

Educação Especial Inclusiva: histórico legislativo e contexto escolar, diálogos necessários

*Inclusive Special Education:
legislative history and school context, necessary dialogues*

*Educación Especial Inclusiva:
historia legislativa y contexto escolar, diálogos necesarios*

Caroline Pugliero Coelho ¹
Universidade Federal do Pampa

Renata Godinho Soares ²
Universidade Federal do Pampa

Cátia Silene Carrazoni Lopes Viçosa ³
Universidade Federal do Pampa

Rafael Roehrs ⁴
Universidade Federal do Pampa

Resumo: A educação especial inclusiva propõe uma mudança dos valores da educação tradicional e uma reestruturação dos processos de inclusão, por isso a importância das políticas públicas no contexto educacional inclusivo e da análise crítica da legislação no que tange este assunto. O estudo objetiva analisar documentos sobre políticas educacionais inclusivas a fim de entender como se dá a inclusão no contexto escolar. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo documental e bibliográfica. Para a análise dos dados, fez-se uso da análise temática. Ao concluir, pode-se perceber que as políticas públicas asseguram muitos benefícios e propõem recursos para possibilitar a efetividade da inclusão escolar. Entretanto, a realidade encontrada nas escolas, muitas vezes, não apresenta tais benefícios.

Palavras-chave: Educação Especial. Escola. Políticas públicas.

Abstract: Inclusive special education proposes a change in the values of traditional education and a restructuring of inclusion processes, this is the reason why both public policies in the

¹ Doutoranda e Mestra em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Pampa, Campus Uruguaiana-RS, Brasil; Coordenadora Pedagógica efetiva da rede municipal de ensino em Alegrete-RS, Brasil. E-mail: carolinecoelho.aluno@unipampa.edu.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1138015620367845>; ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2999-9316>.

² Doutoranda e Mestra em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Pampa, Campus Uruguaiana-RS, Brasil; Bolsista CAPES E-mail: renatasoares.aluno@unipampa.edu.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6313625186292501>; ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-2386-2020>.

³ Doutora em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Pampa, Campus Uruguaiana-RS, Brasil; Professora contratada da rede estadual de ensino em Uruguaiana-RS, Brasil; E-mail: catialopes00@gmail.com; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2756461468265473>; ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6909-0839>.

⁴ Doutor em Química Analítica pela Universidade Federal de Santa Maria; Docente no curso de Ciências da Natureza e no PPG Educação em Ciências da Universidade Federal do Pampa, Uruguaiana-RS, Brasil; E-mail: rafaelroehrs@unipampa.edu.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2145471376587567>; ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2825-2560>.

inclusive educational context and the critical analysis of legislation regarding this subject are so important. The study aims to analyze documents on inclusive education policies in order to understand how inclusion takes place in the school context. This is a qualitative research, of the documentary and bibliographic type. Thematic analysis was used for data analysis. Concluding, it can be seen that public policies ensure many benefits and propose resources to enable the effectiveness of school inclusion. However, the reality found in schools often does not present such benefits.

Keywords: Special Education. School. Public Policy.

Resumen: La educación especial inclusiva propone un cambio en los valores de la educación tradicional y una reestructuración de los procesos de inclusión, de ahí la importancia de las políticas públicas en el contexto educativo inclusivo y el análisis crítico de la legislación en torno a este tema. El estudio tiene como objetivo analizar documentos sobre políticas educativas inclusivas para comprender cómo se produce la inclusión en el contexto escolar. Esta es una investigación cualitativa, de tipo documental y bibliográfica. Para el análisis de datos se utilizó el análisis temático. Concluyendo, se puede apreciar que las políticas públicas aseguran múltiples beneficios y proponen recursos para viabilizar la efectividad de la inclusión escolar. No obstante, la realidad que se encuentra en las escuelas muchas veces no tiene tales beneficios.

Palabras clave: Educación Especial. Escuela. Políticas Públicas.

Recebido em: 17 de junho de 2022.

Aceito em: 12 de julho de 2022.

Introdução

A Educação Especial Inclusiva (EEI) concebe uma mudança dos valores da educação tradicional, por meio de políticas educacionais e da reestruturação nos processos de inclusão. Esse fato implica na transformação do sistema educacional que ainda é estruturado para receber educandos que estejam dentro de um padrão, historicamente estabelecido, de normalidade. Apesar das distintas transformações ocorridas no século XX, no setor educacional ainda prevalece o desafio de promover o acesso, a permanência e o aprendizado de indivíduos com diferentes condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras (FARIAS; BEZERRA; MALUSÁ, 2018).

Dentro do contexto escolar a proposta da EEI é valorizar as diferenças e permitir uma convivência respeitosa e diversificada entre todos os sujeitos. Entretanto, conforme Caimi e Luz (2018), a dificuldade em desenvolver o processo inclusivo tem se destacado no contexto escolar. Para as autoras, a inclusão implica em mudança no sistema educacional, na ruptura de base em sua estrutura organizacional e no investimento em políticas públicas efetivas que permitam a adesão a práticas pedagógicas que desenvolvam as habilidades intelectuais, culturais e sociais dos estudantes.

