UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Faculdade de Educação

MEIRIENE CAVALCANTE BARBOSA

A NOVA VELHA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DE 2020: DISTORCER PARA RETROCEDER

CAMPINAS

2023

MEIRIENE CAVALCANTE BARBOSA

A NOVA VELHA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DE 2020: DISTORCER PARA RETROCEDER

Tese de Doutorado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Doutora em Educação, na área de Educação.

ORIENTADORA: MARIA TERESA EGLÉR MANTOAN

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE DEFENDIDA PELA ALUNA MEIRIENE CAVALCANTE BARBOSA E ORIENTADA PELA PROFA. DRA. MARIA TERESA EGLÉR MANTOAN.

CAMPINAS

2023

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Gustavo Lebre de Marco - CRB 8/7977

C314n

Cavalcante, Meire, 1980-
A nova velha Política Nacional de Educação Especial de 2020 : distorcer para retroceder / Meire Cavalcante. – Campinas, SP : [s.n.], 2023.

Orientador: Maria Teresa Eglér Mantoan.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Educação especial. 2. Políticas Públicas. 3. Direitos sociais. 4. Educação especial - Legislação. 5. Educação inclusiva. I. Mantoan, Maria Teresa Eglér. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações Complementares

Título em outro idioma: The new old Special Education National Policy of 2020 : distorting to set back
Palavras-chave em inglês:
Special education
Public policy
Social rights
Special education - Law and legislation
Inclusive education
Área de concentração: Ensino e Práticas Culturais
Titulação: Doutora em Educação
Banca examinadora:
Maria Teresa Eglér Mantoan [Orientador]
Ana Maria Faccioli Camargo
Luis Enrique Aguilar
Rosângela Machado
José Eduardo de Oliveira Evangelista Lanuti
Data de defesa: 27-11-2023
Programa de Pós-Graduação: Educação

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)
- ORCID do autor: https://orcid.org/0000-0002-4133-3835
- Currículo Lattes do autor: http://lattes.cnpq.br/2435398207376599

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Faculdade de Educação

TESE DE DOUTORADO

A NOVA VELHA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL DE 2020: DISTORCER PARA RETROCEDER

AUTORA: MEIRIENE CAVALCANTE BARBOSA

BANCA EXAMINADORA:

MARIA TERESA EGLÉR MANTOAN
ANA MARIA FACCIOLI CAMARGO
LUIS ENRIQUE AGUILAR
ROSÂNGELA MACHADO
JOSÉ EDUARDO DE OLIVEIRA EVANGELISTA LANUTI

A Ata da Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

2023

“O rei está nu!”

Hans Cristian Andersen (1837)

DEDICATÓRIA

Este trabalho é dedicado, primeiramente, ao meu pai, Euler de Almeida Barbosa, que nos deixou precocemente no dia 02 de abril de 2020, aos 73 anos, em decorrência da pandemia de Covid-19 que assolou o mundo e, mais gravemente, o Brasil. A ele e a minha mãe devo a liberdade de ter podido traçar o meu caminho na vida, sabendo de seu apoio incondicional nas situações de tropeço, de dificuldade. Ele sempre foi comunicativo, curioso, vivaz, contador de histórias, teimoso, "pavio curto", generoso e justo. As pessoas se perpetuam na memória de quem as ama. Te amo, pai.

Estes escritos também dedico a todas as pessoas com deficiência que foram alijadas de seu direito fundamental à educação ao longo da história brasileira. Mesmo depois da promulgação da Constituição Federal de 1988, há 35 anos, ainda temos instituições e sistemas de ensino que segregam, que apartam milhares de crianças, jovens e adultos do único lugar possível de se exercer o direito à educação: a escola comum.

AGRADECIMENTOS

Todo o meu agradecimento a minha orientadora, Profa. Dra. Maria Teresa Eglér Mantoan. Juntas, fomos fiando, desfiando, costurando, descosturando, entrelaçando, tirando os nós e descobrindo a trama da pesquisa. Sua dedicação e seu compromisso absoluto com a docência são uma inspiração. Tenho orgulho das lutas que empreendemos juntas e sou feliz pela amizade que no une. Obrigada por existir na minha vida!

