dos Reis Moreno *et.al* (2020) afirmam que o ensino de alunos com deficiência auditiva deve considerar a necessidade de que esses alunos compreendam os sentidos e significados daquilo que lhes é apresentado.

A Lei nº 10.436 de 2002 reconheceu a legitimidade da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e seu uso pelas comunidades surdas ganhou respaldo dos serviços públicos. Essa lei tornou obrigatório o ensino de Libras para os estudantes de fonoaudiologia, pedagogia e magistério e nos cursos de especialização em educação especial. Consta no Artigo 2º dessa lei que:

Devem ser garantidas, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e a difusão da Língua Brasileira de

Sinais (Libras) como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil. (BRASIL, 2002)

Essa lei sugere a importância do intérprete, mas não prevê explicitamente sua presença. Poucos são os locais no Brasil que têm experiência com a prática de intérpretes em sala de aula, especialmente no ensino fundamental e, baseado na política de inclusão e pela oficialização de Libras, torna-se essencial discutir como está se concretizando na realidade educacional brasileira a inclusão dos alunos com deficiência auditiva, bem como a importância, a função e as possibilidades de atuação dos intérpretes/tradutores de libras, uma vez que as estratégias 4.7 e 4.13 do PNE (2014-2024) visam:

**4.7) garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua,** aos (às) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos;

**4.13) apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues.** (BRASIL, 2014. Grifo nosso)

Com o advento da inclusão escolar e perante as estratégias supracitadas podemos dizer que é direito do aluno com surdez a educação no ensino regular, logo urge a necessidade de um novo agente na sala de aula: o intérprete de libras. O intérprete de libras é um dos profissionais de apoio que atua diretamente na sala de aula inclusiva sendo responsável por versar de uma dada língua fonte para uma língua alvo que, nesse caso é traduzir/interpretar o conteúdo ministrado pelo professor em sala de aula (em língua portuguesa) para a língua brasileira de sinais (LIBRAS). E o professor é o mediador entre o conhecimento científico e as técnicas de aprendizado nas aulas, lançando mão de fundamentação teórica e metodológica para a apropriação destes conceitos pelos alunos. (FLEURI, 2009)

Relatos de um intérprete que acompanha um grupo de alunos surdos no ensino médio em uma sala especial diz que são muitas as dificuldades enfrentadas, como a tarefa de se posicionar entre duas línguas, que exige amplo conhecimento

de ambas, os improvisos necessários para possibilitar o acesso à informação, a falta de conhecimento teórico do intérprete diante de algumas disciplinas, o reconhecimento de seu trabalho por parte dos alunos e, o principal, a clareza na definição de papéis, porque o intérprete se vê obrigado a desempenhar atividades que não lhe dizem respeito sendo muitas vezes necessário atuar como educador (FERREIRA, 2009).

Uma outra análise, realizada pelas pesquisadoras Lacerda e Poletti (2004), focalizada em uma turma da 4ª série do ensino fundamental de uma escola particular composta por 29 alunos ouvintes, uma criança surda e duas intérpretes de língua de sinais que se revezam nos revelam que uma das intérpretes é formada em pedagogia com habilitação em deficiência auditiva e, outra formada em fonoaudiologia. As intérpretes passaram por uma entrevista e ambas discorreram sobre as dificuldades de agir como intérprete e, que mesmo se desejassem manter-se estritamente no espaço da interpretação, não conseguiriam, porque sua tarefa em uma sala de aula é acima de tudo colaborar para o que o aluno compreenda os conteúdos trabalhados.

A mesma pesquisa nos revela que na relação pedagógica entre intérprete e professor fica um dilema acerca de suas funções, porque o intérprete ora é visto como alguém que simplesmente interpreta, ora como responsável pela educação do aluno e, o professor, se sente pouco capaz para lidar com o aluno com perda auditiva. Nesse dilema o intérprete fica sem saber se continua com a tradução ou se se concentra no ponto de dúvida do aluno, quando percebe que o mesmo não compreendeu algum conteúdo.

Não obstante a dificuldade da distinção dos papéis entre o intérprete e o professor, a mesma pesquisa nos revela que a organização da prática pedagógica também é falha. Com a confusão de funções, cria-se um quadro de desconfiança e vigilância mútua em que as atribuições não são claras e o não acesso prévio dos conteúdos que serão trabalhados por parte do intérprete, dificulta ainda mais essa relação pedagógica e o desenvolvimento dos alunos com surdez. Perante esse contexto, Lacerda e Poletti (2004) ressaltam a importância da coerência do trabalho realizado em sala para o sucesso na aprendizagem dos alunos com deficiência auditiva, dessa forma, é essencial que intérpretes e professores troquem informações entre si combinando sinais a serem utilizados, como também informações gerais sobre o aluno. A coerência pedagógica possibilita uma relação

de cumplicidade entre o aluno surdo e o intérprete contribuindo mais ainda para o sucesso da parceria.

A pesquisa de Fernandes e Campos (2014) nos revela a dissonância entre o idealizado pela estratégia 4.13 do PNE (2014-2024) com a realidade concreta das escolas ao não garantir o atendimento educacional especializado e por não dispor de intérpretes de Libras para surdos, como também de professores bilíngues. As autoras ao resgatar e analisar o processo de escolarização na Educação Básica de uma aluna com surdez, nos revelaram o desconhecimento dos profissionais entrevistados tanto sobre a surdez como em relação à adequação do trabalho pedagógico. Não obstante, a entrevistada e sua mãe ressaltaram a ausência de recursos pedagógicos e de atendimentos específicos para essa aluna, ou seja, elas chamaram a atenção para a ausência do atendimento educacional especializado, conseqüentemente todo o período de escolarização dessa aluna (1997 a 2012) foi prejudicado por não ter seus direitos garantidos.

Teixeira e Baalbaki (2014) detectaram na literatura que a oferta de materiais dirigidos à comunidade surda, quando existente, não atende ao desenvolvimento das interfaces de leitura e escrita da língua portuguesa, visto que eles pressupõem categorias e aspectos distintos daqueles endereçados aos alunos ouvintes, conseqüentemente, os pesquisadores, buscaram discutir através de um projeto de extensão a língua brasileira de sinais como a primeira língua do aluno surdo e a língua portuguesa como sua segunda e, elaboraram com os professores participantes materiais didáticos que atendam às necessidades linguísticas dos surdos. Os resultados divulgados foram animadores, por terem possibilitado aos professores, aos graduandos e pós-graduandos participantes a análise, a adaptação e a elaboração de materiais didáticos, baseados em diferentes gêneros textuais e; a sistematização dos desdobramentos da discussão teórica acerca da análise, adaptação e elaboração de materiais para o ensino de português para alunos surdos. Como também, a construção conjunta de estratégias baseadas em metodologia visual e; criação de formas de intercâmbio entre a universidade e escolas de Educação Básica, no que se refere, sobretudo, ao ensino de língua portuguesa para alunos surdos. Contraditoriamente, mesmo que singular, os resultados dessa pesquisa nos revelam a concretização das estratégias 4.16 e 4.18 do PNE (2014-2024) ao incentivar

“(...) a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;  
4.18) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino; (BRASIL, 2014)

As atividades empreendidas no projeto de extensão materializado pelos pesquisadores Teixeira e Baalbaki (2014) nos revelam a concretização de um processo formativo para a inclusão de alunos com deficiência auditiva que incentivou a aprendizagem de graduandos, pós-graduandos e professores, o que consequentemente contribuiu significativamente para a aprendizagem do aluno fazendo-o assumir o lugar de sujeito ativo na construção do conhecimento e da sociedade como um todo.

Rios e Novaes (2009) ao descreverem e discutirem a partir da vivência de professores, o processo de inclusão de crianças com deficiência auditiva em escola regular, nos revelaram através de relatos das professoras sobre suas experiências com as crianças com deficiência auditiva, que não se sentem preparadas para receber esses alunos e pouco sabem sobre o desenvolvimento da audição, da linguagem e sobre como esses aspectos influenciam e determinam formas particulares de apreensão de conteúdo. Perante esses dados, as pesquisadoras concluíram que apesar da evolução das práticas inclusivas, prevalecem nas escolas muito mais os pressupostos da integração do que da inclusão, ao materializar a ideia de que é a criança com “necessidades educacionais especiais” quem deve se adaptar ao ambiente, e empenhar-se para ser nele integrada.

A pesquisa de Franco e Amorim (2020) que teve como objetivo identificar as concepções dos professores, das escolas de Ensino Fundamental, sobre a inclusão e o ensino/aprendizagem de estudantes com deficiência auditiva matriculados nas classes comuns, corroboram com os dados que vem sendo apresentados, cuja realidade concreta constatada é de que 66,7% de 24 professores, afirmaram que já tiveram aluno com deficiência auditiva e surdez, porém, apenas um dos

entrevistados se declarou apto para atender as especificidades deste público. Em consequência, 91,7% dos 24 professores entrevistados disseram que os estudantes com deficiência auditiva deveriam frequentar as escolas bilíngues por oferecerem maiores oportunidades de aprendizagem que as escolas comuns. No entanto, cabe ressaltar que o bilinguismo, refere-se à adoção das duas línguas, a Libras e a Língua Portuguesa escrita no processo de ensino aprendizagem, o que deve ser incentivado e promovido pela escola, uma vez que todos os alunos com deficiência auditiva têm esse direito resguardado pelas políticas educacionais.

As pesquisadoras Franco e Amorim (2020) ao questionarem os professores (n=24) participantes da pesquisa, se acreditavam que suas escolas eram inclusivas, apenas seis responderam que sim. Perante esses dados e com os demais supracitados as pesquisadoras concluíram que as barreiras de comunicação e atitudinal são as principais dificuldades que os estudantes com deficiência auditiva encontram nas escolas comuns.

O estudo recém-publicado de Hashizume e Morais (2021, p.124) nos revela a partir de uma revisão sistemática da literatura as condições de aprendizagem e alternativas pedagógicas no trabalho com alunos com deficiência auditiva em escolas públicas de ensino regular. Os autores concluíram que as condições de aprendizagem e as alternativas pedagógicas devem estar fundamentadas no paradigma do multiculturalismo, por “oferecer uma perspectiva nova para lidar com tais diferenças no convívio respeitoso entre as diferenças.” Para esse convívio harmonioso entre as diferenças, os autores ressaltam ser de fundamental importância promover na realidade concreta das escolas de ensino regular o uso da língua de sinais na educação do aluno com deficiência auditiva, para assim superar a distância entre as escolas regulares e o processo de inclusão dos alunos com deficiência auditiva, no objetivo de fomentar a disposição social por mudanças, seja de professores, seja da escola e dos alunos, sendo essas necessárias para o exercício de cidadania e da efetiva inclusão.

Por fim, a inclusão de alunos com deficiência auditiva é prevista na lei, mas, na prática, ainda está por se materializar. Os apontamentos acima mostram falhas na inclusão, na adaptação das escolas e o despreparo dos professores diante da situação. Os recursos e os materiais devem ser analisados em relação às estratégias desenvolvidas em sala de aula e há necessidade de se investigar em que medida de fato houve a aprendizagem a partir desse recurso, se os alunos

compreenderam o que lhes foi passado. Outro ponto, refere-se a importância de que os professores tenham conhecimento sobre Libras, bem como da parceria e trabalho conjunto com outros profissionais, cada um executando suas tarefas previamente definidas e bem claras. Saber exatamente qual é o grau da deficiência do aluno é importante, porque é preciso estudar as suas necessidades para criar um plano de estudo eficiente.

Conseqüentemente, constatou-se uma discordância entre o proclamado no PNE (2014-2024) para a inclusão dos alunos com deficiência auditiva com a realidade concreta do sistema educacional brasileiro. O maior impasse na inclusão desses alunos está centrado em uma questão primordial, a escola não domina a Língua Brasileira de Sinais e o surdo não domina a linguagem oral. De acordo com Martins (2016) a linguagem é o próprio pensamento. Sem a língua não se chega ao conceito abstrato, e nem tampouco à aprendizagem escolar, logo o desenvolvimento das funções superiores desses alunos fica comprometido por não haver um ambiente de comunicação eficaz. Para Cardoso (2021, p.77) a falta da linguagem como orientadora do pensamento, passa a “falsa impressão de que o surdo é intelectualmente incapaz”, por isso é de extrema importância que os professores mediadores dessa relação saibam, intencionalmente, direcionar esse processo, uma vez que “o único tipo positivo de aprendizado é aquele que caminha à frente do desenvolvimento das zonas proximais de desenvolvimento.”

Perante a realidade aqui descrita, faz-se necessário ressaltar a importância do cumprimento da legislação e da aplicação, planejamento e avaliação de políticas públicas educacionais e ações afirmativas que atuem na formação de professores, na contratação e oferecimento do serviço de interpretação de libras. Faz-se importante que o Estado cumpra com o que já está disposto nas políticas educacionais como oferecer total suporte para que a escola possa, de fato, incluir esses alunos, principalmente na capacitação dos professores, intérprete de LIBRAS na sala regular, adequação curricular, diminuição de alunos em sala de aula, fornecimento de materiais pedagógicos e tecnológicos específicos. Kassar (2013) ao considerar os programas do governo federal para a formação de um sistema educacional inclusivo, analisou as características da formação de professores, cujos resultados evidenciados foram: um processo de massificação do ensino superior, através de cursos não presenciais oferecidos pelas universidades públicas, em especial pela UAB e, por instituições privadas, porém, mesmo com o aumento dos

cursos superiores e da matrícula de alunos com deficiências nas escolas comuns de educação básica, contraditoriamente, nesse mesmo período houve uma diminuição da oferta de cursos específicos da educação especial nas universidades públicas. De acordo com a autora, essas contradições são reflexos da crise de identidade da área de educação especial, por alguns autores acreditarem que, com a educação inclusiva, não haveria mais necessidade da educação especial e o próprio campo teria uma característica de segregação.

Logo, para Kassir (2013), os desafios para a formação docente apresentam-se de diferentes ordens: por um lado, pelas características adotadas pela política de ensino superior do país e pela política de formação docente que prevê dois tipos de professores para atuar no magistério com alunos com deficiências: os capacitados e os especializados e, por outro lado, pela “crise de identidade” do próprio campo do conhecimento, diante desses desafios e levando em conta as características dos programas de formação e o nível de escolarização dos alunos com deficiências a autora considera precária a formação docente para o atendimento dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades.

Corroborando com os resultados supracitados Batista, Do Amaral e Monteiro (2018, p.36) nos alertam para a escassez de cursos formativos de professores de Educação Especial e a ausência de conteúdos sobre a educação de alunos com deficiência nos cursos de licenciatura, em especial para os alunos com deficiência visual, cujas consequências são: a falta de espaços que garantam o conhecimento do que é geral e particular para o ensino dos alunos cegos na educação escolar e, o distanciamento entre as prescrições oficiais e currículos de formação de professores que indicam a aprendizagem de braille com a precária realidade educacional na formação de professores para o ensino de braille e, com a “(não) aprendizagem de braille por alunos cegos nas escolas regulares”.

Cazzanelli e Klein (2021) apontam que a deficiência visual não afeta a capacidade de aprender. O desenvolvimento cognitivo da criança com limitação visual não é prejudicado em virtude da limitação, mas sim de como ocorre o processo de ensino-aprendizagem. Diante disso, as dificuldades encontradas no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência visual no ensino regular, não resultam da condição de ter ou não a deficiência, mas, das condições externas que são oferecidas a professores e alunos nas escolas públicas do ensino regular, conforme será evidenciado.

No plano conceitual a deficiência visual pode ser conceituada em duas categorias, a cegueira que é a ausência total de visão e a perda da percepção luminosa e, a baixa visão que é o comprometimento do funcionamento visual de ambos os olhos que podem ser corrigidos com o uso de recursos ópticos e com a leitura de textos ampliados. (Mazzarino, Falkenbach e Rissi, 2011) E no plano ideal proclamado pelo PNE (2014-2024) os alunos com deficiência visual tem o direito da adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos no ensino regular, como também a expansão de

“(...) programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários, e programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em Libras e em **Braille**, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os professores e as professoras da rede pública de educação básica, favorecendo a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação; (BRASIL, 2014, grifo nosso)

Perante o exposto podemos afirmar que os alunos com deficiência visual têm o direito de usufruir do sistema Braille, por esse se constituir em um valioso instrumento disponibilizado para pessoas com cegueira congênita ou adquirida, uma vez que lhes dará a independência para ler e escrever. Consequentemente os alunos com deficiência visual têm assegurado juridicamente alternativas pedagógicas que os privilegiem e que os provoquem a querer aprender, sentindo o mesmo nível de possibilidades de participação que os colegas videntes. Entretanto, a realidade concreta das escolas brasileiras é permeada de contradições, de avanços e retrocessos conforme evidenciamos a seguir.

Machado (2011) ao apresentar os resultados coletados em 2009 e 2010 da realidade educacional estadual paulista com relação ao conhecimento do Sistema Braille, nos revelou a existência de professores que nunca tiveram contato com o Sistema Braille, assim como daqueles que não valorizam e nem reconhecem o Braille como sistema de leitura e escrita. Não obstante, a grande maioria dos professores participantes alegaram não saber quais são as necessidades específicas do aluno com deficiência visual para que participem plenamente da vida escolar, como também evidenciaram a falta de recursos materiais no processo de inclusão de alunos com deficiência visual, entre eles, o livro em Braille. Perante esses dados a autora julga ser urgente humanizar as políticas para se ter uma prática educacional democrática, na qual se leve em conta os sujeitos a serem incluídos e suas reais singularidades e necessidades.