No que se refere às políticas públicas voltadas para a Educação Especial Inclusiva, a legislação nacional brasileira apresenta uma notável evolução nos textos de seus documentos oficiais e norteadores e, também, uma certa decadência se discutirmos as últimas propostas sugeridas pelo atual governo. Para Fernandes (2013, p. 119) “a análise da legislação de nosso tempo revela o paradigma que rege nossas relações com a diversidade”. Farias, Bezerra e Malusá (2018) afirmam que as políticas públicas são extremamente relevantes para a efetivação de um sistema educacional inclusivo, portanto torna-se necessária a reflexão sobre os avanços e recuos legislativos nesta perspectiva, bem como, discutir seus reflexos no contexto escolar. Não obstante, Fernandes (2013, p. 120) salienta que “uma análise atenta do que dizem as leis podem revelar contradições entre discurso e prática” no que se refere à efetivação das políticas de educação especial e inclusão escolar.

Ressalta-se a importância de realizar uma análise crítica dos fundamentos e dispositivos legais que norteiam a educação, a fim de ampliar a compreensão social das posições políticas brasileiras na construção de um sistema educacional inclusivo (FERNANDES, 2013). A partir das percepções apresentadas sobre Educação Especial Inclusiva e a importância das políticas públicas para efetivação do processo de inclusão escolar, o presente estudo tem por objetivo analisar documentos sobre políticas educacionais inclusivas a fim de discutir como elas auxiliam no contexto escolar e/ou quais as fragilidades encontradas.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, do tipo documental e bibliográfica, de caráter descritivo e exploratório. Para Gil (2010), os exemplos mais característicos de pesquisa bibliográfica são sobre investigações sobre as diversas posições acerca de um problema. A pesquisa documental é semelhante a bibliográfica, a diferença está na natureza das fontes, pois desta forma vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa.

Quanto aos documentos utilizados para análise, fez-se uso da Constituição Federal do Brasil, Lei n.º 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Decreto n.º 3.298 – Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, Decreto n.º 10.502, Resolução CNE/CEB n.º 2, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva e o Plano Nacional de Educação 2014–2024. Como estudos de referência para a análise e discussão bibliográfica, utilizou-se de: Campbell (2009), Silva (2012), Guebert (2012) e Fernandes (2013).

Para a análise dos dados, fez-se uso da análise temática proposta por Braun e Clarke (2006), que consiste em identificar, analisar e relatar padrões temáticos que emergem dos dados analisados, bem como, organizar e descrever um conjunto de dados de forma mais aprofundada. Os resultados e discussões sobre os materiais estão dispostos nos tópicos a seguir, iniciando por uma contextualização histórica, partindo para a análise documental e por fim discussões e reflexões sobre a efetividade da inclusão no contexto educacional brasileiro.

A pessoa com deficiência na sociedade: contextualização histórica

No processo de socialização humana são encontradas muitas referências sobre como as pessoas com deficiência eram tratadas em suas comunidades e civilizações. Tais referências históricas traçam uma linha evolutiva no que se refere ao modelo de exclusão e rejeição social vivenciadas pelas pessoas que apresentavam algum tipo de deficiência. No quadro 1, pode-se observar a referida evolução e a caracterização de como as pessoas com deficiência eram vistas ou tratadas, desde a época do Antigo Egito até a atualidade, a partir dos anos 90.

Quadro 1: Contextualização da evolução da pessoa com deficiência na sociedade

Data Histórica	Contexto	Característica	
Antigo Egito	Natural	Pessoa com deficiência tratada de forma natural nas suas comunidades.	
Antiguidade Clássica	Extermínio	Crianças que nasciam com alguma deficiência eram exterminadas (assassinadas) ou negligenciadas, vivendo em condições sub-humanas.	
		Modelo	Característica
Idade Média	Extermínio/ Exclusão	Modelo Caritativo	Visualizavam a pessoa com deficiência como vítimas, necessitando de caridade ajuda.
Século XIX	Exclusão	Rejeição Social	Pessoas com deficiência eram abandonadas e mantidas longe da sociedade por serem consideradas “inúteis” ou “inválidas”.
1910	Segregação	Modelo Assistencialista	Oferece serviços assistencialistas com perfil dominante, mantendo a pessoa com deficiência dependente total.
1940	Integração	Modelo Médico	Esse modelo percebe a deficiência como uma patologia, visualizando a pessoa com deficiência como um paciente passivo e dependente.
1990	Inclusão	Modelo Social	Estimula a autonomia da pessoa com deficiência, sendo ativa em suas decisões e na sociedade como um todo.

Fonte: Coelho (2020, p. 18), baseado em Sassaki (2012); Augustin (2012).

O processo de socialização da pessoa com deficiência transpõe um contexto natural no Antigo Egito para uma realidade de extermínio na Antiguidade Clássica, onde crianças e jovens eram negligenciados, considerados “sub-humanos” fadados à morte (GUGEL, 2010; SILVA, 2012). O paradigma do extermínio começa a ser modificado na idade média, a partir de um modelo caritativo onde “as pessoas com deficiência foram alvo de caridade e eram acolhidas em conventos ou igrejas, nas quais, possivelmente em troca de pequenos serviços, ganhavam a sobrevivência” (SILVA, 2012, p. 16). Cada época histórica foi marcada por um contexto e um modelo dos quais as pessoas com deficiência eram tratadas.

Augustin (2012) e Sasaki (2012) apresentam em seus estudos uma discussão sobre os modelos estruturais de tratamento da pessoa com deficiência ao longo da civilização e construção da sociedade. Segundo Augustin (2012, p. 01), “os modelos de deficiência conhecidos em diferentes períodos históricos tiveram transformações calcadas pela necessidade da pessoa com deficiência e pelo próprio sistema sociopolítico”.