Agradeço também à minha família, que acompanhou de perto os desafios desse longo caminho. Minha mãe Hima, sempre amorosa, com suas palavras e ações de suporte e carinho. Meu irmão Junior, com seu apoio e suas inestimáveis ajudas estatísticas. Meu irmão Elvio, que segurou as pontas quando eu decidi, junto com o doutorado, ingressar na graduação de Pedagogia. Alessandra, Laurinha, Felipinho e Thais, que vibram e torcem por mim, numa convivência em família que é mais do que boa. É bênção.

Também agradeço aos meus queridos companheiros do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença – LEPED, que sempre me ensinam e que me deram muita força nessa caminhada; aos meus colegas de trabalho, especialmente Renam, Fábio, Flávio e Iza, que ofereceram seu apoio generosamente, de diversas formas; e à Jhéssica e ao Gustavo, que cuidaram do meu cãozinho adoentado, justamente quando precisei me ausentar de casa para o dia da defesa. Esta tese é fruto também do carinho de cada um de vocês.

Por fim, ao Feice. Um cachorro maneiro e distinto, como diz a professora Maria Teresa. Ele, durante madrugadas a fio, esteve ao meu lado, na escrita de cada uma dessas linhas.

RESUMO

Em 2018, o governo federal, por meio do Ministério da Educação – MEC, divulgou que faria uma "atualização" da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI, que havia sido instituída em 2008. A minuta da nova Política, apresentada no final de 2018, sinalizava que a finalidade dessa iniciativa não era atualizar, mas modificar as premissas da PNEEPEI, trazendo práticas superadas de Educação Especial. Após esse processo, em 2020, a Presidência da República publicou o Decreto 10 502/2020, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida – PNEE-2020, confirmando a descaracterização da PNEEPEI. Neste contexto, esta pesquisa teve como objetivo identificar, por meio da análise documental, as motivações que impulsionaram o poder público federal a promover tais mudanças. Partiu-se da hipótese de que os servidores públicos do MEC e demais envolvidos na criação do Decreto 10 502/2020 buscaram justificar a nova política de Educação Especial por meio de interpretações distorcidas de conceitos, termos e marcos legais que fundamentam e garantem a educação inclusiva no País. Concluiu-se que tal estratégia foi, de fato, utilizada, a fim de trazer de volta diretrizes educacionais vigentes na década de 1990 e, com isso, manter e ampliar as estruturas que segregam estudantes em escolas e classes especiais, bem como retomar práticas superadas de Educação Especial substitutiva dentro da escola comum.

Palavras-chave: Educação Especial, Política pública, Direitos sociais, Política Nacional de Educação Especial, Educação inclusiva.

ABSTRACT

In 2018, the federal government, through the Ministry of Education – MEC, announced that it would carry out an "update" of the National Special Education Policy from the Perspective of Inclusive Education – PNEEPEI, which had been instituted in 2008. The draft of the new Policy, presented by the end of 2018, signaled that the purpose of this initiative was not to update, but to modify the premises of PNEEPEI, bringing outdated Special Education practices. After this process, in 2020, the Presidency of the Republic published Decree 10 502/2020, which established the National Special Education Policy: Equitable, Inclusive and with Lifelong Learning – PNEE-2020, confirming the decharacterization of the PNEEPEI. In this context, this research aimed to identify, through document analysis, the motivations that drove the federal public authorities to promote such changes. We start from the hypothesis that public servants from MEC and others involved in the creation of Decree 10 502/2020 sought to justify the new Special Education policy through distorted interpretations of concepts, terms and legal frameworks that underlie and guarantee inclusive education in Brazil. We conclude that such a strategy was, in fact, used in order to bring back educational guidelines in force in the 1990s and, with this, maintain and expand the structures that segregate students in special schools and classes, as well as resuming outdated practices of substitute Special Education within the regular school.