Sousa e Sousa (2017) ao analisarem a literatura existente e as políticas públicas direcionadas para a inclusão de discentes com deficiência visual no âmbito do processo de ensino e aprendizagem, nos revelaram através de uma revisão crítica da literatura que para se efetivar a educação inclusiva a responsabilidade não é apenas do educador, mas sim de todos os envolvidos neste processo, como é o caso da comunidade escolar (pais, alunos e profissionais) e da sociedade em geral. Conseqüentemente os autores concluíram que para o fortalecimento de práticas inclusivas se faz necessário um comprometimento dos gestores, das autoridades governamentais e principalmente que a comunidade conheça os direitos que são garantidos por lei, como por exemplo: a formação inicial e continuada dos professores sobre conhecimentos específicos da educação especial e, o atendimento educacional especializado, onde se dispõe das tecnologias assistivas, e que exijam sua aplicabilidade na prática.

Corroboro com os autores de que seja de responsabilidade do Estado implementar medidas que venham a beneficiar a inclusão de alunos com deficiência visual, garantindo-lhes um atendimento com mais equidade e, respeito às limitações individuais de cada discente, imposta por sua deficiência. Concernente à mobilização da comunidade escolar e autoridades governamentais para a efetivação de práticas inclusivas, a pesquisa de Ferreira (2009, p.37) relata a história de uma das muitas manifestações de defesa do direito de pessoas com deficiência à educação;

Em uma cidade no sul do país, a mãe de um menino cego de nove anos que nunca tinha estudado decide matricular seu filho na escola. A escola, por sua vez, não aceita a matrícula, justificando que não estão preparados para ensinar um aluno cego: nenhum professor conhece Braille e a escola não possui os recursos necessários. Segura de seus direitos, a mãe procurou um Procurador da República que, junto com a mãe, procurou a Secretaria de Educação do município. A Secretaria esclareceu que, infelizmente, na cidade não tinha nenhum aluno cego na rede e ninguém que soubesse Braille, assim, não havia como atender àquele aluno. A solução encontrada em conjunto para garantir o direito daquele aluno foi que durante seis meses a prefeitura asseguraria o transporte do aluno a uma escola da cidade mais próxima e, durante aquele período, a Secretaria realizaria a formação de professores(as) em Braille para que o aluno pudesse finalmente ser matriculado em uma escola de sua cidade. O resultado da iniciativa da mãe foi que, no ano seguinte, havia na cidade dez professores capacitados para ensinar Braille e ensinar em Braille e outras nove crianças e jovens cegos se matricularam na rede de ensino daquela cidade. (FERREIRA, 2009, p37)

Experiências como esta são fundamentais para a disseminação do quão importante é o papel da comunidade escolar, das autoridades governamentais e da sociedade em geral na efetivação da educação inclusiva. A parceria entre prefeitura, escola e família supracitada constitui elemento-chave para colaborativamente encontrar alternativas viáveis que garantam os direitos dos alunos com deficiência visual. O mesmo relato demonstra na prática a articulação entre Estado, município e União prescrita no PNE (2014-2024) para o cumprimento das metas e estratégias.

No entanto, a realidade concreta do sistema educacional brasileiro está permeada de experiências de discriminação vividas por crianças e jovens com deficiência, conforme evidencia a pesquisa de Ferreira (2009). O pesquisador nos relata o preconceito por parte de pais e educadores de crianças sem deficiência. Um aluno com déficit auditivo e visual, que foi inserido em uma escola particular que se mobilizou para recebê-lo, foi surpreendido por um pai de um outro aluno, que se recusou a aceitar a ideia de seu filho estudar com um colega com deficiência e, convenceu os outros pais a retirarem os seus filhos da escola. O resultado foi o fechamento da turma do aluno com deficiência e sua saída da escola.

Esse relato nos revela a ignorância e o desconhecimento sobre as potencialidades de desenvolvimento das pessoas com deficiência. De acordo com Martins (2016) uma criança cega pode alcançar desenvolvimento igual a uma criança sem deficiência, só que por uma metodologia diferente. Sabe-se que diferentes deficiências geram diferentes níveis, ritmos e estilos de aprendizagem, exatamente como acontece com pessoas que não as têm. Um bom e claro exemplo é o físico Stephen Hawking, mundialmente conhecido, que tem uma deficiência física severa e é brilhante intelectualmente, com um nível de produção e reconhecimento internacional acima da média dos acadêmicos em geral. De acordo com Ferreira (2009) a crença infundada, calcada no desconhecimento sobre as possibilidades de desenvolvimento e nas potencialidades de aprendizagens da pessoa com deficiência, gera preconceito e exclusão educacional.

No objetivo de entender a natureza da aprendizagem de alunos cegos, de avaliar as estratégias de ensino utilizadas com um aluno cego em classe regular e de analisar as relações interpessoais estabelecidas entre o aluno cego, seus professores e colegas de classe, Silva (2009) nos revela a notável disposição que os profissionais da instituição pesquisada demonstraram para trabalhar com a inclusão de alunos com deficiência visual, mesmo conscientes de suas limitações em termos

de conhecimentos específicos sobre o processo de aprendizagem do aluno cego, e também da utilização de materiais, estratégias de ensino e recursos didáticos. A pesquisa também evidenciou que, através da relação com os outros colegas de classe, os alunos cegos dispuseram do desejo em aprender, com vistas a se tornar mais independentes e autônomos na busca dos conhecimentos.

Os professores participantes da pesquisa supracitada “enfatazaram a importância da família no processo educacional de alunos com deficiência, em particular a família do aluno cego”. (Silva, 2009, p.192) De acordo com Maturana e Cia (2015) interação família e escola é apontada como um importante fator de influência no processo de inclusão, uma vez que traz implicações para o desenvolvimento social e cognitivo do aluno e está diretamente relacionada ao sucesso escolar, por isso é de fundamental importância a comunicação entre professores e pais, conseqüentemente os pesquisadores expõem que um dos principais fatores facilitadores da inclusão escolar está na relação família-escola, com esse objetivo a estratégia 4.19 visa:

“(...) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, a fim de favorecer a participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo.

A pesquisa de Maturana e Cia (2015) cujo objetivo foi identificar e analisar a produção de teses e dissertações nacionais relacionadas à temática relação família-escola de crianças público-alvo da Educação Especial, escolarizadas no ensino regular, nos revela a concretização da estratégia 4.19 no sistema educacional brasileira. Os resultados encontrados apontam que grande parte das pesquisas está em programas de pós-graduação do sudeste, área de interesse dessa pesquisa. A maioria dos estudos empíricos utilizados na pesquisa revelou uma percepção negativa dos pais a respeito da inclusão escolar de seus filhos, pois acreditam que a escolarização em escola regular pouco contribuiu para a aquisição de conhecimento escolar pelas crianças. A falta de investimento do poder público no ambiente escolar foi apontada pelos pais como um dos principais fatores para o descrédito no potencial e desenvolvimento acadêmico das crianças com deficiência.

Referente à participação da família no acompanhamento do aluno com deficiência, Maturana e Cia (2015) revelaram que as famílias analisadas pouco vão à escola, limitando-se a levar e buscar os alunos; as trocas verbais ocorrem apenas quando o aluno apresenta algum problema em sala de aula, os resultados indicam

que a estratégia 4.19 do PNE (2014-2024) não vem sendo concretizada devido ao pouco investimento do poder público para a fomentação da participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo. Cabe ressaltar que o bom relacionamento família e escola depende de esforços bilaterais que envolvam comunicação por meio de espaços comuns que proporcionem discussão e, de investimentos públicos que favoreçam essa relação.

Alusivo à inclusão dos alunos com deficiência intelectual, cuja definição/conceituação de acordo com Veltrone e Mendes (2014, p.360) “sempre representou uma dificuldade no cenário educacional brasileiro”: frente a esse desafio as autoras expõem que o Brasil tem adotado a terminologia preconizada pela *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD), que advoga a mudança de terminologia de retardo mental para deficiência intelectual, sendo essa última definida como a incapacidade caracterizada por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo expresso em habilidades conceituais, sociais e práticas. Esta inabilidade se origina antes da idade dos 18 anos.

De Aquino e Cavalcante (2020) acrescentam que a terminologia deficiência intelectual substituiu o ultrapassado termo deficiência mental, esse último causando confusão com doença mental, sendo que esta consiste em um transtorno psicológico. Consequentemente a característica fundamental da deficiência intelectual é o significativo prejuízo das funções cognitivas, que correspondente à capacidade de aprender e compreender, sendo funções superiores que se estabelecem a partir do sistema nervoso central. Elas englobam as capacidades de linguagem, aquisição da informação, percepção, pensamento etc., as quais permitem a realização de tarefas como leitura, escrita, cálculos, conceptualização, sequência de movimentos, dentre outras (SANTOS, 2012, p. 938)

Das diversas definições acerca da terminologia deficiência intelectual, de acordo com Veltrone e Mendes (2014, p.363, 364)

“(...) um fato em comum é que se trata de uma condição que nem sempre é identificada num primeiro momento e acaba estando ligada a um déficit do indivíduo (social, intelectual, funcional, comportamental) em relação a uma norma e, conseqüentemente, de comparação entre pares e semelhantes.

O atendimento educacional de alunos com deficiência intelectual no ensino regular está pautado nos princípios da inclusão escolar e legitimado na PNEEPEI de 2008 e no PNE (2014-2024). No plano ideal, ambos os documentos visam assegurar

recursos e formação de profissionais qualificados para a inclusão dos alunos acima conceituados/definidos. Nunes e Manzini (2020) ao identificarem a partir de relatos dos professores, as concepções favoráveis e desfavoráveis em relação ao ensino, ao currículo, à avaliação e à aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, nos revelam que na concepção dos professores participantes do estudo, todos os alunos conseguem aprender, porém, não acompanham o ritmo dos colegas, a série e a sala de aula. No entanto, cabe chamar atenção que o atraso no percurso escolar, o déficit de aprendizagem na faixa etária determinada pela LDBE de 1996 e a negação do acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, ou seja, a distorção idade-série não é algo específico do público alvo da meta 4 e, sim uma realidade ostentada pelo Brasil, conforme já discutido e debatido nas seções anteriores. (AGUIAR, 2010)

A fala do professor 2 da pesquisa supracitada me chamou muita atenção ao dizer que “[...] os alunos com deficiência intelectual são capazes de aprender no tempo deles”. Por corroborar com essa opinião e, com a ideia de Martins (2011) ao expor que cada criança se desenvolve de maneira singular, com deficiência ou não e, que as leis de desenvolvimento são iguais para todas as pessoas, porém com caminhos diferentes para o desenvolvimento, desse modo, o olhar que se deve ter para a pessoa com deficiência intelectual não é o da deficiência, para aquilo que falta, mas para aquilo que se tem em potencial de desenvolvimento.

Referente ao currículo adaptado aos alunos com deficiência intelectual, Nunes e Manzini (2020) evidenciaram a existência do mesmo, porém, com uma dicotomia entre adaptar o conteúdo ou adaptar as atividades, cujas consequências recaem na avaliação que é vista como uma falha nos sistemas de ensino, ora atribuem que a avaliação deve ser igual aos demais alunos, e ora que deveria ser diferente e específica. Sabe-se que as contradições concernentes às avaliações dos alunos com deficiência, em especial aos com deficiência intelectual, é uma realidade concreta que assola o sistema de ensino brasileiro. Conforme já destacado nas seções anteriores por Morais (2017), os indicadores utilizados pelo INEP, nas provas de larga escala, não são suficientes para averiguar a efetiva escolarização dos alunos público-alvo da educação inclusiva. Silva e Meletti (2014), ao analisarem a participação e o desempenho dos alunos com deficiência nas avaliações: Prova Brasil e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), como base empírica nos microdados disponibilizados pelo INEP de 2007 e 2008, nos revelam que a

participação dos alunos com deficiência na Prova Brasil foi mínima e, que os alunos com deficiência intelectual obtiveram baixo rendimento em ambas as provas, ou seja, nenhum destes ultrapassou a média de 12 acertos nas provas de língua portuguesa e matemática. Frente a esses dados e aos demais as autoras evidenciaram a necessidade de investigações futuras que considerem as condições efetivas de escolarização desta população no ensino regular.

Contrariando as evidências estatísticas das avaliações de larga escala que desconsideram os aspectos relacionados ao nível de competência curricular, ao estilo de aprendizagem, ao plano educacional individualizado e, ao desenvolvimento biológico, intelectual, motor, emocional, social, comunicacional do aluno com deficiência intelectual; Carvalho, Xerinda e Vidal (2021, p.78) ao explorar as experiências de adaptação social de uma criança com deficiência intelectual no ensino regular, nos revelaram que a aluna Alice, com Síndrome de Down, “consegue acompanhar positivamente o ritmo de aprendizado da turma” graças ao reforço da escola e dos colegas, porém, no âmbito social ainda carece de um melhor desenvolvimento, em razão da ausência de métodos inclusivos que sejam capazes de possibilitar um envolvimento maior da família com o contexto escolar.

Glat e Estef (2021) ao analisar os impactos das atuais políticas de inclusão na autopercepção, cotidiano e expectativas de jovens e adultos com deficiência intelectual, a partir de seus relatos pessoais, nos revelaram que a experiência de escolarização de 30 jovens e adultos com DI de modo geral, não estão sendo adequadas por não garantir o desenvolvimento, a participação, a aprendizagem e a inclusão social. Consequentemente as autoras concluíram que a concepção do processo de ensino e aprendizado, a composição curricular e as práticas pedagógicas predominantes, assim como as representações sociais docentes sobre esse público, ainda são impregnadas pela cultura meritocrática e classificatória, incompatível com uma educação para a diversidade. Esses resultados evidenciam a incoerência entre o ideal proclamado pelas políticas educacionais, objeto de estudo da presente pesquisa, com a sua implementação nas escolas.

Preocupadas com a escolarização de alunos com deficiência intelectual em diferentes contextos educacionais, Pletsch e Glat (2012) apresentam reflexões através de dados empíricos coletados em duas escolas regulares municipais e uma escola especializada estadual, sobre o processo de ensino e aprendizagem e o desenvolvimento desses sujeitos a partir do referencial sócio-histórico-cultural de

Vygotsky e seus seguidores. Os dados coletados evidenciaram a precariedade do processo de ensino e aprendizagem oferecido aos alunos com deficiência intelectual independente da modalidade de escolarização e a falta de conhecimento dos professores no que se refere às especificidades educacionais desses sujeitos. Esses dados nos revelam o desajuste do ideal sugerido pelo PNE (2014-2024), ao garantir a oferta de educação inclusiva e a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado, com a realidade concreta de que professores de escola especial e comum encontram dificuldades de desenvolver propostas educacionais que visam a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual.

Apesar de a discussão acerca da oferta do AEE preferencialmente na escola regular ainda não esteja totalmente equacionada para a manutenção ou extinção das instituições que ofertam os serviços de Educação Especial, podemos dizer apoiados nos dados da pesquisa supracitada que o atendimento ofertado pela escola especializada não está cumprindo com as funções pedagógicas, cuja consequência é o enfraquecimento da concepção de inclusão total adotada pelo MEC na implementação da PNEEPEI de 2008. Preocupada em investigar as dificuldades enfrentadas por professores em relação à prática docente para incluir alunos com deficiência intelectual, Paixão e Lustosa (2020) nos revelaram que o elemento que mais dificulta esse processo é a falta de formação específica para trabalhar com alunos que tem DI, como também a ausência de suporte pedagógico e, o sentimento de despreparo para esse trabalho.

De acordo com Pletsch e Glat (2012), para se efetivar de fato a educação inclusiva, conforme proposta e legitimada no PNE (2014-2024), em especial dos alunos com deficiência intelectual, necessita-se de uma transformação na cultura escolar, com as quais seria possível elaborar práticas pedagógicas e novas relações educacionais que possibilitem aos alunos compensar suas dificuldades e desenvolver suas funções psicológicas superiores sob a forma de apropriação dos conteúdos da experiência humana. No entanto, a pesquisa de Ferreira (2009) evidencia algumas situações de discriminação sofridas por estudantes com deficiência intelectual, bem como demonstra a cristalização de uma cultura escolar excludente, conforme evidenciado no relato a seguir de uma mãe com o filho com DI;

“A gente tentou muitas vezes matricular nosso filho numa escola regular, mas não tivemos sucesso... sempre ouvíamos NÃO dos diretores e, a justificativa era de que não estavam preparados para lidar com este tipo de aluno e de que ele precisa é de uma escola especializada.” (FERREIRA, 2009, p.42)

Essa realidade empírica nos revela não apenas a violação do direito de qualquer estudante à educação e à convivência em condição de igualdade, conforme legitimado e resguardado na PNEPEI de 2008 e no PNE (2014-2024), como também realça a dissonância entre o idealizado pela estratégia 4.8 do PNE que busca vedar a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência, com a realidade de excluir esse estudante sob a argumentação de ausência de repertórios pedagógicos para ensinar estudantes com DI. Consequentemente essa prática subverte o papel social da instituição escola, que de acordo com Saviani (2003) é de mediadora do conhecimento entre indivíduo e sociedade e, de socialização do saber sistematizado. Esse saber refere-se a uma forma de conhecimento específica do ser humano, que não tem caráter popular ou espontâneo, o que evidencia o lugar social de destaque da escola, por propiciar uma aquisição de instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado/científico, bem como o próprio acesso aos rudimentos deste saber.