A partir de 1940 o contexto de integração apresentou-se vinculado ao modelo médico, onde as intenções eram voltadas para um pensamento de reabilitação das pessoas com deficiência, percebia-se essa deficiência como doença e/ou patologia. O modelo médico buscava “um padrão de normalidade, de funcionamento físico, intelectual e sensorial” (AUGUSTIN, 2012, p. 02). Nos anos 90 ascendeu uma perspectiva de inclusão, voltada a um modelo estrutural social, com bases em conceitos de autonomia e igualdade, onde as pessoas com deficiência participassem de forma ativa e efetiva na sociedade na qual viviam (SASSAKI, 2012).

Remete-se neste ponto a discussão sobre a atualidade da EEI. Pela linha cronológica temporal estamos contextualizados em um modelo social e inclusivo no que tange a perspectiva de socialização e de escolarização da pessoa com deficiência, mas efetivamente somos uma sociedade inclusiva? Em um contexto educacional, somos uma sociedade que se enquadra em um modelo inclusivo de ensino?

A perspectiva de integração (1940) no contexto educativo trouxe a proposta de que o aluno precisava se adaptar à realidade escolar, estando inseridos nas salas de aula, porém sem nenhuma mediação ou propostas flexibilizadas que respeitassem suas necessidades educativas (SANTOS; VALENGA; BARBA, 2017).

Nesta há um processo de educar/ensinar crianças ditas “normais” junto com crianças “portadoras de deficiência”, em que alunos com deficiências devem se adaptar à realidade das escolas, enquanto estas permanecem com suas condições inalteradas para receberem àquelas crianças (MARTINS *et al.*, 2007, p.110).

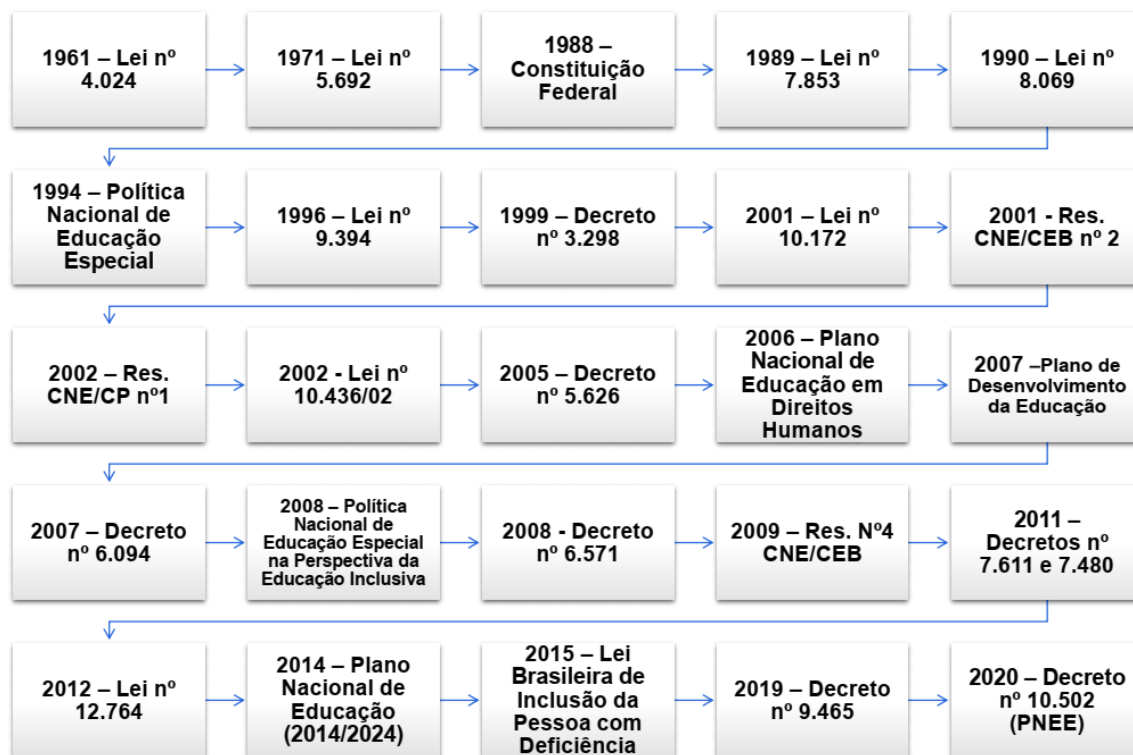
Quanto à perspectiva de Educação Especial Inclusiva, segundo Coelho (2020, p. 28) esta “busca uma escola aberta para todos, sem distinções, que respeita suas singularidades e valoriza suas potencialidades”. A inclusão escolar pode ser considerada de sucesso quando se efetiva sendo oferecida para todos os alunos com igualdade de oportunidades, acesso a currículos flexíveis, atrativos e, também, quando são oferecidos aos alunos com deficiência propostas educacionais que atendam às suas necessidades e habilidades (SALEND, 2008).

Ao elucidar sobre o conceito das duas perspectivas de ensino (integradora e inclusiva), fica o questionamento sobre qual modelo realmente se apresenta no contexto educacional brasileiro atualmente.

Análise Documental: histórico legislativo

A Educação Especial Inclusiva no Brasil reflete evoluções (e retrocessos) demarcados por decretos, portarias, resoluções e leis que dispõe sobre as políticas de inclusão das diversidades e também, integração social. A figura 1, apresentada a seguir, representa uma linha do tempo em ordem cronológica com os principais documentos legislativos que normatizam a Educação Especial Inclusiva.

Figura 1: Educação Especial Inclusiva no Brasil: cronologia legislativa



Fonte: Os autores (2022).