Palavras-chave: Special Education, Public policy, Social rights, Special Education National Policy, Inclusive education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Quadro de abrangência das ações do Plano de Ações Articuladas – PAR

Figura 2. Linha do tempo com marcos históricos, políticos e legais da Educação Especial (1852 a 2001)

Figura 3. Linha do tempo com marcos históricos, políticos e legais da Educação Especial (2001 a 2023)

Figura 4. APAES cadastradas no Censo Escolar 2019

Figura 5. Impressão de tela de transmissão ao vivo do evento do FNDE, ocorrido em 08/02/2021

Figura 6. Contrato de escola privada (MA)

Figura 7. Contrato de escola privada (SC)

Figura 8. Estrutura da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Matrículas na Educação Básica de estudantes público da Educação Especial

Tabela 2. Taxa de crescimento dos números absolutos das matrículas da Educação Especial na Educação Básica entre 1998 e 2022 (por Região)

Tabela 3. Taxa de crescimento das matrículas inclusivas e segregadas da Região Sul (1998/2022)

Tabela 4. Contribuição dos estados da Região Sul no número total de matrículas inclusivas e segregadas em todo o País em 2022

Tabela 5. Taxa de crescimento das matrículas inclusivas e segregadas da Região Sudeste (1998/2022)

Tabela 6. Contribuição dos estados da Região Sudeste no número total de matrículas inclusivas e segregadas em todo o País em 2022

Tabela 7. Taxa de crescimento das matrículas inclusivas e segregadas da Região Centro-Oeste (1998/2022)

Tabela 8. Contribuição dos estados da Região Centro-Oeste no número total de matrículas inclusivas e segregadas em todo o País em 2022

Tabela 9. Taxa de crescimento das matrículas inclusivas e segregadas da Região Norte (1998/2022)

Tabela 10. Contribuição dos estados da Região Norte no número total de matrículas inclusivas e segregadas em todo o País em 2022

Tabela 11. Taxa de crescimento das matrículas inclusivas e segregadas da Região Nordeste (1998/2022).

Tabela 12. Contribuição dos estados da Região Nordeste no número total de matrículas inclusivas e segregadas em todo o País em 2022

Tabela 13. Dados extraídos do Mapa da Educação 2019 da APAE (Fenapaes, 2019b) e das Estimativas da População Residente no Brasil de 2019 – IBGE

Tabela 14. Pessoas de 6 a 24 anos de idade frequentando escola e taxa de frequência escolar líquida ajustada, por grupos de idade e nível de ensino, segundo o tipo de deficiência em 2019

Tabela 15. Matrículas da Educação Especial em classes exclusivas por faixa etária em 2022 (Brasil e estados)

Tabela 16. Matrículas da Educação Especial em classes comuns por tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação em 2021 e 2022
Tabela 17. Ocorrências cronologicamente apresentadas e respectivos documentos gerados
Tabela 18. Síntese dos materiais selecionados (em ordem cronológica de produção)

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica no Brasil – Por Tipo de Atendimento (dados em milhares, arredondados)

Gráfico 2. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica no Brasil – Relação de Taxa de Exclusão *vs.* Taxa de Inclusão (dados em milhares, arredondados)

Gráfico 3. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Sul) – Por Tipo de Atendimento (dados em milhares, arredondados)

Gráfico 4. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Sul) – Relação de Taxa de Exclusão *vs.* Taxa de Inclusão (dados em milhares, arredondados)

Gráfico 5. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Centro-Oeste) – Por Tipo de Atendimento (dados em milhares, arredondados)

Gráfico 6. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Centro-Oeste) – Relação de Taxa de Exclusão *vs.* Taxa de Inclusão (dados em milhares, arredondados)

Gráfico 7. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Sudeste) – Por Tipo de Atendimento (dados em milhares, arredondados)

Gráfico 8. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Sudeste) – Relação de Taxa de Exclusão *vs.* Taxa de Inclusão (dados em milhares, arredondados)