Do Amaral (2009) ao analisar e discutir o processo de subjetivação da condição de pessoa com deficiência intelectual leve a que são submetidos diariamente alunos que frequentam o ensino especial, nos revela o eficaz processo de conformação de subjetividade promovida pelas práticas pedagógicas subversivas, em que a responsabilidade pelo fracasso, pela não aprendizagem, é reconhecida como dos alunos com deficiência intelectual leve, que na realidade são vítimas de uma escola ineficiente e inserida em uma sociedade excludente. Esse processo subversivo foi analisado e evidenciado nas histórias de Beatriz e Marina, cuja vivência foi de intensa perda de direitos vitais, pois o foco está na crença da própria incapacidade, da necessidade eterna de tutela dos mais responsáveis, por isso Beatriz prefere copiar, alienadamente, as letras, porque tem menos chance de errar, e ninguém vai ler. Marina trabalha no que for preciso, mesmo sujeitando-se a serviços inferiores, para não passar necessidade, pois “não tem estudos” e profissão definida. Essa realidade evidenciada nos permite dizer que as escolas especiais e as regulares com os seus atores de diferentes níveis governamentais e organizações com distintos interesses não vem implementando as políticas educacionais de educação inclusiva.

Valentim e De Oliveira (2013) ao identificar e analisar qualitativamente as concepções de um grupo de professores do Ensino Fundamental I sobre deficiência intelectual e avaliação da aprendizagem escolar, nos revelaram que a avaliação utilizada pelos professores são pouco dinâmica e baseia-se, essencialmente, na utilização de instrumentos quantitativos e de mensuração, que pouco orientam o processo de ensino e aprendizagem e, dessa forma, não contribuem para a efetivação da inclusão escolar desses alunos. Nosso ponto de vista, essa forma de avaliar colabora com a reprodução de uma cultura escolar excludente, meritocrática e hierarquizada e, com a privação dos alunos com deficiência intelectual ao acesso dos conhecimentos sócio-histórico, cujas consequências vão na contra mão ao processo catártico, que de acordo com Saviani (2012, p.8) “é o método da pedagogia histórico-crítica, constitutivo do momento culminante do processo educativo, quando o educando ascende à expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social”, em outras palavras, é o adequado momento da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados, pela mediação do trabalho pedagógico, em elementos ativos de transformação social.

Corroborando com o método pedagógico da teoria histórico crítica e preocupada em oferecer aos brasileiros uma abordagem que tem revelado enorme eficácia na inclusão educativa, social e profissional das pessoas com deficiência intelectual acentuada, sendo que a maioria se mantém ainda em situações de segregação, inatividade, dependência e solidão conforme vem sendo revelado. Da Costa (2009) apresenta as abordagens e estratégias preconizadas por Lou Brown para a aplicação dos programas educativos funcionais no contexto da educação inclusiva.

Da Costa (2009) expõe que para a aplicação substancial dos currículos para a educação inclusiva faz-se necessário a inclusão do aluno e da família em uma escola regular, bem como a participação total dos alunos com DI nas atividades da classe regular. A autora acrescenta ser necessário e importante incluir os alunos com DI em escolas próximas de sua residência e preferencialmente na mesma escola onde vão os irmãos e vizinhos, porém a eficácia da utilização dessa perspectiva educativa funcional implica que a escola garanta os recursos físicos e humanos necessários para a efetivação da inclusão escolar, em outras palavras, para a eficácia das estratégias preconizadas por Lou Brown faz-se necessário que a

União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios implementem o que está resguardado e legitimado na PNEPEI de 2008 e no PNE (2014-2024).

Preocupada com a efetivação da educação inclusiva no processo de escolarização dos alunos com DI, Lago e Tartuci (2020) destacam a necessidade de colaboração entre profissionais da educação especial e comum no processo de inclusão escolar desses alunos. Frente a essa demanda, as pesquisadoras analisaram a Consultoria Colaborativa como estratégia pedagógica para formação continuada de professores que atuam com estudantes com deficiência intelectual. Após aplicação do trabalho colaborativo de fevereiro a dezembro de 2016 as autoras concluíram que esse tipo de formação proporciona discussões com foco na escolarização, apresenta caminhos possíveis para uma prática docente que visa a potencialidade desses estudantes e pode se constituir como estratégia para os cursos de formação continuada.

Leite e Gatti (2019, p.277) ao realizarem uma revisão sistemática, considerando as pesquisas que constituíam estudos sobre deficiência múltipla (DM) ou mais de uma deficiência concomitante, da produção discente do programa de pós-graduação em educação especial da Universidade Federal de São Carlos, no período de 1978 a 2018, nos revelam que o tema é pouco explorado e a maioria das temáticas incidem sobre processos de ensino e aprendizagem para estudantes com DM. No plano conceitual, deficiência múltipla é aquela que tem “duas ou mais deficiências associadas, de ordem física, sensorial, mental, emocional ou de comportamento social” e, na realidade empírica as propostas pedagógicas de intervenção vêm favorecendo significativamente a inclusão desses alunos no ensino regular.

Cabe ressaltar que a pesquisa supracitada utilizou como critério de exclusão dos trabalhos a serem analisados “os estudos sobre transtorno do Espectro Autista associado com algum tipo de deficiência e os estudos sobre surdo-cegueira”(LEITE E GATTI, 2019, p.280,281). É no objetivo de continuar investigando as dissonâncias entre o discurso jurídico da lei 13.005 de 2014, especificamente da meta 4, com as condições reais de inclusão dos alunos com transtornos do Espectro Autista no sistema de ensino regular que apresentaremos no tópico a seguir como vem se desenvolvendo a inclusão desses alunos.

#### 4.3 DAS CARACTERÍSTICAS E DOS DIAGNÓSTICOS DE TRANSTORNOS GLOBAIS DO DESENVOLVIMENTO À INCLUSÃO ESCOLAR

O conceito de Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) é recente e só pode ser proposto devido aos avanços metodológicos dos primeiros estudos e modelos explicativos sobre o autismo. O TGD representa uma categoria na qual estão agrupados transtornos que têm em comum as funções do desenvolvimento afetadas. De acordo com Belisário Filho e Cunha (2010, p.12) o conceito de TGD surge no final dos anos 60, derivado dos trabalhos de M. Rutter e D. Cohen, e ambos traduzem a compreensão do autismo como um transtorno do desenvolvimento, logo o autismo pode ser explicado e descrito “como um conjunto de transtornos qualitativos de funções envolvidas no desenvolvimento humano”. No entanto, o TGD não diz respeito apenas ao autismo e sim a diferentes transtornos que têm em comum as funções do desenvolvimento afetadas qualitativamente, sendo eles: Síndrome de Rett; Transtorno ou Síndrome de Asperger; Transtorno Desintegrativo da Infância.

De acordo com o Manual de diagnóstico e estatística de transtornos mentais, o autismo pode ser conceituado e caracterizado pela presença de um desenvolvimento acentuadamente prejudicado na interação social e comunicação, além de um repertório marcadamente restrito de atividades e interesses. (DE PSIQUIATRIA, 2003) Belisário Filho e Cunha (2010) acrescentam que as crianças com autismo, devido aos prejuízos na interação social, podem às vezes ignorar outras crianças e não compreender as necessidades delas. Os prejuízos na comunicação podem acarretar no uso estereotipado e repetitivo da linguagem ou em uma linguagem idiossincrática. Os movimentos corporais estereotipados envolvem mãos ou todo o corpo, além de anormalidades de postura.

A Síndrome de Rett caracteriza-se pelo desenvolvimento de múltiplos déficits específicos após um período de funcionamento normal nos primeiros meses de vida, acarretado pela desaceleração do crescimento do perímetro cefálico, cujas consequências são: a perda das habilidades voluntárias das mãos adquiridas anteriormente, a diminuição do interesse social e o não desenvolvimento da linguagem expressiva ou receptiva. (DE PSIQUIATRIA, 2003) Do ponto de vista clínico, de acordo com Marcadante *et.al* (2007) a Síndrome de Rett pode ser organizada em quatro etapas, sendo elas: estagnação precoce, rapidamente

destrutiva, pseudoestacionária e deterioração motora tardia. Dos 6 aos 18 meses ocorre na estagnação precoce a desaceleração do crescimento do perímetro cefálico e tendência ao isolamento social. Entre o primeiro e terceiro ano de vida na etapa rapidamente destrutiva ocorre a regressão psicomotora, o choro imotivado, a irritabilidade, a perda da fala adquirida, o comportamento autista e movimentos estereotipados das mãos; muitas vezes podem ocorrer irregularidades respiratórias e epilepsia. Havendo uma certa melhora de alguns dos sintomas como, por exemplo, o contato social, a pseudoestacionária, pode ocorrer entre os dois e dez anos de idade, porém, com forte presença de ataxia, apraxia, espasticidade, escoliose e bruxismo. E por fim a deterioração motora tardia inicia-se em torno dos dez anos de idade, com desvio cognitivo grave e lenta progressão de prejuízos motores, podendo necessitar de cadeira de rodas. (BELISÁRIO FILHO E CUNHA, 2010)

O Transtorno de Asperger pode ser compreendido como prejuízo persistente na interação social e no desenvolvimento de padrões repetitivos de comportamento, interesses e atividades. Porém, diferentemente do que acontece no Autismo, no transtorno de Asperger não existem atrasos significativos na linguagem, no desenvolvimento cognitivo ou nas habilidades de auto-ajuda e, na curiosidade acerca do ambiente na infância; são por esses entre outros motivos que o Transtorno de Asperger parece ter um início mais tardio, ou parece ser identificado mais tarde. (IBID)

O Transtorno Desintegrativo da Infância foi descrito pela primeira vez em 1908 por Heller e denominado de “dementia infantilis”, porém essa definição não correspondia ao quadro clínico. (BELISÁRIO FILHO E CUNHA, 2010, p.17) De acordo com o Manual de diagnóstico e estatística de transtornos mentais, o Transtorno Desintegrativo da Infância pode ser caracterizado como uma regressão pronunciada em múltiplas áreas do funcionamento, após um desenvolvimento normal constituído de comunicação verbal e não verbal, ou seja, há uma perda das habilidades sociais e comunicativas já adquiridas em pelo menos duas áreas: linguagem expressiva ou receptiva, habilidades sociais ou comportamento adaptativo, controle intestinal ou vesical, jogos ou habilidades motoras. Apresentam déficits sociais e comunicativos e aspectos comportamentais geralmente observados no Autismo. (DE PSIQUIATRIA, 2003)

O conceito de Espectro Autista foi cunhado por Wing e Gould, em 1979, para definir aquelas crianças afetadas por dificuldades na reciprocidade social, na comunicação e por um padrão restrito de conduta, sem que sejam autistas, propriamente ditas, mas que apresentam características no desenvolvimento correspondentes a traços presentes no autismo, logo o Espectro Autista é um contínuo, não uma categoria única, e apresenta-se em diferentes graus. Oliveira e Paula (2012) ao investigarem por meio de uma extensa revisão da literatura, segundo artigos científicos indexados na Biblioteca Virtual em Saúde, o que inclui as bases de dados Medline, Lilacs, Biblioteca Cochrane e Scielo, o cenário da produção científica referente à inclusão dos alunos com TEA, nos revelaram que a inclusão escolar desses alunos em geral apontam as dificuldades na oferta de escolarização de qualidade e, que há carência de estudos empíricos no Brasil que relatem a situação atual de inclusão dos alunos com TEA, sendo a maioria baseada em estudos de casos de caráter qualitativos, logo sendo insuficientes para generalizações. No reconhecimento dessa carência o PNE (2014-2024) no artigo 4º, parágrafo único, se compromete em ampliar o escopo das pesquisas com fins estatísticos de forma a incluir informação detalhada sobre o perfil das populações de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência.

A escolarização dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas comuns, legitimada pelas políticas educacionais inclusivas, impõe desafios para toda comunidade escolar. Estudos recentes como o de Camargo *et.al.* 2020 nos revelam essas imposições ao investigarem as principais dificuldades, os desafios e as barreiras diárias enfrentadas por professores de alunos com TEA em situação de inclusão na escola comum. Os 19 professores da rede pública municipal de ensino do Município de Pelotas/RS participantes da pesquisa e atuantes com alunos com TEA relataram suas dificuldades na inclusão desses alunos, sendo elas, o pouco domínio e conhecimento sobre o TEA, suas características e dificuldades e, sobretudo, sobre as práticas que seriam necessárias e mais apropriadas para indivíduos com autismo. Frente a esses resultados os pesquisadores apontam para a necessidade de fornecer atividades de formação continuada que sejam “menos gerais e mais focadas nas necessidades dos professores, sobretudo quanto aos aspectos comportamentais (como lidar) e pedagógicos (como ensinar e avaliar)” para, assim, criar condições favoráveis à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos com TEA no ambiente inclusivo. (CAMARGO, *et.al* 2020, p. 1)

Corroborando com a conclusão de Camargo *et.al* (2020), Fernandes (2017, p.71) nos chama a atenção para o fato de que os professores no curso de formação inicial e continuada são preparados “para atuar com alunos idealizados, assim caracterizados por uma sociedade e escola elitizadas”. Frente a promulgação da PNEPEI de 2008 e a implementação da meta 4 os professores se veem desde então diante dos desafios de reconstruir as escolas e salas de aula considerando-se a diversidade presente nesses espaços. Vieira, Ramos e Simões (2018) problematizam se realmente os professores não têm formação e conhecimentos para mediar a aprendizagem dos alunos com transtornos globais do desenvolvimento, ou se o processo formativo, conforme exposto por Fernandes (2017), vem sendo eficaz para a manutenção do sentimento denominado pelos pesquisadores de “paralisia docente”.

De acordo com Vieira, Ramos e Simões (2018) o sentimento de não saber o que ensinar aos alunos com TGD e de como intervir invade as ações pedagógicas, promovendo assim a “paralisia docente” principalmente quando o currículo é concebido como uma lista de conhecimentos e uma sequência hierárquica de saberes cujo horizonte é sua assimilação para se obter resultados satisfatórios na avaliação do rendimento escolar e nas avaliações nacionais do rendimento escolar, como por exemplo a prova Brasil. Frente a essa realidade que colabora para a exclusão escolar, os pesquisadores destacam ser necessário o investimento em formação inicial e continuada aos profissionais de educação, a importância dos professores se assumirem como mediadores do conhecimento e, de conceberem o currículo como uma prática cultural aberta a novas experiências e, a escola como um cotidiano que pode ser reinventado pelas ações de seus praticantes.

A efetivação da inclusão escolar para Arrigo, Lino, Soethe (2020) não se trata apenas dos professores, mas também de um trabalho conjunto entre pais e escola em geral, para que se consiga alcançar o desenvolvimento integral dos alunos com transtornos globais do desenvolvimento. Preocupados em identificar empiricamente qual é a influência da Educação Física no aspecto social de crianças com Transtorno do Espectro Autista, os pesquisadores, nos revelaram que a educação física desempenhou um papel importante no desenvolvimento das crianças participantes da pesquisa, pois envolve diversas maneiras e meios de se trabalhar corpo e mente em conjunto. Como também é um meio eficaz para se desenvolver a socialização, o comportamento e a afetividade desses alunos. Com preocupações

afins, Laureano e Fiorini (2021) buscaram identificar as possibilidades da Psicomotricidade em aulas de Educação Física para alunos com Transtorno do Espectro Autista. Através do método de revisão de literatura as pesquisadoras identificaram que, a psicomotricidade tem como objetivo desenvolver por completo o ser humano em seus aspectos motores, cognitivos e afetivos, e as atividades psicomotoras nas aulas de Educação Física podem ajudar a criança com TEA no desenvolvimento do raciocínio, da imaginação, da criatividade, da afetividade e da socialização.

Inquieta com as propostas de intervenção ao alunado diagnosticado no espectro autista, Ferreira *et.al.* (2020) investigou os últimos cinco anos na base de dados Scielo, a literatura nacional que continha propostas de intervenção a este público. No entanto, os pesquisadores foram surpreendidos com os poucos resultados obtidos, dentre as poucas práticas desenvolvidas, os pesquisadores observaram que os professores ao incluir alunos com TEA têm muitos empecilhos, pois as dificuldades de comunicação dificultam a inclusão desse aluno nas classes de ensino regular, ademais é extremamente difícil para o professor desenvolver suas atividades com um elevado número de alunos em sala de aula e ainda garantir um espaço de desenvolvimento pleno ao aluno com TEA. Sabe-se que uma das características marcantes do transtorno do espectro autista é o comprometimento na comunicação e na interação social, frente a essa característica Meneses (2021) buscou compreender e discutir como funciona o processo de inclusão de crianças com TEA nas escolas de ensino regular, tendo em vista a necessidade de inclusão desse público com vistas ao desenvolvimento integral do aluno autista inserido nas salas de aula regulares. Após percurso metodológico de revisão de literatura, Meneses (2021, p.1) detectou que de modo geral, alguns professores apresentam uma “prática pedagógica com vistas à inclusão, promovendo estratégias metodológicas que contribuem para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças autistas.”

Carneiro *et.al.* (2021) ao realizar um estudo descritivo, do tipo revisão integrativa da literatura, nas bases de dados Lilacs, Medline e Scielo, com o objetivo de analisar os desafios no processo da educação inclusiva para crianças com transtorno do espectro autista, nos afirmaram que os desafios para o processo de educação inclusiva para crianças com TEA, estão relacionados principalmente a características estruturais das escolas, carência de tecnologia de ensino adequada e

falta de qualificação dos professores para atenderem esse público. Perante esses desafios os pesquisadores concluíram ser necessário adequar o ambiente escolar, no que diz respeito à estrutura física da escola e quantidade de alunos por turma, bem como no que tange à capacitação dos professores para concretizar a inclusão e o desenvolvimento cognitivo desses alunos no ensino regular.