A análise documental proposta neste estudo, debruçou-se sobre alguns documentos legislativos oficiais nacionais que dispõem sobre políticas públicas em relação à educação, educação especial e inclusiva, à pessoa com deficiência e os processos de socialização e escolarização. No quadro 2 são apresentados os documentos analisados, apontando o principal objetivo e o ano de publicação.

Quadro 2: Documentos oficiais nacionais analisados.

Documento de Referência	Objetivo Principal	Ano
Constituição Federal do Brasil	Incluir um estado democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos.	1988
Lei n.º 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	Estabelecer como princípio do ensino, a igualdade de condições tanto para o acesso como para a permanência na escola.	1996
Decreto n.º 3.298 – Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência	Assegurar que os indivíduos com deficiência possam exercer seus direitos de forma plena.	1999
Resolução CNE/CEB n.º 2	Instituir as Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica, em todas as etapas e modalidades.	2001
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva	Garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares.	2008
Plano Nacional de Educação 2014-2024	Estabelecer metas educacionais a serem cumpridas pelos governos federais, estaduais e municipais.	2014
Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência	Lei que faz considerações específicas dentro da área da educação em relação à inclusão de pessoas com deficiência em diferentes espaços sociais.	2015
Decreto nº 10.502	Institui a PNEE – Política Nacional da Educação Especial	2020

Fonte: Baseado em Silva (2012) e Coelho (2020), adaptado pelos autores.

Percebe-se, a partir da observação e leitura dos documentos contidos no quadro apresentado anteriormente, grandes avanços na linha temporal com relação às políticas públicas brasileiras no que se refere à educação especial e ao processo de escolarização da pessoa com deficiência dentro de uma perspectiva inclusiva. Porém, percebe-se também um retrocesso significativo com a implementação do Decreto nº 10.502, o qual, segundo Brígida e Limeira (2021, p. 05) “legaliza o retrocesso educativo”.

Discussões e reflexões sobre a efetividade da inclusão no contexto educacional brasileiro

A Constituição Federal Brasileira (1988) foi o primeiro documento constitucional que apresentou, por meio de seus artigos e capítulos, garantias de ações voltadas a pessoas com deficiência. O artigo nº 208 do referido documento trata sobre a educação básica obrigatória e gratuita a partir dos 4 anos de idade, afirmando que o estado tem como dever oferecer e garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.” (BRASIL, 1988, p. 122). Ainda, sobre o texto da Constituição Federal Brasileira, os artigos 205 e 206 trazem seu texto afirmando a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e ainda sobre “a igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988, p. 121).

Em 1988, a nova Constituição Federal do Brasil (de 1988) foi promulgada com objetivo principal de instituir em estado democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça com valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos (SILVA, 2012, p. 66).

Entende-se que, sobre a premissa descrita nestes extratos de textos da constituição, sendo a educação um direito de todos, não seriam necessárias outras legislações para assegurar o direito à educação da pessoa com deficiência. O texto do artigo sugere que “todas as pessoas - independente de etnia, características ou limitações - têm direito de receber atendimento que objetive seu desenvolvimento pessoal, bem como ser agente atuante na sociedade” (GUEBERT, 2012, p. 41). Nesta perspectiva, de forma subjetiva, a Constituição já atende a uma proposta de inclusão, garantindo tal direito à toda população. Entretanto, no Brasil é de extrema importância a construção de políticas que reforcem e assegurem o direito à educação da pessoa com deficiência, pois com “forte tradição elitista” o país tende a privilegiar acessos (CURY, 2007, p. 484).

A Lei nº 9394/94, conhecida como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, é um documento legislativo de grande importância no âmbito educacional Brasileiro, pois é uma política que norteia e normatiza as diretrizes e bases do sistema educacional no Brasil. As questões relacionadas à educação especial, na LDB são tratadas no capítulo V, onde estabelece o seu público-alvo, algumas especificações e as suas ofertas. O artigo nº 58 do documento vem ao encontro do disposto na Constituição Federal, considerando-a como uma modalidade que deve ser ofertada preferencialmente no ensino regular para alunos com deficiência.

No artigo nº 59 da LDB (BRASIL, 1996, p. 19) são apontadas quais as garantias que os educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação tem assegurados pelos sistemas de ensino:

- 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;

Segundo Fernandes (2013), a LDB (1996) sintetiza alguns princípios inspirados por documentos de políticas inclusivas de âmbito mundial, fortemente ligados à Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994). O texto apresentado pela LDB apresenta potentes evoluções que buscam uma proposta inclusiva, porém, acabam sugerindo um conceito de educação integrativa. O autor supracitado, ainda reforça que a perspectiva adotada na LDB “não mais se baseia na educação especial como um período preparatório para a inserção na educação comum, mas como uma forma de atendimento organicamente integrada à educação básica e superior” (FERNANDES, 2013, p. 123).

Corroborando com a reflexão Guebet (2012), quando reflete sobre o atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino pensando nos objetivos gerais da educação, isso seria apenas integrar esses alunos e não os incluir de fato. O autor faz uma consideração sobre os aspectos necessários para que se obtenha o sucesso no processo inclusivo e destaca sobre o profissional da educação se apropriar dos objetivos específicos para a educação especial, como por exemplo: igualdade de oportunidades e liberdade de aprender e ser diferente.

O Decreto n.º 3.298/1999, além de regulamentar a lei nº 7.853/89, dispõe sobre a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolidando normatizações com objetivo de assegurar a integração plena da pessoa com deficiência. Conforme descrito no artigo nº 2, designando o dever aos órgãos do poder público de assegurar às pessoas com deficiência “o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive dos direitos à educação” (BRASIL, 1999, p.01). Na seção III do referido decreto, são tratadas questões relativas à educação, onde no artigo nº 24 II afirma “a inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino” e no inciso 4º onde dispõe que “a educação especial contará com equipe multiprofissional, com a adequada especialização, e adotará orientações pedagógicas individualizadas” (BRASIL, 1999, p. 07).