Gráfico 9. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Norte) – Por Tipo de Atendimento (dados em milhares, arredondados). Fonte: Censo Escolar (1998 a 2022) – INEP/MEC

Gráfico 10. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Norte) – Relação de Taxa de Exclusão *vs.* Taxa de Inclusão (dados em milhares, arredondados)

Gráfico 11. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Nordeste) – Por Tipo de Atendimento (dados em milhares, arredondados)

Gráfico 12. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Nordeste) – Relação de Taxa de Exclusão *vs.* Taxa de Inclusão (dados em milhares, arredondados)

Gráfico 13. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Paraná) – Por Tipo de Atendimento (dados em milhares, arredondados)

Gráfico 14. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Paraná) – Relação de Taxa de Exclusão *vs.* Taxa de Inclusão (dados em milhares, arredondados)

Gráfico 15. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Rio Grande do Sul) – Por Tipo de Atendimento (dados em milhares, arredondados)
Gráfico 16. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Rio Grande do Sul) – Relação de Taxa de Exclusão *vs.* Taxa de Inclusão (dados em milhares, arredondados)
Gráfico 17. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Santa Catarina) – Por Tipo de Atendimento (dados em milhares, arredondados)
Gráfico 18. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Santa Catarina) – Relação de Taxa de Exclusão *vs.* Taxa de Inclusão (dados em milhares, arredondados)
Gráfico 19. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (São Paulo) – Por Tipo de Atendimento (dados em milhares, arredondados)
Gráfico 20. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (São Paulo) – Relação de Taxa de Exclusão *vs.* Taxa de Inclusão (dados em milhares, arredondados)
Gráfico 21. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Minas Gerais) – Por Tipo de Atendimento (dados em milhares, arredondados)
Gráfico 22. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Minas Gerais) – Relação de Taxa de Exclusão *vs.* Taxa de Inclusão (dados em milhares, arredondados)
Gráfico 23. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Rio de Janeiro) – Por Tipo de Atendimento (dados em milhares, arredondados)
Gráfico 24. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Rio de Janeiro) – Relação de Taxa de Exclusão *vs.* Taxa de Inclusão (dados em milhares, arredondados)
Gráfico 25. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Espírito Santo) – Por Tipo de Atendimento (dados em milhares, arredondados)
Gráfico 26. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Espírito Santo) – Relação de Taxa de Exclusão *vs.* Taxa de Inclusão (dados em milhares, arredondados)
Gráfico 27. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Mato Grosso do Sul) – Por Tipo de Atendimento (dados em milhares, arredondados)
Gráfico 28. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Mato Grosso do Sul) – Relação de Taxa de Exclusão *vs.* Taxa de Inclusão (dados em milhares, arredondados)
Gráfico 29. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Mato Grosso) – Por Tipo de Atendimento (dados em milhares, arredondados)
Gráfico 30. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Mato Grosso) – Relação de Taxa de Exclusão *vs.* Taxa de Inclusão (dados em milhares, arredondados).