No entanto, Yaegashi, Nader, Yaegashi (2021) nos chamam a atenção para o papel primordial que os Estados têm no apoio para a inclusão dos alunos com TEA, bem como nas adequações supracitadas. Preocupados com o atendimento educacional especializado da pessoa com Transtorno do Espectro Autista, os autores buscaram analisar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, bem como diversas outras leis correlatas e, compreender o que preconizam esses documentos em relação ao atendimento desses alunos. Após um extenso estudo teórico, os pesquisadores chegaram à conclusão que, muito embora nossa legislação tenha evoluído, em virtude da falta de movimentação político-administrativa, ainda restam muitos desafios para a efetiva inclusão escolar dos alunos autistas. Dentre esses desafios estão a “falta de interesse de nossos governantes em tomar quaisquer medidas político-administrativas para sua real efetivação” e, a “corrupção arraigada e alastrada em nosso país”, sempre exposta em variados setores diariamente e que “impedem o empenho financeiro e administrativo para a observância de leis em geral.” (YAEGASHI, NADER, YAEGASHI, 2021, p.12)

Gomes (2014) ao compreender, por meio da pesquisa de campo, como tem se realizado a inclusão de alunos com transtornos globais do desenvolvimento nas escolas regulares, nos revelou dados animadores ao indicar que os professores participantes têm buscado informações sobre as dificuldades destes alunos incluídos de forma mais autônoma, assim como têm buscado parcerias com professores da educação especial, o que tem contribuído com a reflexão e transformação da prática do professor da sala de aula comum em benefícios de todos os alunos. Esse dado nos revela a iniciativa individualizada de professores na efetivação da inclusão escolar e a omissão da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios na implementação de políticas públicas, cuja consequência é o distanciamento do sistema educacional brasileiro para a construção de uma cultura verdadeiramente inclusiva.

Souza (2021) ao investigar a materialidade das políticas públicas referente aos investimentos voltados para a formação inicial e continuada dos professores, melhoria dos espaços escolares, Salas de Recursos Multifuncional- SRM, Atendimentos Educacionais Especializados – AEE e recursos destinados por meio da Secretaria Municipal de Educação, para ações inclusivas realizadas pelas escolas da Rede Municipal de Ensino de Iranduba – AM, nos revelou a realidade educacional inclusiva de 88 alunos com laudos médicos, sendo 36 diagnosticados com autismo infantil, seguido de 29 com Deficiência Intelectual, 03 Deficiências múltiplas, 11 Deficiências físicas, 02 Deficiência auditiva, 05 com baixa visão, 01 Síndrome de Asperger e 02 Surdez, distribuídos em 61 escolas, divididas em 50 na zona rural e 11 na zona urbana. As dificuldades para a implementação das políticas públicas educacionais inclusivas nessas escolas foram a falta de formação profissional, a ausência da sala de recursos como também de espaço para jogos didáticos e pedagógicos e a falta de conhecimento e de condições dos pais em auxiliar os alunos com autismo nas atividades extraescolares.

Um dos resultados da pesquisa de Souza (2021) que nos chamou muita atenção foi a divergência de informações. Na Secretaria Municipal de Educação de Iranduba-SEMEI, por exemplo, onde constava de acordo com o Censo Escolar de 2018 a existência de salas de recursos multifuncional (SRM), ou AEE para os alunos nas redes regulares de ensino, porém, na realidade concreta das escolas constatou-se a “não disposição destes recursos nas escolas, exceto na APAE e, na escola Estrela do Amanhã que oferece atendimento aos alunos da Rede”. Não obstante a ausência de recursos necessários para a efetivação da educação inclusiva, os professores participantes da pesquisa relataram que “não há incentivo por parte da Secretaria em oferecer cursos, especializações ou melhorar as condições de trabalho para o atendimento aos alunos com deficiência.” Esse dado nos revela na realidade concreta a omissão dos entes federados na implementação da meta 4, em especial a estratégia 4.3 ao não fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas.

Perante esses dados a pesquisadora concluiu que pouco tem se feito quanto a investimentos em políticas públicas de inclusão nas escolas públicas de Iranduba, conseqüentemente, a rede municipal de ensino não apresenta ações que garantam o direito já adquirido dos alunos com deficiência em usufruírem de um Atendimento Educacional Especializado, de Salas de Recursos Multifuncionais e, de professores

formados para o atendimento educacional inclusivo, logo há necessidade de se implementar novas SRM, bem como, investir na Formação Inicial e continuada dos professores e profissionais da educação e, em palestras aos pais, alunos e comunidade em geral sobre a importância da Inclusão Escolar. (SOUZA, 2021, p.34253) No entanto, os dados discutidos no decorrer dessa seção nos permitem afirmar que o pouco investimento em políticas públicas de inclusão não é uma realidade específica de Iranduba, mas sim de todo o território nacional.

Vem sendo demonstrado que a precariedade na escolarização das pessoas com deficiência está ligada a limitação dos gastos públicos com a educação e, não à presença de alunos com deficiência na rede regular de ensino, conforme vem sendo propagado pelo nosso atual ministro da educação Milton Ribeiro. Consequentemente, podemos afirmar, através de dados científicos que revelam a realidade concreta da educação brasileira, que a fala do ministro da educação de que “há crianças com um grau de deficiência, que atrapalham o ensino dos demais estudantes e, que é impossível a convivência” é uma falácia. (ALVES, 2021) O que é de difícil convivência é o resultado que vem sendo demonstrado de uma conjuntura maior relacionada à falta de investimentos públicos na educação e por isso, destaca-se que os problemas da educação pública não se apresentam somente para as pessoas com deficiência, mas para todos os alunos. E com isso seguimos com o objetivo de investigar as dissonâncias entre o discurso jurídico da lei 13.005 de 2014, especificamente da meta 4, com as condições reais de inclusão dos alunos com Altas Habilidades ou superdotação no sistema de ensino regular conforme desenvolvido no tópico a seguir.

#### 4.4 DO PLANO CONCEITUAL PARA A INCLUSÃO ESCOLAR DOS ALUNOS COM ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO

De acordo com PNEPEI de 2008, os alunos com altas habilidades/superdotação são conceituados como aqueles que demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. No entanto, Pocinho (2009, p.3) nos alerta que o conceito de “superdotação não está isenta de inseguranças e de controvérsias”, por

ser um conceito que está em constante evolução, sendo que a tendência atual é caracterizada pela ponderação de outras variáveis, além das cognitivas e da inteligência.

Ao resgatarmos a historicidade do conceito de superdotação evidenciamos que os psicólogos seguidores de Lewis Terman, da área de psicometria, em 1916, associavam superdotação a Q.I's elevados. Pocinho (2009) expõe que atualmente esse legado sobrevive, em que superdotação e Q.I elevado continuam, por parte de muitos, a ser considerados sinônimos. Nesse contexto, uma criança superdotada ou talentosa significa;

“(..) uma criança ou um jovem que mostra um potencial remarcável e elevado nível de performance quando comparado com os pares da mesma idade, experiência ou origem social. São crianças que demonstram elevadas capacidades intelectuais, criativas ou artísticas, possuem uma capacidade de liderança fora do comum e sobressaem numa determinada área acadêmica. As principais características das definições de superdotação remetem-nos para os seguintes aspectos: a diversidade de áreas em que a superdotação pode ser demonstrada (e.g., intelectual, criatividade, artística, liderança, acadêmica); a comparação com outros grupos (e.g., com os pares da mesma idade, experiência ou origem sociocultural) e o uso de termos que impliquem a necessidade de desenvolvimento de um talento (e.g., capacidade e potencial). (POCINHO, 2009, p.4 e 5)

A mesma pesquisadora acrescenta que atualmente, existem diferentes modelos explicativos para o conceito supracitado, a Teoria das Inteligências Múltiplas, criada pelo psicólogo Howard Gardner na década de 90, ilustra uma abordagem multidimensional, pragmática e ampla da inteligência, procurando ultrapassar o reducionismo da perspectiva psicométrica bastante centrada nas medidas de Q.I. para qual limitava-se apenas à matemática e à linguagem. Gardner defende que a inteligência é constituída por múltiplas habilidades distintas, sendo elas: linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpessoal, e intrapessoal; esses sete tipos de inteligência são independentes entre si, porém se interagem concomitantemente, simultâneos.

Gonçalves (2010) expõe o Modelo Diferenciado de Superdotação e Talento defendido por François Gagné. Para ele, a superdotação é uma herança genética, enquanto os talentos são o produto de uma interação de predisposições naturais com o ambiente, ou seja, com os contextos físicos e sociais que envolvem o indivíduo, nomeadamente a família e a escola. Antipoff e Campos (2010) consideram de fundamental importância a definição ampliada que o psicólogo Joseph Renzulli faz de superdotação. A Concepção de Superdotação dos Três

Anéis de Renzulli compreende a superdotação como resultado da interação de três componentes (três anéis): habilidade acima da média (que envolve habilidades gerais, como memória e raciocínio abstrato e numérico e, habilidades específicas, matemática, música, dança), envolvimento com a tarefa (motivação para a execução das tarefas) e criatividade (curiosidade e possibilidade de abertura a novas experiências). Nenhum destes componentes, por si só, será suficiente para a expressão da superdotação, por isso é fundamental que se interajam em algum grau para que o resultado seja um alto nível de produtividade.

Perante o exposto podemos dizer que o conceito ou construto psicológico da pessoa com altas habilidades/superdotação parte de uma constelação de traços ou características de uma pessoa, as quais incluem dimensões biopsicossociais complementares da inteligência ou das habilidades cognitivas dos indivíduos superdotados. O processo de identificação do aluno com superdotação, de acordo com Pocinho (2009, p.7), é feito em várias etapas: a “fase inicial de despiste (ou *screening*)” envolve a utilização de testes individuais, procurando-se aqui reduzir o “efeito de teto”, por vezes verificado com alguns testes coletivos; a fase seguinte “de diagnóstico mais aprofundado”, conhecida também como fase de identificação, confirmação e explicitação, recorre à aplicação individual de testes estandardizados, nomeadamente de inteligência, escalas de desenvolvimento, provas académicas, ou até, pareceres de especialistas em talentos específicos; a fase final “(program planning) requer a detecção do conhecimento individualizado dos alunos, das suas habilidades, aquisições e características pessoais, nomeadamente os seus interesses e realizações, os seus estilos de aprendizagem, as suas áreas fortes e fracas.

Para Soares (2019) torna-se imprescindível a identificação dos estudantes precoces com comportamento de superdotação frequentadores das escolas regulares na implementação de um sistema educacional verdadeiramente inclusivo. Os alunos não identificados deixam de receber o Atendimento Educacional Especializado e o enriquecimento escolar necessário. Frente a essa preocupação, Gonçalves (2010, p.15) realizou um estudo comparativo entre os alunos superdotados e não-superdotados, do sexto ano do ensino fundamental II de uma escola pública de Minas Gerais, em relação à criatividade e inteligência. O resultado, após a aplicação dos seguintes instrumentos: Matrizes Progressivas de Raven – Escala Geral, Teste de Torrance de Pensamento Criativo (TTCT), Escala sobre

Clima para a Criatividade em Sala de Aula e entrevista semiestruturada, nos revelou “que não há relação entre inteligência e criatividade em nenhum dos dois grupos” e também não foram observadas diferenças significativas entre alunos superdotados e não-superdotados em relação à inteligência.

A mesma pesquisa nos revelou que os resultados em relação à criatividade apontaram diferenças significativas na originalidade verbal e figurativa, nas quais os superdotados obtiveram médias superiores em comparação aos não-superdotados. Com isso a autora concluiu ser necessário utilizar uma variedade de técnicas e instrumentos no processo de identificação e caracterização dos indivíduos superdotados, uma vez que os testes de inteligência podem trazer consequências de subnomeação de indivíduos superdotados. (GANÇALVES, 2010) Contrariando os resultados supracitados Munhoz (2013, p.2949) ao realizar, também, um estudo comparativo entre os alunos superdotados de um programa de atendimento em sala de recursos para pessoas com altas habilidades/superdotação, com alunos que não são atendidos pelo programa, em uma atividade de raciocínio lógico, nos revelou que “os alunos com maior habilidade em raciocínio lógico, foram os superdotados, comprovando que realmente possuem uma Habilidade Acima da Média entre seus pares.”

Remoli e Capellini (2017) ao apresentarem uma revisão de literatura elaborada a partir de artigos produzidos entre 2005 e 2015 visando descrever a relação entre os constructos criatividade e altas habilidades/superdotação e verificar como tem ocorrido o estímulo da criatividade a tal público, nos revelaram uma informação muito oportuna para as realidades contraditórias acima descritas. Segundo as autoras, os diferentes resultados encontrados revelaram uma preocupação quanto à confiabilidade de resultados obtidos por meio de testes, devido à falta de padronização entre os instrumentos, o que dificulta uma análise precisa da relação entre alunos com altas habilidades e criatividade. Por esse motivo, Gonçalves (2011) ressalta ser necessária a inclusão dos testes de criatividade durante o processo de identificação de um indivíduo com alto potencial de superdotação.

O estudo de Remoli e Capellini (2017) nos revelou que as pesquisas apresentavam maior preocupação em mensurar a criatividade de crianças e jovens do que estimulá-la, o que representa a falta de programas de enriquecimento dessa natureza destinada a alunos com altas habilidades e superdotação. Cabe expor o

papel fundamental que a União, os Estados, os municípios e as instituições acadêmicas têm na implementação de programas de enriquecimento e compartilhamento de pesquisas e resultados com o objetivo de diminuir a discrepância entre instrumentos utilizados, teoria e prática. É no reconhecimento dessa necessidade que o PNE (2014-2024) tem como estratégia:

“4.5) estimular a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, para apoiar o trabalho dos (as) professores (as) da educação básica com os (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 2014, p.11)

Os dados supracitados nos permitem suspeitar que a estratégia 4.5 idealizada no PNE (2014-2024) não está sendo concretizada, por não estimular pesquisas a respeito da confiabilidade dos instrumentos utilizados na identificação de alunos com altas habilidades e superdotação. Como podemos ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com altas habilidades ou superdotação, sendo que mal conseguimos cientificamente definir instrumentos para a sua identificação? Frente a essa preocupação, Soares (2019) passou a investigar empiricamente em que medida a formação continuada em serviço pode capacitar o professor de sala comum da escola regular para realização da identificação e avaliação de estudantes precoces com comportamento de superdotação. Após realizar um estudo qualitativo, amparado nos pressupostos da pesquisa colaborativa que promoveu ações de formação em uma escola regular de ensino integral do Sistema Municipal de Educação de Araçatuba/SP, entre os meses de abril a setembro de 2016, Soares (2019) concluiu que a realização do processo formativo promoveu maior envolvimento dos professores, bem como modificou suas concepções e atitudes em relação à identificação e avaliação escolar dos estudantes precoces com comportamento de superdotação.

O mesmo estudo realizado por Soares (2019) nos revelou também que o processo de formação continuada em serviço, permitiu a identificação de 21 estudantes, sendo 11 acadêmicos e 10 produtivos-criativos, conforme classificação utilizada por Renzulli (2014), todos devidamente cadastrados na Secretaria Escolar Digital, que passaram a receber o Atendimento Educacional Especializado e o

Enriquecimento Curricular. Outro dado que nos chamou atenção foi o total despreparo dos professores, anterior a esse processo formativo; a insuficiência do processo formativo inicial e continuado a que esses professores foram submetidos, repercutiu no não reconhecimento dos alunos superdotados, conseqüentemente esses alunos não estavam recebendo os cuidados pedagógicos necessários para o desenvolvimento intelectual. Perante essa realidade Soares (2019, p150) apontou que,

“(...) os cursos de formação de professores não têm dado a merecida atenção a essas questões, tratando-as de maneira superficial e aligeirada, o que dificulta o preparo e a devida atuação do professor, diante do processo de inclusão desses estudantes.”

Diante do exposto podemos dizer que na realidade educacional concreta o processo de formação dos professores brasileiros não tem oferecido subsídios suficientes, com referencial teórico e prático consistente, que os prepare para trabalhar de maneira competente diante dos alunos com altas habilidades ou superdotação. Conseqüentemente, a meta 4.16 do PNE (2014-2016) cujo ideal é o de incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com altas habilidades ou superdotação, continua sendo um desafio para o panorama educacional brasileiro e apenas um ideal/legal a ser implementado pela União, pelos Estados e municípios vai se saber quando.

Corroboramos com a ideia exposta por Soares (2019) de que a questão do processo de formação continuada não seja aleatória e desvinculada das necessidades dos professores, mas se constitua em um programa de formação que garanta a articulação das exigências das escolas com as necessidades subjetivas e particularidades individuais dos professores. Esse desejo exposto é idealizado no PNE (2014-2024) e legitimado na estratégia 4.5 ao,

“(...) estimular a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia e psicologia, para apoiar o trabalho dos (as) professores(as) da educação básica com os (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2014, p.11)

Dos Santos Svierkosk (2018) ao analisar como ocorre a inclusão escolar de alunos com altas habilidades ou superdotação de 5º e 9º ano do ensino fundamental

em duas escolas do município de Carambeí do Paraná e, como o corpo docente e os gestores dessas escolas a percebem, nos revelou que nas instituições de ensino pesquisadas esses alunos são invisíveis e, que há uma carência de estratégias efetivas voltadas a este público, logo podemos evidenciar a não concretização da estratégia 4.5 do PNE nessa escola.