Campbell (2009, p. 141) afirma que “educação inclusiva consiste no reconhecimento da necessidade de se caminhar rumo à uma escola que inclua todos os alunos, celebre a diferença, responda às necessidades individuais e apoie a aprendizagem”. Assim consolida-se o entendimento de que a inclusão pode ser efetivada em qualquer escola, desde que esta e seus profissionais estejam imersos nos preceitos para desenvolvê-la e receptivos para atender as dificuldades de aprendizagem de qualquer aluno.

A presença de uma equipe multiprofissional nas escolas seria um ponto-chave para potencializar o processo inclusivo, porém não é a realidade que encontramos nas diversas escolas brasileiras da rede pública de ensino. Muitas escolas não dispõem de profissionais de apoio, salas de recursos ou, até mesmo, auxiliares para alunos com deficiência, entretanto, as escolas que contam com estes profissionais, muitas vezes estes encontram-se sobrecarregados. Silva e Mendes (2021, p. 53) afirmam que “as demandas sobre esses profissionais são muitas, o tempo na escola é insuficiente para atender essas demandas e os resultados de tantas ações diversificadas e pouco focadas, também são pouco mensurados”.

O documento da Resolução CNE/CEB n.º 2 de 2001 (BRASIL, 2001) institui diretrizes curriculares no âmbito nacional para a educação especial na educação básica, onde reforça muitos dos dispostos determinados pela Lei de Diretrizes e Bases. Um ponto importante apresentado na resolução afirma que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2001, p. 01). Uma contrapartida descrita no mesmo documento coloca como possibilidade a substituição do ensino regular pelo atendimento especializado, o que não caracteriza uma proposta de educação inclusiva.

A resolução aponta decisões em quatro âmbitos: político, técnico-científico, pedagógico e administrativo. No contexto pedagógico a resolução determina que o foco pedagógico seja a educação do aluno e não a deficiência, flexibilizando o currículo e dando prioridade a uma avaliação compreensiva (ARANHA, 2004). No que diz respeito ao âmbito administrativo, a resolução “estabelece os sistemas de ensino como responsáveis pela criação e implementação de um setor responsável pela educação especial e os gestores educacionais e escolares como responsáveis por assegurar a acessibilidade dos alunos ao espaço físico e ao conhecimento” (SILVA, 2012, p. 118).

Sendo assim, a resolução assegura diversos benefícios à educação e escolarização dos alunos com deficiência, porém delega a responsabilidade a cada esfera, sendo que as escolas, muitas vezes, ficam desamparadas em fins financeiros, carentes de recursos humanos e sem oferta de formações específicas, dificultando muito o processo inclusivo. Silva (2012) aponta

diversas barreiras encontradas nas escolas da rede pública que dificultam o processo de inclusão, como por exemplo: falta de acessibilidade nos prédios, recursos materiais escassos ou inexistentes e falta de recursos humanos.

Esses fatores apresentam a exigência de um grande investimento financeiro no campo da inclusão, o que é uma barreira grande e muito existente baseado nas poucas verbas disponibilizadas para as escolas e, o fato dessas verbas, que já são poucas, se esgotarem cada vez mais diante dos frequentes cortes governamentais que estamos vivenciando (COELHO, 2020, p. 28).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (PNEEPEI) é um importante documento legislativo que foi proposto pelo governo federal em 2008, sob o mandato do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, através do Ministério da Educação que tinha como ministro Fernando Haddad. O documento apresenta, além de um diagnóstico da educação especial, traça algumas diretrizes e estabelece o objetivo desta política nacional, que é:

assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; [...]. (BRASIL, 2008, p. 14).

Ainda, a PNEEPEI caracteriza-se por orientar os sistemas e redes de ensino na promoção de ações para as necessidades educativas especiais dos alunos com deficiência, define o público alvo para construção da proposta pedagógica da escola, define que o atendimento educacional especializado complementa a formação dos alunos com deficiência, mas não substitui a sua escolarização, entre outras características que discutem e asseguram uma proposta de educação especial e inclusiva (FARIAS; BEZERRA; MALUSÁ, 2018).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva é o documento legislativo mais “completo” em uma perspectiva escolar para o aluno com deficiência, seu texto, de fato propõe estratégias inclusivas, o que representa uma das grandes evoluções em termos de políticas públicas no contexto de educação especial. Silva (2012) explica que tal documento determina propostas de promover a educação especial articulada com o ensino regular.

Fávero, Panjota e Montoan (2007, p. 27) ressaltam que o atendimento educacional especializado “funciona nos moldes similares a outros cursos que complementam os conhecimentos adquiridos, nos níveis do ensino básico e superior”. Portanto, tal atendimento

não funciona de forma substitutiva ao ensino regular, sendo oferecido nas escolas em turno inverso. Corroboram Alves e Guareschi (2011, p. 34) salientando que “sendo oferecida de forma substitutiva, torna-se incompatível com o princípio de igualdade, porém, se ofertada de forma complementar e/ou suplementar não impede que o aluno frequente o ensino regular”.

A realidade é que muitas escolas não dispõem de profissionais e salas de recursos para promover os atendimentos e, aquelas que dispõem, encontram dificuldades para articular estratégias colaborativas entre professor do AEE e professor regente. Teixeira (2019, p. 60) afirma que “a falta de articulação entre o professor do AEE e o professor da sala regular, pode ser um dos principais fatores que impossibilitam a concretização do processo inclusivo dentro do ambiente escolar”. A mesma autora reforça a importância da oferta à formação continuada docente para potencializar o processo de inclusão articulado e significativo.