Gráfico 31. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Goiás) – Por Tipo de Atendimento (dados em milhares, arredondados)
Gráfico 32. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Goiás) – Relação de Taxa de Exclusão *vs.* Taxa de Inclusão (dados em milhares, arredondados)
Gráfico 33. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Distrito Federal) – Por Tipo de Atendimento (dados em milhares, arredondados)
Gráfico 34. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Distrito Federal) – Relação de Taxa de Exclusão *vs.* Taxa de Inclusão (dados em milhares, arredondados)
Gráfico 35. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Tocantins) – Por Tipo de Atendimento (dados em milhares, arredondados)
Gráfico 36. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Tocantins) – Relação de Taxa de Exclusão *vs.* Taxa de Inclusão (dados em milhares, arredondados)
Gráfico 37. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Amazonas) – Por Tipo de Atendimento (dados em milhares, arredondados)
Gráfico 38. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Amazonas) – Relação de Taxa de Exclusão *vs.* Taxa de Inclusão (dados em milhares, arredondados)
Gráfico 39. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Rondônia) – Por Tipo de Atendimento (dados em milhares, arredondados)
Gráfico 40. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Rondônia) – Relação de Taxa de Exclusão *vs.* Taxa de Inclusão (dados em milhares, arredondados)
Gráfico 41. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Amapá) – Por Tipo de Atendimento (dados em milhares, arredondados)
Gráfico 42. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Amapá) – Relação de Taxa de Exclusão *vs.* Taxa de Inclusão (dados em milhares, arredondados).
Gráfico 43. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Pará) – Por Tipo de Atendimento (dados em milhares, arredondados)
Gráfico 44. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Pará) – Relação de Taxa de Exclusão *vs.* Taxa de Inclusão (dados em milhares, arredondados)
Gráfico 45. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Roraima) – Por Tipo de Atendimento (dados em milhares, arredondados)
Gráfico 46. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Roraima) – Relação de Taxa de Exclusão *vs.* Taxa de Inclusão (dados em milhares, arredondados)

Gráfico 47. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Acre) – Por Tipo de Atendimento (dados em milhares, arredondados)
Gráfico 48. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Acre) – Relação de Taxa de Exclusão *vs.* Taxa de Inclusão (dados em milhares, arredondados)
Gráfico 49. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Maranhão) – Por Tipo de Atendimento (dados em milhares, arredondados)
Gráfico 50. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Maranhão) – Relação de Taxa de Exclusão *vs.* Taxa de Inclusão (dados em milhares, arredondados)
Gráfico 51. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Bahia) – Por Tipo de Atendimento (dados em milhares, arredondados)
Gráfico 52. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Bahia) – Relação de Taxa de Exclusão *vs.* Taxa de Inclusão (dados em milhares, arredondados)
Gráfico 53. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Paraíba) – Por Tipo de Atendimento (dados em milhares, arredondados)
Gráfico 54. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Paraíba) – Relação de Taxa de Exclusão *vs.* Taxa de Inclusão (dados em milhares, arredondados)
Gráfico 55. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Pernambuco) – Por Tipo de Atendimento (dados em milhares, arredondados)
Gráfico 56. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Pernambuco) – Relação de Taxa de Exclusão *vs.* Taxa de Inclusão (dados em milhares, arredondados)
Gráfico 57. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Sergipe) – Por Tipo de Atendimento (dados em milhares, arredondados)
Gráfico 58. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Sergipe) – Relação de Taxa de Exclusão *vs.* Taxa de Inclusão (dados em milhares, arredondados)
Gráfico 59. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Piauí) – Por Tipo de Atendimento (dados em milhares, arredondados)
Gráfico 60. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Piauí) – Relação de Taxa de Exclusão *vs.* Taxa de Inclusão (dados em milhares, arredondados)
Gráfico 61. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Ceará) – Por Tipo de Atendimento (dados em milhares, arredondados)
Gráfico 62. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Ceará) – Relação de Taxa de Exclusão *vs.* Taxa de Inclusão (dados em milhares, arredondados)