A invisibilidade dos alunos com altas habilidades e superdotação foi confirmada na formação deficitária dos professores, nas ações pedagógicas equivocadas, nos documentos norteadores das instituições, nos registros educacionais e nas divergências referentes à forma de identificação destes alunos, assim como pela forte incidência de mitos e confusões entre os diferentes envolvidos. (DOS SANTOS SVIERKOSK, 2018) Corroborando com esses resultados Sá (2017, p.490) ao analisar, conhecer e entender como a inclusão de alunos com Altas Habilidades e/ou Superdotação na Educação Básica se concretiza, nos revelou, através de um estudo bibliográfico, que a grande maioria dos professores “não tem conhecimento sobre o assunto, sequer como trabalhar com crianças que possuem um grau de desenvolvimento superior”, concebendo-as como aquelas que têm uma inteligência aguçada, sabem coisas demais precocemente e que são taxadas como esquisitas e estranhas. Conforme vem sendo evidenciado, a identificação e a avaliação do aluno com altas habilidades e/ou superdotação têm se constituído um desafio concreto para comunidade científica e escolar, logo a ausência de um diagnóstico precoce termina por excluir esses alunos, ao não ofertar práticas pedagógicas planejadas para atender suas reais necessidades educacionais.

Neto (2020) ao compreender o processo de invisibilidade dos alunos superdotados através do método de revisão qualitativa sistemática da literatura, buscou identificar como o professor e a escola percebem as altas habilidades/superdotação de adolescentes com alta vulnerabilidade socioemocional na escola. Os pesquisadores evidenciaram nas falas selecionadas dos professores uma certa fragilidade dos conceitos por eles mencionados, muito dos casos eram fantasiosos e nem sempre representavam a realidade e o pensamento científico dos alunos com altas habilidades e, eles não se sentem preparados para lidar com estes alunos e não sabem o que fazer. Outro dado pertinente refere-se à invisibilidade dos alunos, que segundo os professores é um “recurso estratégico do aluno com altas habilidades/ superdotação para esquivar-se de ações que levam à rejeição e ao

bullying”, porém, essa estratégia pode causar problemas de aprendizado e até gerar o fracasso escolar. (NETO, *et.al.* 2020, p.88) Diante desses dados os autores concluíram que não existe uma causa única da invisibilidade, mas vários fatores produzem este fenômeno no sistema escolar.

Corroborando com a caótica realidade educacional inclusiva que vem sendo destacada, Rech e Negrini (2019) evidenciam que 12 professores atuantes nos anos finais do ensino fundamental de uma escola pública estadual, da cidade de Santa Maria, Rio Grande do Sul, possuem uma frágil formação inicial e continuada, pois os mesmos não se sentiam instrumentalizados para planejar práticas pedagógicas inclusivas que atendessem os alunos com altas habilidades e/ou superdotação. Esse dado juntamente com os demais vem sinalizando a necessidade de se investir em programas governamentais voltados para a formação de professores a fim de ampliar o debate a respeito da identificação das características presentes nos alunos com altas habilidades e/ou superdotação, bem como as formas de atendimento a que estes têm direito, para que assim sua inclusão escolar seja efetivada.

Ferreira (2018) ao realizar uma pesquisa de abordagem qualitativa de como ocorre o processo de inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental em uma escola ribeirinha na Amazônia Amapaense, nos revelou as dificuldades enfrentadas pela comunidade escolar no processo de inclusão deste público, sendo elas relacionadas aos aspectos já evidenciados pelas pesquisas anteriores como a formação deficitária de professores e de toda equipe escolar e a falta de infraestrutura. No entanto, um dado nos chamou muita atenção, foi o da “inexistência do papel/função da sala de AEE ou de recursos multifuncionais”. Esse resultado nos revela a dissonância entre o ideal da meta 4 legitimado no PNE (2014-2024) com a realidade concreta da escola ribeirinha Amapaense, como também denuncia em virtude de diversos fatores, como falta de estrutura física, administrativa, recursos humanos e pedagógicos, que os entes federados juntamente com a Secretaria de Educação não viabilizam para a escola pesquisada os ideias resguardados no PNE e na PNEEPEI de 2008. (FERREIRA, 2018, p.132)

Alusivo ao processo de ensino aprendizagem dos alunos com altas habilidades e/ou superdotação, Ferreira (2018, p.133) evidenciou a “negação dos conhecimentos de uma cultura, no caso a do ribeirinho”, pelo domínio e aprendizagem de referências de outra cultura, abordadas nos livros didáticos.

Evidências científicas expõem a importância de considerar na relação pedagógica os saberes e experiências acumuladas na cultura dos próprios sujeitos, principalmente quando tem como foco a inclusão do aluno com altas habilidades e/ou superdotação, por contribuir na criatividade e por privilegiar suas reais peculiaridades e potencialidades. (MARTINS, 2011) Por esse motivo, o pesquisador, expõe ser necessário ter como referência no campo da leitura, da escrita, dos cálculos matemáticos, da geografia, da história e das artes, o conhecimento dos educandos ribeirinhos. (FERREIRA, 2018)

Conforme já destacado a formação de professores deficitária, cuja consequência recai na dificuldade de reconhecimento dos alunos com altas habilidades e/ou superdotação, não é uma realidade específica de um único Estado, mas de todo o território nacional, essa afirmação foi evidenciada pela pesquisa realizada por Da Silva Barbosa e Yaegashi (2021). As pesquisadoras ao analisarem o estado do conhecimento sobre a educação e inclusão de alunos identificados com altas habilidades/superdotação em escolas regulares, a partir de teses e dissertações produzidas no Brasil entre os anos de 2015 a 2019, nos revelam através dos estudos revisados a realidade concreta das regiões brasileiras norte, nordeste, centro oeste, sudeste e sul, em que os docentes e a equipe escolar não possuem qualificações para atender os alunos com altas habilidades e superdotação, além disso, as escolas não apresentam infraestrutura que possibilita uma rede de apoio sistematizada e, que “as políticas públicas de inclusão não são concretizadas no cotidiano das escolas”, (DA SILVA BARBOSA e YAEGASHI, 2021, p.16) Frente a esses dados podemos sugerir que embora a meta 4 do PNE (2014-2024) seja de grande relevância para fomentar políticas públicas, não é suficiente para transformar a realidade concreta caso não tenha investimento público. A falta desse último ocasiona o contexto aqui exposto, sendo ele a perpetuação da desigualdade e da exclusão escolar.

No entanto, sabemos que as contradições permeiam a realidade educacional concreta. Contrariando esse contexto generalizado de exclusão escolar devido à falta de investimentos na educação inclusiva, a pesquisa de Coutinho-Souto e De Souza Fleith (2021) nos revelou resultados positivos na inclusão educacional de um aluno superdotado com transtorno de Asperger. De acordo com as pesquisadoras o procedimento de inclusão escolar foi bem-sucedido devido ao suporte educacional especializado da sala de recursos de altas habilidades/ superdotação, “o que lhe

proporcionou um ensino diferenciado baseado em suas características e necessidades individuais”. (COUTINHO-SOUTO e DE SOUZA FLEITH, 2021, p.369) Porém, as pesquisadoras nos chamam atenção para a importância de todos os profissionais envolvidos no processo de inclusão escolar trabalharem juntos,

“a percepção de que a inclusão educacional do aluno com dupla excepcionalidade é um processo de natureza complexa, tendo em vista que a presença isolada de determinados fatores, como, por exemplo, a disponibilização de sala de recursos de altas habilidades/superdotação dissociada de adaptações curriculares e do envolvimento dos diversos atores escolares, não é suficiente para assegurar o êxito da inclusão de indivíduos com tais singularidades na classe comum do ensino regular.” (COUTINHO-SOUTO e DE SOUZA FLEITH, 2021, p.370)

Acrescentamos, também ser necessário, que a União, os estados e os municípios cumpram com suas funções na oferta da educação inclusiva. Mesmo com todas as barreiras supramencionadas no decorrer dessa seção, como a falta de incentivo para a formação inicial e continuada dos professores, a ausência de um plano de carreira no magistério, os salários baixos dos docentes e o não investimento em recursos materiais necessários para a inclusão escolar, conseguimos, mesmo que de modo restrito, encontrar na realidade empírica exemplos de pais e profissionais engajados que subverteram o sistema educacional caótico, para promover a inclusão escolar.

Simon e Vieira (2012) ao investigar as atitudes dos professores das salas de recursos das escolas municipais de Santa Maria/RS em relação à inclusão dos alunos com altas habilidades/superdotação em suas escolas, nos revelaram dados bastante animadores referentes às atitudes favoráveis das professoras em relação à inclusão dos alunos com altas habilidades e/ou superdotação. De acordo com as pesquisadoras, as professoras das salas de recursos desempenharam um papel importante no processo de inclusão, pois além de terem a função de oferecer o suporte especializado, também foram as responsáveis por reverter as barreiras atitudinais que impedem que sejam pensados programas de atendimento a estes alunos, para que eles se sintam acolhidos pelo ensino formal e tenham seu potencial reconhecido e desenvolvido, além de dar condições de alicerçar uma proposta de atendimento educacional especializado aos mesmos na rede municipal de ensino. Frente às contradições expostas, buscaremos a seguir investigar as dissonâncias entre o discurso jurídico da lei 13.005 de 2014, especificamente da meta 4, com as condições reais de implementação das salas de recursos e do atendimento

educacional especializado no ensino inclusivo conforme desenvolvido no tópico a seguir.

#### 4.5 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) À IMPLEMENTAÇÃO DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS

No plano ideal o movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, social, cultural e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. O AEE tem um papel fundamental para que a educação inclusiva se efetive, pois, as atividades são diferentes daquelas realizadas em sala de aula, sendo complementares/suplementares à formação do aluno, por esse motivo, os profissionais do AEE juntamente com os professores identificam, elaboram e organizam recursos pedagógicos e de acessibilidade com o objetivo de eliminar impedimentos para que os alunos se desenvolvam com vistas à autonomia e independência na escola de ensino regular e fora dela. (BRASIL,2008)

O atendimento educacional especializado, é realizado de forma complementar/suplementar nas salas de recursos multifuncionais (SRM); essas salas são organizadas com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais especialistas, cujos fins são o de apoiar o aluno e o professor da classe comum, com vistas à promoção do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos. As modalidades de atendimento educacional especializado são a utilização de recursos de tecnologia assistiva, como a comunicação alternativa e os recursos de acessibilidade ao computador; a orientação e mobilidade, a preparação e disponibilização de material pedagógico acessível. (BRASIL, 2008)

Bueno (2016, p.83) ao analisar o resultado dos programas e ações voltados ao atendimento da população da Educação Especial, com ênfase no Atendimento Educacional Especializado, por meio do Programa Salas de Recursos Multifuncionais, nos revelou que a educação especial teve incremento significativo nas políticas educacionais, especialmente no que se refere à ampliação do acesso de alunos com deficiência ao ensino regular, no entanto, o conjunto de ações governamentais como as adequações arquitetônicas e de mobiliário, a disponibilização de equipamentos e de materiais didático adaptados, a oferta de

transporte e de livro acessível, fundamentais para a inserção do alunado da educação especial no ensino regular, são “insuficientes para garantir que o trabalho pedagógico resulte em elevação do desempenho escolar desses alunos”. Conseqüentemente o pesquisador conclui o que vem sendo evidenciado no decorrer dessa seção, que há necessidade de maior investimento nas políticas de apoio pedagógico especializado às Salas de Recursos Multifuncionais.

A falta de investimentos na educação inclusiva reverbera na exclusão escolar dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação. Pereira, Tavares e Da Silva (2021) ao identificar as dificuldades e os pontos negativos encontrados pelo professor atuante na sala de recursos multifuncionais, verificaram na realidade concreta do sistema educacional brasileiro a falta de profissional qualificado, a escassa atualização de materiais disponibilizados na SRM e a falta de interação entre professores de sala regular com professores da sala de recursos. Frente a esses resultados que interferem no bom funcionamento e na oferta do serviço inclusivo, as pesquisadoras concluem que o processo inclusivo está longe do idealizado. Essa mesma realidade educacional foi evidenciada por Cunha (2020) ao analisar a percepção de professores da SRM de educação fundamental da rede regular pública municipal de Salvador-BA sobre o impacto do AEE no desenvolvimento humano, inclusão social e qualidade de vida dos estudantes.

O estudo de caso realizado por Cunha (2020, p.129) nos revelou que na percepção dos docentes da SRM o AEE no ensino regular é um extremo avanço, por impactar significativamente no desenvolvimento humano, na inclusão social e na qualidade de vida dos estudantes, no entanto, para o desenvolvimento integral dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades é “imprescindível investimentos na estrutura física, nos recursos materiais e humanos, na organização curricular, e na formação dos professores”. Os dados empíricos recorrentemente vêm evidenciando a dissonância entre o idealizado no PNE (2014-2024) com a realidade concreta de precariedade educacional, devido à ausência de investimentos na efetivação das políticas educacionais. No plano ideal não basta os entes federados investirem apenas na universalização do AEE, que irão tornar a escola inclusiva. Para a efetivação da educação inclusiva e da meta 4 faz-se necessário que todos os seus membros atuem de modo sistematizado no sistema educacional, conforme evidenciado por Saviani,

“(...) a formulação do Plano Nacional de Educação se põe como uma exigência para que o Sistema Nacional de Educação mantenha permanentemente suas características próprias. Com efeito, é preciso atuar de modo sistematizado no sistema educacional; caso contrário, ele tenderá a distanciar-se dos objetivos humanos, caracterizando-se especificamente como estrutura (resultado coletivo inintencional de práxis intencionais individuais). (SAVIANI, 2010, p. 388).

Vêm sendo evidenciadas ações singulares e individuais no sucesso da educação inclusiva, no entanto, a recorrência tem demonstrado a não sistematização do sistema nacional inclusivo, cuja consequência é o distanciamento da cultura escolar no reconhecimento das diferenças pautada no princípio da cooperação e participação de todos os alunos e, da aprendizagem como foco do desenvolvimento humano, para a promoção, aproximação e perpetuação de uma cultura escolar excludente, hierarquizada e meritocrática. O distanciamento do plano ideal proposto pelas políticas inclusivas, em especial pelo PNE (2014-2024) com a realidade concreta foi ressaltado por De Felicio, Fantacini e Torezan (2016) ao realizarem um levantamento dos trabalhos apresentados no Congresso Brasileiro de Educação Especial (CBEE) nos anos de 2012 e 2014 que envolvessem as temáticas sobre Formação de Professores e Políticas Educacionais vinculadas ao Atendimento Educacional Especializado, o que nos revelou que os cursos de formação de professores não acompanharam o movimento político da educação inclusiva, haja vista que em praticamente todos os estudos apresentados no Congresso Brasileiro de Educação Especial de 2012 e 2014, existe uma concordância sobre a falta de preparo dos profissionais que lidam com o público-alvo da Educação Especial.

Saviani (2009, p.153) ao discutir os aspectos históricos e teóricos da problemática formação de professores no contexto brasileiro, nos revelou que o Conselho Nacional de Educação ao instituir as diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia tocou “na questão da Educação Especial de passagem e apenas duas vezes”. Na concepção do pesquisador caso não haja um espaço específico para cuidar da formação de professores para a Educação Especial, “essa área continuará desguarnecida e de nada adiantarão as reiteradas proclamações referentes às virtudes da educação inclusiva que povoam os documentos oficiais e boa parte da literatura educacional nos dias de hoje”. Nesse sentido não basta apenas universalizar as salas de recursos multifuncionais, o que não vem ocorrendo, se não houver profissionais qualificados na oferta do atendimento educacional

especializado, por essa razão faz-se urgente que ocorram maiores investimentos na formação básica do professor bem como em sua formação continuada.

Sabe-se que a sala de recursos multifuncionais é um local da instituição de ensino onde as habilidades específicas de cada aluno inclusivo podem ser aproveitadas ao máximo, frente a essa relevância Oliveira, Lima e Santos (2015) buscaram analisar a dinâmica de organização em termos de espaço, tempo, recursos e atendimento em Salas de Recursos Multifuncionais de escolas públicas na cidade de Belém, no Pará (PA), e se a forma como estão elas organizadas favorecem ou não o processo de ensino e aprendizagem dos educandos com deficiência. Após entrevistar 22 docentes de Salas de Recursos Multifuncionais de duas escolas da Rede Municipal e uma da Rede Estadual de Ensino de Belém, vinculada à Rede de Educação Inclusiva na Amazônia Paraense, as pesquisadoras concluíram que,

“(...) as Salas de Recursos Multifuncionais estão organizadas de maneira a atender os alunos com deficiência, mas os professores ainda apresentam dificuldades no uso do material disponível, seja no que tange à sua operacionalização, seja em relação ao manuseio junto aos alunos, o que interfere de forma não favorável na aprendizagem dos educandos.” (OLIVEIRA, LIMA E SANTOS, 2015, p.123)

Os dados evidenciam o fato de que, hipoteticamente, se existissem disponíveis salas de recursos no sistema educacional brasileiro, por si só, esses espaços não garantiriam a inclusão escolar dos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação, se não houvessem profissionais formados para o atendimento educacional especializado. Santo *et.al* (2017, p.409) ao evidenciar e discutir os dados referentes às ofertas das Salas de Recursos Multifuncionais, como espaço de Atendimento Educacional Especializado, mapeados na Rede Municipal em Manaus-AM, com intenção de entender como esses serviços estão sendo organizados em cumprimento aos dispositivos legais para sua implementação, negou a hipótese supramencionada de disponibilidade das salas de recursos, revelando que o quantitativo de SRM implementadas na rede municipal de ensino, nos últimos três anos (2014 a 2016), “tem sido insuficiente para atender o aumento de matrículas do público-alvo da Educação Especial no ensino regular”. Conforme os resultados, estimou-se um déficit de 30 SRM para atender a demanda vigente.