Nas metas traçadas pelo atual Plano Nacional de Educação (2014-2024) (BRASIL, 2014), a meta de número 04 trata sobre educação inclusiva quando prevê:

Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014, p. 55).

Convém elucidar que estratégias foram traçadas para que se consiga atingir essa meta ao final do período estipulado pelo plano. As estratégias dizem respeito a, por exemplo, implementação de salas de recursos multifuncionais e fomentação de formações continuadas dos professores e fortalecimento do monitoramento do acesso às escolas para garantir a permanência e desenvolvimento dos alunos com deficiência.

Nesse sentido, Mendes e Reis (2021) refletem sobre a filosofia de uma escola inclusiva e da importância da organização estrutural das instituições que envolvam formação e qualificação dos professores e uma proposta pedagógica que atenda a um currículo, métodos e recursos que estejam ligados a uma perspectiva inclusiva. Não obstante, Campbell (2009, p. 148) afirma que fatores pedagógicos como “o currículo, os métodos e os recursos humanos e materiais da escola comum são os principais determinantes das condições para a inclusão, para a integração ou até mesmo para a segregação” dos alunos com deficiência.

Infelizmente, a nossa experiência tem evidenciado que, ainda faltam em muitas escolas regulares salas de recursos multifuncionais [...], assim como professores com conhecimentos específicos no ensino (de Libras, sistema Braille, Tecnologia Assistiva, entre outros) para que este serviço ocorra de maneira eficaz (MENDES; REIS, 2021, p. 09).

A Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015 institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, como descrito no texto de sua apresentação “representa a diversidade do povo brasileiro” (BRASIL, 2015, p. 07). Em seus títulos e capítulos dispõe sobre os direitos da pessoa com deficiência em diversos âmbitos como Educação, saúde, moradia entre outros. O capítulo IV trata exclusivamente do direito à educação, onde agrupam-se quatro artigos que descrevem as garantias da pessoa com deficiência e as incumbências ao poder público.

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Diante ao exposto, Campbell (2009, p. 143) ressalta que “as leis que asseguram a inclusão total são claras e não se pode admitir a segregação e a discriminação escolar de alunos com deficiência sob qualquer pretexto ou alegação”. Em contrapartida, apesar das perspectivas da Educação Especial Inclusiva terem alcançado boas garantias educacionais asseguradas em dispositivos legais para pessoas com deficiência, a realidade escolar mostra um cenário diferente.

No cotidiano escolar esses direitos vêm sendo negados, pois apesar do acesso, os sistemas escolares ainda não oferecem todas as condições necessárias para que essa clientela obtenha sucesso em seu percurso educativo, demonstrando que não basta apenas garantir o acesso, é necessário realizar mudanças na organização das escolas para que as mesmas sejam capazes de incluir os alunos com necessidades educacionais especiais (FARIAS; BEZERRA; MALUSÁ, 2018, p. 429).

Encerrando as análises dos documentos legislativos que se referem às políticas de educação especial e inclusiva, o Decreto nº 10.502 de 30 de setembro de 2020 (BRASIL, 2020) institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Tal documento está atualmente no centro dos debates sobre os processos de políticas inclusivas, por apresentar um texto que não condiz com seu propósito. O decreto reafirma algumas definições de outros documentos (estatutos e leis que amparam a educação especial e inclusiva) mas propõe retornar “ao paradigma da segregação, determinando como norte para a política pública o incentivo à matrícula em instituições especiais” como descrita a matéria no site da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, em matéria publicada no dia 18 de agosto de 2021 (CNDE, 2021).

No Artigo nº 2º do decreto, o mesmo considera:

VI -Escolas especializadas - instituições de ensino planejadas para o atendimento educacional aos educandos da educação especial que não se beneficiam, em seu desenvolvimento, quando incluídos em escolas regulares inclusivas e que apresentam demanda por apoio múltiplos e contínuos (BRASIL, 2021, p. 01).

O Decreto nº 10.502 (BRASIL, 2020), chamado de Decreto da Exclusão, defendido pelo Ministério da Educação do Governo do atual presidente Jair Bolsonaro, encontra-se suspenso a partir da liminar do relator Ministro Dias Toffoli sob argumentação de inconstitucionalidade. Segundo Lima, Moraes e Lima (2021) defensores deste decreto consideram que as Escolas Especiais seriam mais adequadas para atender as necessidades das pessoas com deficiência, eximindo o sistema educacional inclusivo de suas obrigações. O decreto tem gerado muitas discussões, sendo alvo de críticas promovidas por movimentos e pesquisadores que discutem educação especial e inclusiva no Brasil.

O decreto é um incentivo à volta de ambientes segregadores por meio de escolas e classes especiais que, por muitos anos, se configuraram numa modalidade de educação substitutiva ao ensino em um sistema educacional inclusivo (MORAES; LIMA; LIMA, 2021, p. 216). Tal documento também fere o artigo 3º da Constituição Federal que discorre sobre promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988, p. 11), que abarca as diferentes deficiências. A política instituída pelo decreto infringe, ao viabilizar e legitimar formatos educacionais contrários às práticas inclusivas, um direito da pessoa com deficiência assegurado constitucionalmente.