Gráfico 63. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Alagoas) – Por Tipo de Atendimento (dados em milhares, arredondados)
Gráfico 64. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Alagoas) – Relação de Taxa de Exclusão *vs.* Taxa de Inclusão (dados em milhares, arredondados)
Gráfico 65. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Rio Grande do Norte) – Por Tipo de Atendimento (dados em milhares, arredondados)
Gráfico 66. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Rio Grande do Norte) – Relação de Taxa de Exclusão *vs.* Taxa de Inclusão (dados em milhares, arredondados)
Gráfico 67. Matrículas da Ed. Especial na Ed. Infantil (Brasil) – Por Tipo de Atendimento (dados em milhares, arredondados)
Gráfico 68. Matrículas da Educação Especial na Educação na Educação Infantil no Brasil – Relação de Taxa de Exclusão *vs.* Taxa de Inclusão (dados em milhares, arredondados)
Gráfico 69. Matrículas da Educação Especial no Ensino Fundamental no Brasil – Por Tipo de Atendimento (dados em milhares, arredondados)
Gráfico 70. Matrículas da Educação Especial no Ensino Fundamental no Brasil – Relação de Taxa de Exclusão *vs.* Taxa de Inclusão (dados em milhares, arredondados).
Gráfico 71. Matrículas da Educação Especial no Ensino Médio no Brasil – Por Tipo de Atendimento (dados em milhares, arredondados)
Gráfico 72. Matrículas da Educação Especial no Ensino Médio no Brasil – Relação de Taxa de Exclusão *vs.* Taxa de Inclusão (dados em milhares, arredondados)
Gráfico 73. Matrículas da Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos no Brasil – Por Tipo de Atendimento (dados em milhares, arredondados)
Gráfico 74. Matrículas da Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos no Brasil – Relação de Taxa de Exclusão *vs.* Taxa de Inclusão (dados em milhares, arredondados)
Gráfico 75. Evolução das matrículas em Classes ou Escolas Especiais - Região Sul
Gráfico 76. Evolução das matrículas em Classes ou Escolas Especiais - Região Centro-Oeste
Gráfico 77. Evolução das matrículas em Classes ou Escolas Especiais - Paraná
Gráfico 78. Evolução das matrículas em Classes ou Escolas Especiais - Goiás
Gráfico 79. Evolução das matrículas em Classes ou Escolas Especiais - Tocantins
Gráfico 80. Evolução das matrículas em Classes ou Escolas Especiais - Mato Grosso

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AADV – Associação de Amigos dos Deficiente Visual

ABBR – Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação

ABDV – Associação Brasiliense de Deficientes Visuais

ABEDEV – Associação Brasileira de Educadores de Deficientes Visuais

ABRA – Associação Brasileira de Autismo

ADI – Ação Direta de Inconstitucionalidade

AEE – Atendimento Educacional Especializado

AGU – Advocacia-Geral da União

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

BPC na Escola – Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência Beneficiárias do BPC/LOAS

BPC/LOAS – Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social

BRASIL ACESSÍVEL – Programa Brasileiro de Acessibilidade Urbana

CAE – Comissão de Assuntos Econômicos (Senado Federal)

CAP – Centro de Apoio Pedagógico às Pessoas com Deficiência Visual

CDPD – Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência

CEB – Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação

CENESP – Centro Nacional de Educação Especial

CF - Constituição da República Federativa do Brasil de 1988

CFE – Conselho Federal de Educação

CGU – Controladoria-Geral da União

CID – Classificação Internacional de Doenças

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

CNE – Conselho Nacional de Educação

CONFENEN – Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino

CONJUR/MEC – Consultoria Jurídica do Ministério da Educação

CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação

CP – Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação

CPB – Comitê Paralímpico Brasileiro

CRPD –Comitê Brasileiro de Organizações Representativas das Pessoas com Deficiência

DEE – Diretoria de Educação Especial

DPEE – Diretoria Políticas de Educação Especial

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FEAPAES-PR – Federação das APAEs do Paraná

FENAPAES – Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais

FENAPESTALOZZI – Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi (a partir de 2014)

FENASP – Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi (até 2014)

FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos

FIC – Formação Inicial e Continuada

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

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 e de Valorização do Magistério

HNA – Hospício Nacional de Alienados

HRW – Human Rights Watch

IBC – Instituto Benjamin Constant

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

IPPCDV – Instituto de Promoção das Pessoas com Deficiência Visual

ISI – Instituto de Superação e Inclusão Social

LAI – Lei de Acesso à Informação

LBI – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) (Lei Nº 13.146/2015)

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei Nº 9.394/1996)

LDB/61 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 (Lei Nº 4.024/1961)

LDB/71 – Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus de 1971 (Lei Nº 5.692/1971)

LEPED – Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença (Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas)