Nordony *et.al* (2020) ao evidenciar a atuação de uma professora especialista do Atendimento Educacional Especializado e a articulação do seu trabalho ao dos demais profissionais de uma instituição de educação infantil do município de Anápolis – GO, nos revelaram que é plenamente possível realizar a inclusão escolar em qualquer etapa de escolarização, quando se tem um grupo de profissionais coeso e empenhado no processo educacional inclusivo igual ao do município de Anápolis. De acordo com as pesquisadoras, o professor de atendimento educacional especializado, no sistema educacional inclusivo, torna-se figura chave desse processo,

“(...) além de ser um multiplicador de conhecimentos específicos entre o grupo que atua, é também quem faz a ponte entre as crianças atendidas por ele, os demais profissionais da instituição de ensino e as famílias, de maneira que todos assumam uma mesma linguagem em prol do desenvolvimento pleno das crianças.” (NORDONY *ET.AL*, 2020, p.306)

Frente a esse papel fundamental que o professor de atendimento educacional especializado tem, Machado e Martins (2020) buscaram apresentar algumas reflexões a respeito dos desafios enfrentados pela professora responsável pelo AEE, no contexto de pandemia, de uma escola estadual de ensino fundamental da cidade de Bagé (RS). Os desafios enfrentados pela professora foram a ausência de trabalho colaborativo entre professores e o AEE e a ausência de estabelecimento de comunicação e vínculos entre os professores e os alunos com deficiência; somada a esses, a principal barreira para aprendizagem na concepção da professora participante foi a desigualdade econômico-social tendo em vista que em um contexto de ensino remoto a ausência de acesso à internet impossibilita a acessibilidade dos alunos ao material didático divulgado em meio digital, bem como sua comunicação com os professores.

Preocupados com a inclusão escolar e com a garantia dos direitos educacionais ofertados aos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação no contexto da pandemia da Covid-19, Borges *et.al.* (2020) buscaram ouvir as famílias de alunos com deficiência para compreender como a situação atual tem interferido no processo educativo dos filhos. Após o tratamento estatístico de 1.043 questionários, respondidos por pessoas de diferentes localidades no Brasil, os pesquisadores evidenciaram que “a maioria dos alunos não teve atividades planejadas” e, a autonomia pedagógica ficou “comprometida e muitos deles não conseguiram realizar as atividades sem ajuda”.

(BORGES, *ET.AL.* 2020, p.35) Frente a esses resultados os pesquisadores consideram que a “pandemia da Covid-19 acentuou as desigualdades que já estavam presentes na educação brasileira”, sendo essas ressaltadas e apresentadas no decorrer dessa seção.

## 5 À GUIA DE REFLEXÃO

Realizamos esta pesquisa buscando responder a complexa questão que norteou todo o nosso trabalho: Quais os principais aspectos e dificuldades que envolvem a realidade concreta de universalização do acesso à educação básica e do AEE para os alunos de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, a fim de garantir seu integral e fundamental direito à educação inclusiva? A partir desta questão inicial, delimitamos nosso objeto de estudo, nosso objetivo, a metodologia utilizada, o referencial teórico, a estrutura das três seções e conseguimos dar alguns passos, no sentido de nos aproximar do objeto e construir uma resposta para a questão proposta, conforme fora apresentado nas discussões de cada uma das seções, e especificamente na terceira seção desta dissertação. Porém, mesmo tendo feito todo este esforço intelectual, sabemos que a resposta que apresentamos nesta dissertação é parcial, temporária e limitada diante da pretensão da questão colocada e da complexidade que é o objetivo de investigar as dissonâncias entre o discurso jurídico da lei 13.005 (2014-2024), especificamente da meta 4, com a realidade concreta da educação brasileira, como também, das dificuldades na coleta de bibliografias de cunho científico que atendessem as especificidades aqui discutidas.

Tendo percorrido o caminho acima supracitado, na realização desta pesquisa, discorreremos na primeira seção, Educação Inclusiva no Brasil: um registro histórico legal das políticas públicas de inclusão, acerca do conceito de pessoa com deficiência, uma vez que este se confunde com a própria história e legislação da inclusão. Na seção seguinte apresentamos o percurso histórico das políticas públicas de inclusão no Brasil, atreladas aos paradigmas de exclusão, integração e inclusão escolar dispostas nos dispositivos legais, sendo eles o centro das discussões e das práticas para a construção de outro projeto de escola regular, pública, democrática e inclusiva. Evidenciamos as orientações político-educacionais da ONU, presentes nas declarações de Cuenca e de Salamanca como matriz das políticas públicas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva brasileira. Destacamos como ocorre a distribuição dos recursos do FUNDEB à educação inclusiva bem como as ações e os programas governamentais implementadas em parceria com os sistemas Municipais e Estaduais de ensino junto

ao Ministério da Educação para a promoção do sistema educacional inclusivo, propagada pela promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 e reforçada pelo Plano Nacional de Educação (2014-2024).

E por fim da primeira seção salientamos os avanços educacionais legais propagados pela PNEPEI de 2008 ao legitimar o direito da educação especial na perspectiva inclusiva em todos os níveis, etapas e demais modalidades de ensino, sem substituí-los, oferecendo aos seus estudantes oportunidades, recursos e estratégias de acessibilidade ao ambiente e aos conhecimentos escolares e, ressaltamos o retrocesso de mais de duas décadas nas políticas educacionais inclusivas proposta pela Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PNEE/2020). Advertimos que o Decreto nº 10.502 de 2020 possui fragilidades e ambiguidades: ao propor espaços segregacionistas mascarados por com uma suposta liberdade de escolha da família; ao romper com as propostas de educação inclusiva já existentes e alinhadas às diretrizes internacionais de garantia de direitos às pessoas com deficiência; ao incitar um projeto privatista para o atendimento escolar e de outras atividades especiais voltadas às pessoas com deficiência, induzindo a entrada de instituições externas à rede oficial de ensino, sendo elas, escolas especializadas no oferecimento de serviços, não públicas com fins privados e; por dispensar os entes federados e o MEC de suas obrigações e compromissos em ofertar a educação inclusiva de qualidade, social, integral e humanizada.

Na segunda seção, Contextualizando o Plano Nacional de Educação, buscamos aprofundar o conhecimento na temática pesquisada, sendo a lei nº13.005 que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) e que materializou os ideais propostos: pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932, pela Constituição Federal Brasileira de 1934, pelo Projeto de Lei do PNE de 1962 e, pela Lei nº 9.394/96 que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao fixar um plano nacional de educação com um conjunto de metas qualitativas e quantitativas a serem coordenadas, fiscalizadas e executadas num prazo de dez anos. Evidenciamos na primeira seção os avanços e os desafios impostos aos Estados, Municípios e Distrito Federal na implementação e execução das 20 metas, seguidas de 295 estratégias propostas pelos Planos Nacionais de Educação (2001-2011) (2014-2024). Ressaltamos na segunda seção que o atual PNE, comparado ao

anterior PNE (2001-2010), estabeleceu avanços referentes ao acompanhamento por delimitar objetivos e prazos passíveis de monitoramento quantitativo para cada meta, no entanto, a meta 4 objeto de estudo da presente pesquisa, carece de indicadores que possibilitem averiguar a efetiva escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, essa ausência de indicadores foi uma das justificativas que fundamentou a presente pesquisa.

Ainda na segunda seção, porém na terceira subseção discutimos os dados quantitativos de monitoramento e avaliação publicados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, referente ao aumento de 79,8% do número de matrículas na educação especial no período entre 2008 e 2019, no nosso ponto de vista essa adição de 696 mil crianças incluídas em 2008 para mais de 1,25 milhões em 2019 são reflexos do processo de democratização do ensino básico que o Brasil vem vivenciando ao incluir alunos que eram excluídos do ensino regular devido os avanços legislativos propagados pela PNEEPEI de 2008 e pelos Planos Nacionais de Educação que recentemente vem sendo ameaçado conforme evidenciado na seção anterior. Argumentamos na quarta subseção da segunda seção que o PNE 2014-2024 dispõe as metas e estratégias de forma geral, deixando a responsabilidade para os Estados, Municípios e Distrito Federal executarem os planos com propostas e ações mais contextualizadas, porém ao analisar os Planos de Educação do Estado de Minas Gerais e do Município de Alfenas-MG, observamos que esses planos são basicamente a cópia do PNE 2014-2024, o que nos levou a crer que não foi feito um diagnóstico sobre as condições de exequibilidade das estratégias, segundo Saviani (2016), do mesmo modo que não foi feito diagnóstico na elaboração do PNE 2014-2024.

Após ter percorrido o longo caminho dos registros histórico legal das políticas públicas de educação especial no Brasil atrelados aos paradigmas de exclusão, integração e inclusão e, em seguida ter contextualizado o Plano Nacional de Educação, bem como ter apresentado os avanços legais e os desafios impostos aos Estados, Municípios e Distrito Federal na implementação e monitoramento da meta 4, em busca de compreender, contextualizar e aprofundar nossa questão inicial, na terceira seção, “Implementação da meta 4 do PNE (2014-2024) na realidade concreta”, em cinco subseções, apresentamos os resultados de nossas análises e discussões na busca de cumprir de forma mais objetiva e pontual nosso objetivo de

pesquisa. Na primeira subseção discutimos os desafios atrelados para a universalização da educação inclusiva e, para a implementação da Meta 4 na realidade concreta, que requerem tanto modificações na estrutura física das escolas, como é o caso das salas de recursos multifuncionais, por exemplo, como também mudanças paradigmáticas do ensino formal nas escolas a fim, justamente, de garantir a efetivação dos direitos de crianças e adolescentes com deficiência se desenvolverem integralmente com todos os alunos, para que se possa efetivar a construção de uma escola mais aberta aos diferentes ritmos de aprendizado. No entanto, destacamos a coexistência do setor público e do setor privado no processo de universalização da educação básica resguardada no termo “preferencialmente” da meta 4. Esse termo reflete o conflito e a intensa mobilização dos diversos segmentos da sociedade civil, a saber, os que defendem a inclusão total e a extinção das instituições que ofertam serviços de educação especial e, os que defendem a inclusão parcial ao ofertar escolas e classes especiais conforme evidenciado no PNE, no nosso ponto de vista o termo “preferencialmente” enfraqueceu o movimento de inclusão no Brasil diminuindo a responsabilidade do Estado na inclusão de todos sem distinção na rede regular de ensino e constituiu uma visibilidade integradora, alinhada aos interesses neoliberais do Estado de otimização de gastos públicos.

Na subseção “Deficiências: do plano conceitual para a realidade concreta de inclusão escolar” destacamos a dissonância entre o direito resguardado pelo discurso jurídico da meta 4 com a realidade concreta de inclusão dos alunos com deficiência física, auditiva, visual e intelectual ao evidenciarmos através de pesquisas empíricas o princípio da integração no processo de inclusão desses alunos. O levantamento bibliográfico realizado nos permitiu questionar sobre qual inclusão está sendo assegurada pelas políticas educacionais aos alunos com deficiência física, por não haver recursos pedagógicos e arquitetônicos de acessibilidade, conseqüentemente concluímos que o ideal proclamado pelas estratégias 4.6 e 4.8 do PNE estão se contradizendo com a realidade educacional brasileira ao não assegurar os direitos de acessibilidade devido a ineficácia do programa governamental Escola Acessível. Evidenciamos que o maior impasse na inclusão dos alunos com deficiência auditiva está centrado em uma questão primordial, a de que escola não domina a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), cabendo ao Estado a mudança desse contexto para cumprir de fato com o que está

previsto nas estratégias 4.7, 4.13, 4.16 e 4.18 da meta 4, oferecendo assim total suporte para que a escola possa, de fato, incluir esses alunos, principalmente na capacitação dos professores, na inserção do intérprete de LIBRAS na sala regular, na adequação curricular, no fornecimento de materiais pedagógicos e tecnológicos específicos.

Demonstramos na realidade concreta educacional brasileira um caso singular de parceria entre prefeitura, escola e família na garantia de inclusão escolar do aluno com deficiência visual, no entanto, a recorrência dos dados empíricos indicou que as estratégias 4.7 e 4.19 do PNE (2014-2024) não vêm sendo concretizadas devido ao pouco investimento do poder público para a fomentação da participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo e, da tímida contribuição do programa interiorizando Braille. Realçamos a dissonância entre o idealizado pela estratégia 4.8 do PNE que busca vedar a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência, com a realidade de exclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual sob a argumentação de ausência de repertórios pedagógicos para ensiná-los.

Na subseção “das características e dos diagnósticos de Transtornos Globais do Desenvolvimento à inclusão escolar” salientamos a necessidade do Estado em materializar a estratégia 4.3 com o objetivo de fornecer atividades de formação inicial e continuada que sejam menos gerais e mais focadas nas necessidades dos professores, sobretudo quanto aos aspectos comportamentais (como lidar) e pedagógicos (como ensinar e avaliar) dos alunos com TGD. Na subseção “Do plano conceitual para a inclusão escolar dos alunos com altas habilidades ou superdotação”, demonstramos as contradições teóricas e os desafios científicos em definir instrumentos confiáveis na identificação dos alunos com altas habilidades ou superdotação, conseqüentemente, destacamos por meio de pesquisas empíricas o descaso do poder público em materializar as estratégias 4.5 e 4.16 do PNE por não estimular a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, articulados com instituições acadêmicas e, por não incentivar a produção e a inclusão de teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional desses alunos nos cursos de formação de professores, a ausência dessas ações ocasiona a invisibilidade desses alunos.

Na subseção, “Educação Inclusiva: Do Atendimento Educacional Especializado (AEE) à implementação das Salas de Recursos Multifuncionais”, da

terceira seção destacamos a transferência de responsabilidade do Estado para a sociedade civil e para a iniciativa privada em implementar salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, essa ação reverberam: na ausência de profissionais qualificados para a educação especial, na escassa atualização de materiais disponibilizados na SRM e, na falta de interação entre professores de sala regular com professores da sala de recursos, frente a essa realidade evidenciada no levantamento bibliográfico de pesquisas com dados empíricos, complementamos que não basta apenas universalizar as salas de recursos multifuncionais, o que não vem ocorrendo, se não houver profissionais qualificados na oferta do atendimento educacional especializado, por essa razão faz-se urgente que ocorram maiores investimentos na implementação de salas de recursos multifuncionais e na formação básica e continuada de professores.

Frente ao exposto, advertimos que os principais aspectos que dificultam a implementação da meta 4 do PNE (2014-2024) na realidade educacional brasileira são a falta de interesse de nossos governantes em tomar quaisquer medidas político-administrativas para sua real efetivação; a arraigada transferência de responsabilidade do Estado para a iniciativa privada e para a sociedade civil na oferta do atendimento educacional especializado e; a aprovação da Emenda Constitucional de nº 55 (PEC 55), denominada por Saviani (2018) como “PEC do fim do mundo”, por limitar drasticamente os gastos públicos com os principais instrumentos de justiça social, educação e saúde, por duas décadas, afim de atender aos interesses do sistema econômico financeiro, cujo reflexo está no fim da educação inclusiva e nas dissonâncias entre o discurso jurídico da lei 13.005 (2014-2024), especificamente da meta 4, com a realidade concreta da educação inclusiva.

## REFERÊNCIAS

AGLIARDI, Delcio Antonio; WELTER, Cristiane Backes; PIEROSAN, Maristela Rates. O novo Plano Nacional Decenal de Educação e as políticas educacionais de Estado: velhas metas novos desafios. *In: IX Anped Sul*. Seminário de pesquisa em educação da região Sul. Caxias do Sul, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/3210/178>>. Acesso em: 20 jan. 2021.

AGUIAR, Márcia Angela da Silva. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões para reflexão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, 2010. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000300004>>. Acesso em: 25 jan. 2021.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. Trad. Joaquim José de Moura Ramos. São Paulo, Editora Presença/Martins Fontes, 1970.

ALVES, Pedro. Ministro da Educação diz que há crianças com grau de deficiência em que “é impossível a convivência”. **Globo.com**, 2021.

ANTIPOFF, Cecília Andrade; CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Superdotação e seus mitos. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo. v. 14, p. 301-309, 2010.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Brasília - DF ano XI, n. 21, março, p. 160-173, 2001.

ARAÚJO, Luiz Alberto David (org.). **Defesa dos direitos das pessoas portadoras de deficiência**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2005.

ARAÚJO, Luiz Alberto David. **Pessoa portadora de deficiência: proteção constitucional das pessoas portadoras de deficiência**. 3. ed., rev., ampl. e atual. Brasília: CORDE, 2003.

ARRIGO, Yasmim Gregoski; LINO, Andreia Aparecida. Influência da educação física no aspecto social de crianças com transtorno do espectro autista na APAE de Manoel Ribas. **Educação Física**, Curitiba – PR. p. 18-18, 2020.

ASSIS, Olney Queiroz; POZZOLI, Lafayette. **Pessoa portadora de deficiência, direitos e garantias**. 2. ed. São Paulo: Editora Damásio de Jesus, 2005.

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

BARROS, Alessandra Belfort; DA SILVA, Silvana Maria Moura; DA COSTA, Maria da Piedade Resende. Dificuldades no processo de inclusão escolar: percepções de professores e de alunos com deficiência visual em escolas públicas. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, São Paulo – SP. v. 35, n. 88, p. 145-163, 2015.

BATISTA, Rosana Davanzo; DO AMARAL, Mateus Henrique; MONTEIRO, Maria Inês Bacellar. Quem ensina braille para alunos cegos?—A formação de professores em questão. Belo Horizonte – MG. **Horizontes**, v. 36, n. 3, p. 36-49, 2018.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Relações entre a quantidade e a qualidade no ensino comum. **Revista da Associação Nacional de Educação**, São Paulo - SPv. 1, n. 1, p. 41-56, 1981.

BELISÁRIO FILHO, José Ferreira; CUNHA, Patrícia. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**. Transtornos globais do desenvolvimento. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2010. 43p.