Outra pauta plausível de discussão sobre o decreto nº 10.502 é quanto a sua organização. A elaboração do decreto se deu de forma nebulosa e não democrática, pois apesar do governo afirmar no site do PNEE que houveram observações, diálogos e consultores especialistas nas cinco regiões do país, não foram reveladas as instituições participantes e como se deu a construção desta minuta (ROCHA; MENDES; LACERDA, 2021, p.4). Para os autores supracitados, pairam também questões sobre quem coordenou o processo, quais segmentos participaram e quais pessoas do público-alvo da Educação Especial foram ouvidas. Tais questões, além da inconstitucionalidade, serviram de base para o Superior Tribunal Federal suspender o decreto, considerando que esse tipo de instrumento jurídico não tem poder constitucional de criar, extinguir ou modificar direitos e obrigações do povo brasileiro.

As orientações presentes no decreto vão contra aos pressupostos construídos por estudiosos da Educação Inclusiva sobre a importância de desconstrução das práticas de segregação às quais pessoas com deficiência foram historicamente submetidas. Essa situação remete a um retrocesso, “com novos atores, novas estratégias mais neoliberalmente cruéis, de uma exclusão não mais branda, mas explícita e com tendência a ser muito mais rápida” (ALMEIDA et al., 2020, p. 130). Conforme o exposto, a lógica da exclusão está autorizada, ratificada e justificada pela própria deficiência nessa política de segregação presente no decreto, o que nos afasta do reconhecimento histórico de que pessoas com deficiência são parte essencial da história humana.

Considerações Finais

Após análise temática nos principais documentos sobre políticas educacionais inclusivas a fim de discutir como estas auxiliam no contexto escolar, foi possível perceber uma evolução de garantias no que diz respeito às épocas de homologações das leis e decretos. Nota-se que as políticas públicas asseguram muitos benefícios e propuseram muitos recursos para possibilitar a efetividade da inclusão no âmbito escolar. Entretanto, a realidade encontrada nas escolas, muitas vezes, não apresenta tais benefícios. A realidade é de escolas carentes de recursos humanos, oferta formativa e infraestrutura acessível para receber os alunos com deficiência e promover a inclusão no chão das escolas regulares.

A carência de verbas e recursos financeiros, que sofrem constante diminuição nos últimos anos, podem ser apontadas como um dos fatores que dificultam o processo de inclusão. A legislação garante, mas não fiscaliza e muito menos contribui para que os dispostos nos textos dos documentos oficiais sejam efetivados. Assim as escolas e os professores assumem o papel de “fazer acontecer” a Educação Especial Inclusiva nas salas regulares, por muitas vezes, sozinhos e sem auxílio humano e de material, o que, muitas vezes, impossibilita o sucesso de tal processo.

As políticas públicas propostas no campo da Educação Especial Inclusiva, apresentam uma evolução nas garantias de acesso e permanência dos alunos com deficiência desde o início dos movimentos que lutavam pelo direito à educação. Infelizmente a proposta do decreto n.º 10.502 apresenta um retrocesso visível nas propostas inclusivas, sendo um documento segregador e excludente. Nesse sentido, mais uma vez, a garantia da inclusão recai sobre as escolas e os docentes, que sobrecarregados das diversas demandas, acabam solitários nas salas de aula, buscando alternativas para atender às diversas necessidades educativas dos alunos.

Ao final da análise e discussão, pode-se afirmar que não existe uma única lei que trate especificamente da Educação Especial Inclusiva, bem como garanta o acesso e a permanência dos alunos com deficiência nas escolas regulares de ensino. Existe um conjunto de orientações em diversos documentos legislativos, homologados em períodos distintos. Pode-se evidenciar que tal conjunto de leis e decretos de nada adiantam se não estiverem efetivamente associados às demandas educacionais das escolas das redes públicas de ensino. Faz-se necessário que as leis sejam aplicadas, fiscalizadas e efetivadas em recursos e verbas para que se consolide, de fato, uma proposta de Educação Especial Inclusiva no âmbito escolar, dando suporte aos professores para que, assim, os alunos com deficiência sejam verdadeiramente beneficiados.

Referências

- ALMEIDA, L. R.; ANTUNES, M. A. M.; MAGALHÃES, L. O. R.; SANTOS, R. C. Mas ele tem laudo! implicações do decreto 10.502/2020 no desmonte das políticas públicas para a Educação Inclusiva. *Psicologia da Educação*, 51, 2020. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/51429>. Acesso em: mar. 2022.
- ALVES, M. D.; GUARESCHI, T. Atendimento Educacional Especializado (AEE). Org. SILUK, An. C. *Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado*. Santa Maria: UFSM, 2011.
- ARANHA, M. S. F. Educação Inclusiva: transformação social ou retórica? In: OMOTE, S. (Org.) *Inclusão: intenção e realidade*. Marília: Fundepe, 2004.
- AUGUSTIN, I. Modelos de deficiência e suas implicações na educação inclusiva. In: IX ANPED–Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.
- BRASIL. Câmara dos Deputados, *Constituição da República Federativa do Brasil*. 1988. Federal. 35 ed.- Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012. 454p. Disponível em: <https://observatorioplanificacion.cepal.org/sites/default/files/instrument/files/Constituci%C3%B3n%20Federal%20Brasil.pdf>. Acesso em: mar. 2022.
- BRASIL, *Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência (CORDE), 1994.
- BRASIL, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. MEC, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: mar. 2022.
- BRASIL, Decreto nº 3.298. *Política nacional para integração da pessoa portadora de deficiência*. Brasília, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec3298.pdf>. Acesso em: mar. 2022.
- BRASIL, *Resolução CNE/CEB n. 2*. MEC, Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: mar. 2022.
- BRASIL, *Política Nacional de Educação Especial na Perspectivas de Educação Inclusiva*, MEC, Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: mar. 2022.
- BRASIL, *Plano Nacional De Educação*, MEC, Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: mar. 2022.
- BRASIL, *Lei Brasileira De Inclusão Da Pessoa Com Deficiência*, Brasília, 2015. Disponível em: https://www.cnmp.mp.br/portal/images/lei_brasileira_inclusao__pessoa__deficiencia.pdf. Acesso em: mar. 2022.
- BRASIL, Decreto n. 10.502. *Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida*, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: mar. 2022.

BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.

BRIGIDA, I. F. S.; LIMEIRA, C. S. Educação inclusiva: dos avanços à legalização do retrocesso. *Diálogos e Diversidade*, v. 1, 2021.

CAIMI, F. E.; LUZ, R. N. Inclusão no contexto escolar: estado do conhecimento, práticas e proposições. *Revista Educação Especial*, vol. 31, núm. 62, 2018.

CAMPBELL, S. I. *Múltiplas Faces da Inclusão*. Rio de Janeiro: Wak Ed. 2009, 224p.

CNDE. Site. Campanha Nacional pelo Direito à Educação. *Representantes da Coalizão Brasileira pela Educação Inclusiva participam de audiência pública sobre o Decreto 10.502/2020*, 2021. Disponível em: <https://campanha.org.br/noticias/2021/08/18/representantes-da-coalizao-brasileira-pela-educacao-inclusiva-participam-de-audiencia-publica-sobre-o-decreto-105022020/#:~:text=Relator%20Dias%20Toffoli%20proferiu%20liminar,Decreto%20n%C3%A3o%20est%C3%A1%20em%20vigor>. Acesso em: mar. 2022.

COELHO, C. P. *Flexibilização curricular no ensino de ciência nos anos iniciais do ensino básico: a experimentação de cromatografia no estudo da fotossíntese para alunos cegos*. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências). Universidade Federal do Pampa, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unipampa.edu.br/jspui/handle/rii/5558>. Acesso em: mar. 2022.

CURY, C. R. J. A gestão democrática na escola e o direito à educação. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 23, n. 3, p. 483-495, set./dez. 2007.

DA SILVA, M. A. B.; MENDES, E. G. A atuação de uma equipe multiprofissional no apoio à inclusão escolar. *Revincluso-Revista Inclusão & Sociedade*, v. 1, n. 1, p. 33-56, 2021.

FARIAS, J. M. S., BEZERRA, E. P., MALUSÁ, S. Políticas públicas para a educação especial e inclusão no sistema educacional brasileiro. *Revista Educação e Políticas em Debate*. v. 7, n. 3, p. 419-430, set./dez. 2018.

FÁVERO, E. A. G.; PANTOJA, L. M.; MANTOAN, M. T. E. *Atendimento educacional especializado: aspectos legais e orientações pedagógicas*. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

FERNANDES, S. *Fundamentos para educação especial*. Curitiba: Intersaberes, 2013.

GIL, A. C. *Como elaborar Projetos de Pesquisa*. 5ª Edição, São Paulo, editora Atlas, 2010.

GUEBERT, M. C. C. *Inclusão: uma realidade em discussão*. Curitiba: Intersaberes, 2012.

GUGEL, M. A. *A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade*. 2010. Disponível em: http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD_Historia.php. Acesso em: mar. 2022.

MARTINS, L. B. *et al.* Dez Anos de Inclusão de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais em Escolas Municipais, na cidade de Ribeirão Preto: Discutindo o Acesso, a Permanência e a Formação do Educador. Comunicação Científica: A Formação Docente na

Perspectiva da Inclusão. *IX Congresso estadual paulista sobre formação de educadores* – UNESP - Universidade Estadual Paulista - Pró-Reitoria de Graduação. 2007, p.109-120.

MENDES, L. C.; REIS, D. A. Políticas públicas de educação inclusiva no Brasil e na Bahia: avanços e recuos. *Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento*, v. 10, n. 3, 2021.

MORAES, L. M. M; LIMA, T. M. P.; LIMA, R. A. C. S Os impactos da Nova Política Nacional de Educação Especial no direito à Educação Inclusiva para as pessoas com deficiência. *SCIAS. Direitos Humanos e Educação*, 4 (1), p. 203–225, 2021. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/sciasdireitoshumanoseducacao/article/view/5514>. Acesso em: mar. 2022.

ROCHA, R. M.; L.; MENDES, E. G.; LACERDA, C. B. F. Políticas de Educação Especial em disputa: uma análise do Decreto N° 10.502/2020. *Práxis Educativa*, v. 16, p. 1-18, 5 abr. 2021.

SALEND, S. J. *Creating inclusive classrooms: effective and reflective practices*. 6 ed. New Jersey: Prentice Hall, 2008.

SANTOS, J. P. C.; VALENGA, C.T.; BARBA, C. H. Os paradigmas históricos da inclusão de pessoas com deficiência no Brasil. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*. v. 14, n. 37, 2017.

SASSAKI, R. K. Por falar em classificação de deficiências. *Revista Brasileira de Tradução Visual*, v. 12, n. 12, 2012.

SILVA, A. M. *Educação Especial e Inclusão Escolar*. Curitiba: Intersaberes, 2012.

TEIXEIRA, A. M. *Inclusão escolar na perspectiva docente: a realidade do atendimento educacional especializado nas escolas públicas municipais de Uruguaiana/RS*. 107 p. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) – Universidade Federal do Pampa, Campus Uruguaiana, Uruguaiana, 2019.