BEZERRA, Francisco Anderson Varela; DA SILVA BARBOSA, João Paulo; DE SOUZA, Willyan Ramon. **Desafios Na Inclusão Do Aluno Surdo Na Sala Regular: Um Estudo De Caso**. Educare 2013, Curitiba – PR. Acessado: 25/06/2021.

Disponível:

[https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2018/TRABALHO\\_EV110\\_M D1\\_SA7\\_ID1393\\_30072018173027.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2018/TRABALHO_EV110_M D1_SA7_ID1393_30072018173027.pdf).

BISOL, Cláudia Alquati et al. Desafios para a inclusão de estudantes com deficiências físicas: uma revisão de literatura. **CONJECTURA: filosofia e educação**, Caxias do Sul, v. 23, n. 3, p. 601-619, 2018.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. **Avaliação do PNE 2004-2006**: avaliação do cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília, DF: Centro de Documentação e Informação, Edições Câmara, 2011. (Série Ação Parlamentar, 351).

BRASIL. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. **Avaliação Técnica do Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: Centro de Documentação e Informação, Edições Câmara, 2004. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/AppData/Local/Temp/Avliacao\_Tecnica.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, compilado até a Emenda Constitucional n. 106/2020. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020.

BRASIL. **Decreto n. 3.298 de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei n. 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. Diário Oficial da União de 21 de dezembro de 1999. Acesso em: 8 abr. 2021.

BRASIL. **Decreto n. 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. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm)>. Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL. **Decreto n. 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. Diário Oficial da União de 25 de agosto de 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm)>. Acesso em: 8 abr. 2021.

BRASIL. **Decreto n. 7.611 de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm)>. Acesso em: 9 abr. 2021.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 12, de 17 de outubro de 1978.** Assegura aos deficientes a melhoria de sua condição social e econômica. Diário Oficial da União de 17 de outubro de 1978. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc\\_anterior1988/emc12-78.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc_anterior1988/emc12-78.htm)>. Acesso em: 8 abr. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020:** sumário executivo. Brasília, 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018.** – Brasília, DF Inep, 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024:** Linha de Base. Brasília: DF, Inep, 2015. 404 p.

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE : biênio 2014- 2016.** – Brasília, DF : Inep, 2016.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2020: resumo técnico.** Brasília, DF: INEP, 2021

BRASIL. **Lei n. 10.172 de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)>. Acesso em: 21 jan. 2021.

BRASIL. **Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>. Acesso em: 1 abr. 2021.

BRASIL. **Lei n. 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: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)>. Acesso em: 8 abr. 2021.

BRASIL. **Lei n. 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: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm)>. Acesso em: 31 mar. 2021.

BRASIL. **Lei n. 13.172 de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm)>. Acesso em: 1 abr. 2021.

BRASIL. **Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm)>. Acesso em: 2 abr. 2021.

BRASIL. **Lei n. 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: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l7853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm)>. Acesso em: 3 abr. 2021.

BRASIL. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 31 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2002/L10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm)>. Acesso em: 26 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parecer CNE/CEB 17/2001.** Homologado. Despacho do Ministro em 15/8/2001, publicado no Diário Oficial da União de 17/8/2001, Seção 1, p. 46. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Portaria n. 948 de 7 de janeiro de 2008.** Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 9 abr. 2021. (2008a).

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução n. 2 de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf>>. Acesso em: 8 abr. 2021.

- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial**. Brasília, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Edital n. 1 de 26 de abril de 2007**. Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/2007\\_salas.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/2007_salas.pdf)>. Acesso em: 10 abr. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Avaliação do Plano Nacional de Educação, 2001-2008**. v. 1 Brasília, DF: MEC/INEP, 2010a. Disponível em: <<http://fne.mec.gov.br/images/pdf/volume1.pdf>>. Acesso em: 26 jan. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Avaliação do Plano Nacional de Educação, 2001-2008**. v. 2 Brasília, DF: MEC/INEP, 2010b. Disponível em: <<http://fne.mec.gov.br/images/pdf/volume2.pdf>>. Acesso em: 26 jan. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. Brasília: MEC. SEMESP, 2020.
- BRASIL. **Planejando a próxima década**: alinhando os planos de educação. Brasília: Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino - SASE, 2014.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024 : Linha de Base**. – Brasília, DF : Inep, 2015.
- BREITENBACH, Fabiane Vanessa; HONNEF, Cláucia; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. Educação inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 24, n.91, p. 359-379, jun. 2016. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362016000200359&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362016000200359&lng=pt&tlng=pt)>. Acesso em: 9 abr. 2021.
- BUENO, José Geraldo Silveira. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? *In*: BUENO, J. G. S; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. (Org.). **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara, SP: Junqueira & Marin: Brasília, DF: CAPES, 2008.
- CALAIS, Camila Leal; GUIJARRO, Elaine Campos. A proteção internacional da pessoa portadora de deficiência mental. *In*: ARAÚJO, Luiz Alberto David (Coord). **Direito da pessoa portadora de deficiência**: uma tarefa a ser completada. Bauru: EDITE, 2003.

- CAMARGO, SÍGLIA PIMENTEL HÖHER et al. Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. **Educação em Revista**, Marília – SP, v. 36, 2020.
- CARDOSO, Ana Paula L. B. (2011) **Políticas de educação inclusiva em tempos de Ideb: escolarização de alunos com deficiência na rede de ensino de Sobral-CE**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2011.
- CARDOSO, Geórgia Barbosa. Deficiência auditiva e escolarização: desafios para a prática docente. **Revista Científica FESA**, Campo Grande – RJ, v. 1, n. 5, p. 66-86, 2021.
- CARNEIRO, Lucilla Vieira et al. Desafios no processo de educação inclusiva para crianças com transtorno do espectro autista. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, São Paulo - SP v. 13, n. 6, p. e7689-e7689, 2021.
- CARVALHO, Jonas; XERINDA, Silva Jacob; VIDAL, Dara Mendonça. A adaptação social no ambiente escolar da criança com deficiência intelectual. **Revista Apae Ciências**. Brasília – DF, Vol. 15. N.1. 2021. ISSN Eletrônico: 2317-3432.
- CASTRO, Gisélia Gonçalves et al. Inclusão de alunos com deficiências em escolas da rede estadual: um estudo sobre acessibilidade e adaptações estruturais. **Revista Educação Especial, Santa Maria**, v. 31, n. 60, p. 93-106, 2018.
- CAZZANELLI, Paola; KLEIN, Rejane Ramos. Aprendizagens dos alunos com deficiência visual e o atendimento educacional especializado-AEE. **Benjamin Constant**, Rio Grande do Sul, v. 27, n. 62, p. 1-21 e276206, 2021.
- DA COSTA, Ana Maria Bénard. Currículo funcional no contexto da educação inclusiva. In: **Tornar a educação inclusiva** / organizado por Osmar Fávero, Windyz Ferreira, Timothy Ireland e Débora Barreiros. – Brasília: UNESCO, 2009.
- DA SILVA BARBOSA, Shara; YAEGASHI, Solange Franci Raimundo. Educação e inclusão de pessoas com altas habilidades/superdotação: estado do conhecimento em teses e dissertações (2015-2019). **Revista Brasileira de Iniciação Científica**, Itapetininga - SP, v. 8, 2021.
- DA SILVA, Maria Abádia. O Consenso de Washington e a privatização na educação brasileira. **Linhas críticas**, Brasília - DF, v. 11, n. 21, p. 255-264, 2005.
- DE AQUINO, Adelyn Barbosa; CAVALCANTE, Tícia Cassiany Ferro. Avaliação da linguagem em crianças com deficiência intelectual no contexto de escolarização formal. **Revista Educação Especial, Santa Maria** – SP. v. 33, p. 1-24, 2020.
- DE OLIVEIRA, Juliana; DE PAULA, Cristiane Silvestre. Estado da arte sobre inclusão escolar de alunos cm transtornos do espectro do autismo no Brasil. **Cadernos de pós-graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, Consolação – SP, v. 12, n. 2, 2012.

DE PSIQUIATRIA, **Associação Americana. Manual de diagnóstico e estatística de transtornos mentais (DSM-IV-TR)**(C. Dornelles, Trad.). Porto Alegre: ARTMED.(Trabalho original publicado em 2000), 2003. Disponível em: <http://www.niip.com.br/wp-content/uploads/2018/06/Manual-Diagnostico-e-Estatistico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5-1-pdf.pdf> Acessado: 25/06/2021

DIAS, Luiz Cláudio Portinho. O panorama atual da pessoa portadora de deficiência física no mercado de trabalho. *In: Âmbito Jurídico*, Rio Grande, I, n. 0, fev. 2000. Disponível em: <[http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n\\_link=revista\\_artigos\\_leitura&artigo\\_id=4902](http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=4902)>. Acesso em: 8 abr. 2021.

DIDIER JÚNIOR, Fredie. **Estatuto da Pessoa com Deficiência, Código de Processo Civil de 2015 e Código Civil: uma primeira reflexão**. São Paulo – SP, Editorial n. 187, 06 agosto 2015. Disponível em: <[www.frediedidier.com.br/editorial/editorial-187/](http://www.frediedidier.com.br/editorial/editorial-187/)>. Acesso em: 8 abr. 2021.

DINIZ, Maria Helena. **Curso de direito civil brasileiro**. 31 ed. São Paulo: Saraiva, 2014. (vol. 1: teoria geral do direito civil).

DO AMARAL, Tatiana Platzer. O Processo de escolarização e a produção de subjetividade na condição de aluno com deficiência mental leve. *In: Tornar a educação inclusiva* / organizado por Osmar Fávero, Windyz Ferreira, Timothy Ireland e Débora Barreiros. – Brasília: UNESCO, 2009.

DOS REIS MORENO, Renato Sarmiento et al. Tecnologias assistivas na comunicação de pacientes com deficiência auditiva em serviços de saúde no Brasil. *Brazilian Journal of Development*, São Paulo – SP. v. 6, n. 8, p. 58079-58101, 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes. Monitoramento e avaliação dos planos de educação: breves contribuições. **RBPAE**, São Paulo – SP, v. 32, n. 2, p. 449-461, maio/ago. 2016.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas**. 2. ed. Goiânia/GO: Editora UFG; Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação: política de Estado para a educação brasileira** / Luis Fernandes Dourado. — Brasília : Inep, 2016.

ESTADO DE MINAS GERAIS. Assembléia Legislativa de Minas Gerais. **Lei n. 23.197 de 26 de dezembro de 2018**. Institui o Plano Estadual de Educação - PEE - para o período de 2018 a 2027 e dá outras providências. Disponível em: <<https://leisestaduais.com.br/mg/lei-ordinaria-n-23197-2018-minas-gerais-institui-o-plano-estadual-de-educacao-pee-para-o-periodo-de-2018-a-2027-e-da-outras-providencias>>. Acesso em: 26 abr. 2020.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. **Direito das pessoas com deficiência, garantia de igualdade na diversidade**. Rio de Janeiro: WVA, 2004.

FERNANDES, Carla Helena. **Relatório Final de Estágio Pós-Doutoral**. Unesp – Universidade Estadual Paulista “Julio De Mesquita Filho Instituto De Biociências – Campus RIO CLARO, 2017.

FERNANDES, Carla Helena; CAMPOS, Aline Rezende. Saberes e Práticas da Escolarização do Aluno com Surdez no Ensino Regular:(re) construções necessárias. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau – SC, v. 9, n. 3, p. 699-719, 2014.

FERNANDES, Lorena Barolo; SCHLESENER, Anita; MOSQUERA, Carlos. Breve Histórico da Deficiência e seus Paradigmas. **Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia**, Curitiba v.2, p.132 –144. 2011. ISSN 2317-417X. Disponível em: <<http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/incantare/article/view/181>>. Acesso em: 16/02/2021.

FERRAZZO, G. et al. O Processo de Inclusão/Exclusão das Pessoas com Deficiência no Contexto da Reestrutura Produtiva do Capital. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 61, p. 237–254, 2015.

FERREIRA, Eduardo Henrique; GUIDOTTI, Arelis Felipe Ortigoza; SOFIATI, Camila Alvares. O atendimento educacional especializado ao alunado com transtorno do espectro autista–uma revisão integrativa de literatura. **Brazilian Journal of Development**, São Paulo – SP, v. 6, n. 7, p. 49208-49224, 2020.

FERREIRA, Flávia Belchiolina; PEREIRA, Anna Carolina Correa; DA SILVA BEZERRA, Augusto Cesar. Acessibilidade nas escolas públicas da cidade de Araxá-MG. **Educação & Tecnologia**, Curitiba – PR, v. 19, n. 1, 2015.

FERREIRA, Windyz B. Entendendo a discriminação contra estudantes com deficiência na escola. **In: Tornar a educação inclusiva** / organizado por Osmar Fávero, Windyz Ferreira, Timothy Ireland e Débora Barreiros. – Brasília: UNESCO, 2009.

física no contexto da escola regular- Revisão de Literatura. **Rev. Ter. Ocup. Univ. São Paulo**, v. 21, n. 1, p. 1-9, jan./abr. 2010.

FLEURI, Reinaldo M. Complexidade e interculturalidade: desafios emergentes para a formação de educadores em processos inclusivos. In: **Tornar a educação inclusiva** / organizado por Osmar Fávero, Windyz Ferreira, Timothy Ireland e Débora Barreiros. – Brasília: UNESCO, 2009.

FRANÇA, Magna. Financiamento da educação limites e avanços do Plano Nacional de Educação (2014-2024). **Holos**, v. 6, 2016, p. 188-198. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte Natal, Brasil. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4999>>. Acesso em: 30 jan. 2021.

FRANCO, Daniela Tamie Konioshi; AMORIM, Gabriely Cabestré. A inclusão na escola comum: concepções de professores sobre a Deficiência Auditiva. *InFor*, v. 6, n. 2, p. 265-293, 2020.

GADOTTI, M. **Gestão democrática com participação popular no planejamento e na organização da educação nacional**. Brasília: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: <[http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/artigo\\_o\\_moacir\\_gadotti.pdf](http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/artigo_o_moacir_gadotti.pdf)>. Acesso em: 25 abr. 2021.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 - educação especial da ANPED. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 17, n. spe1, p. 105-124, ago. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382011000400009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382011000400009&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 10 abr. 2021.

GHEDINI, Livia Santos Lara; MANCINI, Marisa Cotta; DE BRITO BRANDÃO, Marina. Participação de alunos com deficiência física no contexto da escola regular- Revisão de Literatura. *Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo -SP*, v. 21, n. 1, p. 1-9, 2010.

GLAT, Rosana; ESTEF, Suzanli. Experiências e vivências de escolarização de alunos com deficiência intelectual. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília – SP, v. 27, 2021.

GOMES, Joseleine de Campos et al. **Implicações da inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual e transtornos globais do desenvolvimento na prática docente**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2014.

GONÇALVES, Carlos Roberto. **Direito civil brasileiro**. 11 ed. São Paulo: Saraiva, 2013. (vol. 1: parte geral).

GONÇALVES, Fernanda do Carmo. **Estudo comparativo entre alunos superdotados e não superdotados em relação à criatividade, inteligência e percepção de clima de sala de aula para criatividade**. Dissertação (mestrado) – Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, Brasília - DF2010.

GONZAGA, Bruno de Sousa et al. Análise Da Acessibilidade Em Escolas Públicas De Tempo Integral No Nordeste Do Brasil: Compatibilidade Com A NBR 9050. *Environmental Smoke*, São Paulo- SP, v. 1, n. 1, p. 127-147, 2018

HASHIZUME, Cristina Miyuki; MORAIS, Creudimar Silva. In-exclusão escolar: reflexões epistemológicas e práticas sobre a aprendizagem do aluno com deficiência auditiva na escola regular. *Cadernos de Pós-graduação*, Liberdade – SP. v. 20, n. 1, p. 111-127, 2021.

HERMIDA, Jorge Fernando; LIRA, Jailton de Souza. Políticas educacionais em tempos de golpe: entrevista com Dermeval Saviani. *Educação & Sociedade*, Curitiba – PR, v. 39, p. 779-794, 2018.

JANNUZZI, Gisele. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. spe1, p. 41-58, ago. 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141365382011000400005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365382011000400005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 8 abr. 2021.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. **Cadernos Cedes**, Campinas – SP, v. 34, p. 207-224, 2014.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/er/n41/05.pdf>>. Acesso em: 01 abr. 2021.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais: do que e de quem se fala. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004.

KOERNER, Andrei. O papel dos direitos humanos na política democrática: uma análise preliminar. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 18, n. 53, p. 143-157, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v18n53/18083.pdf>>. Acesso em: 9 abr. 2021.

KONDER, Leandro. O que é dialética. 28. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

KUENZER, Acacia Zeneida. O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educação & Sociedade**, Curitiba – PR, v. 31, n. 112, p. 851-873, 2010. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000300011>>. Acesso em: 26 jan. 2021.

KUENZER; Acacia, Zeneida. Exclusão e Inclusão: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre trabalho e educação. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs.) **Capitalismo, trabalho e educação**. 2ª. ed. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2004. p. 77-95.

LACERDA, Cristina, B. F. de; POLETTI, Juliana Esteves. A escola inclusiva para surdos: a situação singular do intérprete de língua de sinais. **27ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa em Educação**, Rio de Janeiro – RJ, 2004.

LAGO, Danúsia Cardoso; TARTUCI, Dulcéria. Consultoria colaborativa como estratégia de formação continuada para professores que atuam com estudantes com deficiência intelectual. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara – SP, p. 983-999, 2020.

LEITE, Graciliana Garcia; GATTI, Melina Radaelli. Deficiência múltipla: revisão sistemática da produção discente do programa de pós-graduação em educação especial. ***Pesquisa e Prática em Educação Inclusiva***, Amazonas – AM, v. 2, n. 4, p. 276-293, 2019.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. ***Cadernos de Pesquisa***, São Paulo – SP, v. 46, n. 159, p. 38–62, 2016.

LIMA, Joselma Ferreira et al. Um olhar sobre a educação inclusiva no PNE 2014-2024: desafios e perspectivas. ***Práticas Educativas, Memórias e Oralidades-Rev. Pemo***, São Paulo – SP, v. 2, n. 1, 2020.

MACHADO, Edileine Vieira. A importância do (re) conhecimento do Sistema Braille para a humanização das políticas públicas de Inclusão. ***International Studies on Law and Education***, São Paulo – Brasil, v. 9, p. 49-54, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Todas as crianças são bem-vindas a Escola. Universidade Estadual de Campinas / UNICAMP - Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Reabilitação de Pessoas com Deficiência - LEPED/FE/UNICAMP**, Campinas, 2001. (Manuscrito).

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar. 2001.** Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade – LEPED/Unicamp. Disponível em: < <http://www.bancodeescola.com/educa.htm> > Consultado em 02/03/2021.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema.** São Paulo: Memnon, 1997.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Atendimento educacional especializado: aspectos legais e orientações pedagógicas.** São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Carta-convocação manifesto do LEPED em repúdio ao desmonte da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (PNEEPEI/2008). **Faculdade de Educação – FE Universidade Estadual de Campinas – Unicamp.** Campinas, 2020. Disponível em: <https://inclusaoja.files.wordpress.com/2020/10/carta-convocacao-contra-desmonte-da-pneepei.pdf>. Acessado em: 10/02/2021.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: caminhos e descaminhos, desafios e perspectivas. In: BRASIL. **Ensaio pedagógico.** Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006b.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Todas as crianças são bem-vindas à escola. **Revista Profissão Docente**, Campinas – SP, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.31496/rpd.v1i2.32>. Acessado em: 10/02/2021.

MARINHO-ARAUJO, C. M.. Psicologia Escolar na Educação Superior: novos cenários de intervenção e pesquisa. In: Claisy Maria Marinho Araujo. (Org.). **Psicologia Escolar: interfaces e contextos de pesquisa e intervenção**. 1ed.Campinas: Grupo átomo e Alínea, 2009, v. 1, p. 155-202

MARQUES, L. R. ANDRADE, E. F. de; AZEVEDO, J. M. L. de. Pesquisa em política educacional e discurso: sugestões analíticas. **Revista Brasileira de Política e Administração em Educação** (RBPAAE) São Paulo – SP, v. 33, n. 1, p. 055 - 071, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/72834/41185>. Acesso em 08 de maio de 2021.

MARTINS, Lígia Márcia. Contribuições da psicologia histórico-cultural para a pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas – SP, v. 13, p. PDF-PDF, 2013.

MARTINS, Lígia Márcia. Desenvolvimento do pensamento e educação escolar: etapas de formação de conceitos à luz de Leontiev e Vigotski. **Fórum Linguístico (Online)**, Campinas – SP v. 13, p. 1572-1586, 2016.

MARTINS, Lígia Márcia. O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, São Paulo – SP, v. 16, p. 283-283, 2012.

MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. 2011. Tese de Doutorado. Thesis in Psychology of Education (Full Professor)–Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MATURANA, Ana Paula Pacheco Moraes; CIA, Fabiana. Educação Especial e a Relação Família-Escola: Análise da produção científica de teses e dissertações. **Psicologia Escolar e Educacional**, Vila Mariana – SP, v. 19, p. 349-358, 2015.

MAZZARINO, Jane Márcia; FALKENBACH, Atos; RISSI, Simone. Acessibilidade e inclusão de uma aluna com deficiência visual na escola e na educação física. **Revista Brasileira de ciências do esporte**, São Paulo – SP, v. 33, p. 87-102, 2011.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez Editor, 1996.

MELO, Douglas Christian Ferrari de. SILVA, João Henrique da. (2015) A Educação Especial e o Plano Nacional de Educação 2014-2024: para além da meta 4. III Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo. **VI Jornada de Educação Especial no Campo**. UFSCAR, São Carlos, 2015.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, San Juan de Pasto, Nariño-Colombia, v. 22, n. 57, p. 93-109, mayo-agosto, 2010.

MENESES, Francília. Processo de inclusão de alunos autistas no ensino regular. **Somma: Revista Científica do Instituto Federal do Piauí**, Piauí – PI, v. 7, n. 1, p. 1-13, 2021.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbetes Plano Decenal de Educação para Todos. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/plano-decenal-de-educacao-para-todos/>>. Acesso em: 9 abr. 2021.

MERCADANTE, M. T.; GAAG, R. J. V.; SCHWARTZMAN, J. S. **Transtornos invasivos do desenvolvimento não-autísticos: síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância e transtornos invasivos do desenvolvimento sem outra especificação**. São Paulo, Midiamix Editora, 2007.

MICHELS, M. H.; GARCIA, R. M. C. Sistema Educacional Inclusivo: conceito e implicações na política educacional brasileira. **Cardenos Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 157-173, maio-ago 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) FUNDEB valor estimado por aluno 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/financiamento/fundeb/AnexoIValorporalunoporUF.pdf>. Acesso em 14 de maio de 2021.

MORAES, Louise. **A educação especial no contexto do Plano Nacional de Educação** / Louise Moraes. – Brasília, DF : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017.

MOREIRA, Carlos José de Melo. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: uma análise de três programas federais, para a educação especial, desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação do município de São Luís-MA, no período de 2009 a 2012**. Tese [Doutorado] – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP: 2016.

MUNHOZ, Diogo Janes et al. Estudo comparativo do raciocínio lógico entre alunos superdotados e não superdotados. **VIII Encontro da Associação Brasileira de pesquisadores em educação especial**. Londrina – PR, 2941-2951, 2013.

NEVES, Marcelo. A força simbólica dos direitos humanos. *In*: SOUZA NETO, C. P. de; SARMENTO, D. (coords.). **Direitos sociais: fundamentos, judicialização e direitos sociais em espécie**. Rio de Janeiro: Lúmen Juris, 2008.

NUNES, Vera Lucia Mendonça; MANZINI, Eduardo José. Concepção do professor do ensino comum em relação à aprendizagem, currículo, ensino e avaliação do

aluno com deficiência intelectual. *Revista Educação Especial*, Santa Maria – RS, v. 33, p. 1-20, 2020.

PADILHA, Caio. Augusto. Toledo. **Educação e inclusão no Brasil (1985-2010)**. Dissertação [Mestrado]. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2014.

PAIXÃO, Maria do Socorro Santos Leal; LUSTOSA, Ana Valéria Marques Fortes. Prática docente e inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual: dificuldades vividas por professoras. **Práticas educativas em diferentes contextos de aprendizagem e desenvolvimento**. São Paulo – SP, 2020

PALMA, Luciana Erina; LEHNHARD, Greice Rosso. Aulas de educação física e inclusão: um estudo de caso com a deficiência física. *Revista Educação Especial*, Santa Maria – RS v. 25, n. 42, p. 115-126, 2012.

PEREIRA, Jhonata Moreira; GROSSI JÚNIOR, Geraldo. A rede de assistência técnica para elaboração ou adequação dos planos municipais de educação. *In: IX Congresso CONSAD de Gestão Pública*. Centro de Convenções Ulysses Guimarães, Brasília. 8, 9 e 10 de junho de 2016. Disponível em: <<http://consad.org.br/wp-content/uploads/2016/06/Painel-37-03.pdf>>. Acesso em: 26 abr. 2021.

PIOVESAN, Flávia. Convenção da ONU sobre Direitos da Pessoa com Deficiência: inovações, alcance e impacto. *In: FERRAZ, Carolina Valença et al. (Coord.). Manual dos direitos das pessoas com deficiência*. São Paulo: Saraiva, 2012.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas**. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação – Rio de Janeiro, 2010.

POCINHO, Margarida. Superdotação: conceitos e modelos de diagnóstico e intervenção psicoeducativa. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Santa Maria – RS v. 15, p. 3-14, 2009.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ALFENAS. Câmara Municipal de Alfenas. Legislatura 2021-2024. **Lei n. 4.609 de 22 de junho de 2015**. Aprova o Plano Decenal Municipal de Educação – PDME e dá outras providências. Alfenas, Minas Gerais, 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ALFENAS. Câmara Municipal de Alfenas. Legislatura 2021-2024. **Lei n. 4.808 de 14 de setembro de 2018**. Altera a Lei Municipal n. 4.609 de 22 de junho de 2015, que "dispõe da aprovação do Plano Decenal Municipal de Educação - PDME e dá outras providências". Disponível em: <<http://www.cmalfenas.mg.gov.br/arquivos/publicacoes/10/50d1877e5910dc30dce2a040316b9ef8.pdf>>. Acesso em: 26 abr. 2021.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ALFENAS. Câmara Municipal de Alfenas. Legislatura 2021-2024. **Lei n. 4.955 de 25 de maio de 2020**. Altera o Anexo I da Lei Municipal n. 4.609, de 22 de junho de 2015, que dispõe sobre o Plano Decenal Municipal de

Educação - PDME e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.cmalfenas.mg.gov.br/arquivos/publicacoes/18/7a5ff405badcbcf58ced81a6c24bc2bd.pdf>>. Acesso em: 26 abr. 2021.

REMOLI, Taís Crema; CAPELLINI, Vera Messias Fialho. Relação entre criatividade e altas habilidades/superdotação: uma análise crítica das produções de 2005 a 2015. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília – RS, v. 23, p. 455-470, 2017.

RIOS, Noemi Vieira de Freitas; NOVAES, Beatriz Cavalcanti de A. Caiuby. O processo de inclusão de crianças com deficiência auditiva na escola regular: vivências de professores. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília – RS, v. 15, n. 1, p. 81-98, 2009.

SANTOS, Daísy Cléia Oliveira dos. Potenciais dificuldades e facilidades na educação de alunos com deficiência intelectual. *Revista Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 38, p. 935-948, out/dez, 2012.

SAVIANI, D. **Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024)**: por uma outra política educacional – 5 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2016 – (Coleção educação contemporânea)

SAVIANI, D. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302013000300006>>.

SAVIANI, Dermeval Organização da educação nacional: Sistema e Conselho Nacional de Educação, plano e fórum nacional de educação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 769-787, jul./set. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.com.br>>. Acesso em: 23 abr. 2021.

SAVIANI, Dermeval **Plano Nacional de Educação, a questão federativa e os municípios**: o regime de colaboração e as perspectivas da educação brasileira. Conferência proferida na Seção de Abertura do 6º Fórum Internacional de Educação da Região Metropolitana de Campinas e 1º Fórum de Educação de Paulínia em 29 de agosto de 2011.

SAVIANI, Dermeval **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: significado, controvérsias e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, Dermeval Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo – SP, v. 12, n. 34, p. 152–166, 2007.

SAVIANI, Dermeval. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015.

SAVIANI, Dermeval. Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. **Colóquio internacional Marx e Engels-“Marxismo e Educação: Fundamentos Marxistas da Pedagogia Histórico-Crítica**, São Paulo – SP, v. 7, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 380-393, maio/ago. 2010.

SENNA, Luís, Antônio, Gomes. Formação docente e educação inclusiva. **Cad. Pesquis**, São Paulo – SP, v.38, n. 133, p. 195-219, abr. 2008.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. rev. atualizada. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, José Afonso da. **Curso de direito constitucional positivo**. 33. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2010.

SILVA, Luzia Guacira. Múltiplas representações de docentes acerca da inclusão de aluno cego. **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, p. 177-198, 2009.

SILVA, Marcelo Amaral da. Digressões acerca do princípio constitucional da igualdade. *In: Revista Jus Navigandi*, Teresina, ano 7, n. 66, jun. 2003. Disponível em: <<http://jus2.uol.com.br/doutrina/texto.asp?id=4143>>. Acesso em: 8 abr. 2021.

SILVA, Mariana Cesar Verçosa; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Estudantes com necessidades educacionais especiais nas avaliações em larga escala: prova Brasil e ENEM. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília – RS, v. 20, p. 53-68, 2014.

SOARES, Andréa Alves da Silva. **Identificação de estudantes precoces com comportamento de superdotação: desafios para a formação de professores em serviço**. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília 2019.

SOARES, Victor Ruan Carvalho et al. Avaliação da acessibilidade em escolas municipais de Uberaba, MG. **Cad. Ter. Ocup. UFSCar (Impr.)**, São Carlos – SP, 2015.

SOBRINHO, J. D. Democratização, Qualidade e Crise da Educação Superior: faces da exclusão e limites da inclusão. *Educação & Sociedade*, São Paulo – SP, v. 31, n. 113, p. 1223–1245, 2010.

SOUSA, Ana Cleia da Luz Lacerda; SOUSA, Ivaldo Silva. A inclusão de alunos com deficiência visual no âmbito escolar. **Estação Científica (UNIFAP)**, Amapá, v. 6, n. 3, p. 41-50, 2017.

SOUZA, Donaldo Bello de. Avaliações finais sobre o PNE 2001-2010 e preliminares do PNE 2014-2024. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 140-170, set./dez. 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.18222/eae255920143001>>. Acesso em: 26 jan. 2021.

SOUZA, Donaldo Bello de; MENEZES, Janaína Specht da Silva. Planos estaduais de educação: desafios às vinculações com outros instrumentos de gestão local da educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo – SP, v. 22, n. 71, e227152, 2017. Disponível em:

<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782017000400207&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782017000400207&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 23 abr. 2021.

DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782017227152>.

SOUZA, Fernanda C. PRIETO, Rosangela G. (2016) Plano Nacional de Educação e Educação Especial. *Journal of Research in Special Educational Needs*. Volume, 16. Number s12016 841–845. Disponível em: doi: 10.1111/1471-3802.12224. Acessado: 05/02/2021

SOUZA, Neila Nádia de Oliveira Lobo. Políticas públicas para inclusão de alunos com o transtorno do espectro Autista-TEA na rede municipal de ensino de Iranduba-AM. **Brazilian Journal of Development**, São Paulo – Brasil, v. 7, n. 4, p. 34246-34255, 2021.

TAGLIARI, Carina; TRÊS, Francesca; DE OLIVEIRA, Sheila Gemelli. Análise da acessibilidade dos portadores de deficiência física nas escolas da rede pública de Passo Fundo e o papel do fisioterapeuta no ambiente escolar. **Revista Neurociências**, São Paulo – SP, v. 14, n. 1, p. 10-14, 2006.

TEIXEIRA, Vanessa Gomes; BAALBAKI, Angela Corrêa Ferreira. Novos caminhos: pensando materiais didáticos de Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos. **Revista Em Extensão**, Uberlândia – MG, v. 13, n. 2, p. 25-36, 2014.

TIBOLA, Marinês dos Passos. BARBOSA, Edson Pereira. (2015) Planos Nacionais de Educação 2001 e 2014: o que permanece e o que muda com relação à educação especial? **Educação Cultura e Sociedade**, Sinop/MT/Brasil, v. 5, n. 2, p. 197-210, jul./dez. 2015.

TRAINA-Chacon, José-Marcelo; CALDERÓN, Adolfo-Ignacio. A expansão da educação superior privada no Brasil: do governo de FHC ao governo de Lula. **Revista Iberoamericana de Educación Superior**, Ciudad Universitaria, México, v. 6, n. 17, p. 78-100, 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.rides.2015.10.004>>. Acesso em: 30 jan. 2021.

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha, 1994.

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990)**. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino**, Adotada a 14 de dezembro de 1960, pela Conferência Geral da UNESCO, em sua 11ª sessão, reunida em Paris de 14 de novembro a 15 de dezembro de 1960, 2003.

VALENTIM, Fernanda Oscar Dourado; DE OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio. Avaliação da aprendizagem e deficiência intelectual na perspectiva de professores do ensino comum. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba – PR, v. 13, n. 40, p. 851-871, 2013.

VASSOLER, Maria Cecília. Do plano nacional aos planos estaduais de educação: a importância do monitoramento e avaliação. *Fragmentos de Cultura*, Goiânia, v. 29, n. 1, p. 56-65, jan./mar. 2019. DOI: 10.18224/frag.v29i1.7115.

VELTRONE, Aline Aparecida; MENDES, Enicéia Gonçalves. Impacto da mudança de nomenclatura de deficiência mental para deficiência intelectual. *Educação em perspectiva*, Viçosa – MG, v. 3, n. 2, 2012.

VIEIRA, Alexandro Braga; RAMOS, Ines de Oliveira; SIMÕES, Renata Duarte. Inclusão de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento: atravessamentos nos currículos escolares. *Educação e Pesquisa*, São Paulo – SP, v. 44, 2018.

VIEIRA, V. A lei de diretrizes e bases da educação nacional e a base nacional comum. In: BRZEZINSKI, I. (org.). **LDB/1996 contemporânea: contradições, tensões, compromissos**. São Paulo: Cortez, 2014.

VINENTE, Samuel; DUARTE, Márcia. Demandas do atual Plano Nacional de Educação para o Atendimento Educacional Especializado. In: **Anais do VI Congresso Internacional de Educação**. Santa Maria: FAPAS, 2015. p. 1-12.

VINENTE, Samuel; DUARTE, Márcia. Universalização do atendimento escolar aos estudantes públicoalvo da Educação Especial: Notas sobre os Planos Nacionais de Educação (2001 a 2004). *Revista Pedagógica*, UnoChapecó, Santa Catarina v. 18, n. 38, p. 184-207, 2016.

YAEGASHI, João Gabriel; NADER, Michele; YAEGASHI, Solange Franci Raimundo. A política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva e o transtorno do espectro autista: aspectos históricos e legais. *Revista Internacional de Formação de Professores*, Itapetininga, SP, v. 6, p. e021001-e021001, 2021.