Libras – Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação

MOAB – Movimento Orgulho Autista Brasil

MPF – Ministério Público Federal

OMS – Organização Mundial de Saúde

ONCB – Organização Nacional de Cegos do Brasil

ONEDEF – Organização Nacional de Entidades de Deficientes Físicos no Brasil

ONU – Organização das Nações Unidas

PAR – Plano de Ações Articuladas

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PFDC – Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão do Ministério Público Federal

PNE-1 – Plano Nacional de Educação - Decênio 2001-2011

PNE-2 – Plano Nacional de Educação - Decênio 2014-2024

PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

PNEE-1994 – Política Nacional de Educação Especial

PNEE-2018 – Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e ao Longo da Vida (minuta)

PNEE-2020 – Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizagem ao Longo da Vida

PNEEPEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PNLD Acessível – Plano Programa Nacional do Livro Didático Acessível

PR – Presidência da República

PSB – Partido Socialista Brasileiro

QI – Quociente de Inteligência

SAJ – Subchefia para Assuntos Jurídicos

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEED-PR – Secretaria de Estado da Educação do Paraná

SEESP – Secretaria de Educação Especial

SEMESP – Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação

SENEB – Secretaria Nacional de Educação Básica

SESPE – Secretaria de Educação Especial (1986-1990)

SG – Secretaria Geral da Presidência da República

SRM – Sala de Recursos Multifuncionais

STF – Supremo Tribunal Federal

UF – Unidade da Federação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UPIAS – Union of Phisically Impaired Against Segregation

SUMÁRIO

PERCURSO ACADÊMICO DO ESTUDO **24**

INTRODUÇÃO **27**

CAPÍTULO I – CRIAÇÃO E FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL **33**

1.1. **BRASIL COLONIAL, IMPERIAL E DA PRIMEIRA REPÚBLICA** 33
1.2. **SÉCULO 20: FINANCIAMENTO ESTATAL DA TERCEIRIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL** 36
1.3. **DEMANDAS DAS ENTIDADES NOS FUNDOS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO** 41

CAPÍTULO II – MARCOS POLÍTICOS E LEGAIS (1961-2023) **46**

2.1. **A EDUCAÇÃO ESPECIAL DE 1961 A 2002** 46
2.2. **A EDUCAÇÃO ESPECIAL A PARTIR DE 2003** 56
2.3. **O DESMONTE DA PNEEPEI A PARTIR DE 2016** 66
2.4. **SÍNTESE: A EDUCAÇÃO ESPECIAL AO LONGO DO TEMPO** 68

CAPÍTULO III – A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM NÚMEROS **71**

3.1. **EVOLUÇÃO DAS MATRÍCULAS NO BRASIL ENTRE 1998 E 2022** 71
3.2. **MATRÍCULAS INCLUSIVAS E SEGREGADAS POR REGIÃO** 76
3.2.1. ***Região Sul*** *77*
3.2.2. ***Região Centro-Oeste*** *78*
3.2.3. ***Região Sudeste*** *79*
3.2.4. ***Região Norte*** *80*
3.2.5. ***Região Nordeste*** *81*
3.3. **MATRÍCULAS INCLUSIVAS E SEGREGADAS POR UF** 82
3.3.1. ***Região Sul*** *82*
3.3.1.1. **Paraná** 84
3.3.1.2. **Rio Grande do Sul** 85
3.3.1.3. **Santa Catarina** 86
3.3.2. ***Região Sudeste*** *87*
3.3.2.1. **São Paulo** 88
3.3.2.2. **Minas Gerais** 89
3.3.2.3. **Rio de Janeiro** 90
3.3.2.4. **Espírito Santo** 91
3.3.3. ***Região Centro-Oeste*** *92*
3.3.3.1. **Mato Grosso do Sul** 93
3.3.3.2. **Mato Grosso** 94
3.3.3.3. **Goiás** 95
3.3.3.4. **Distrito Federal** 96
3.3.4. ***Região Norte*** *97*
3.3.4.1. **Tocantins** 98
3.3.4.2. **Amazonas** 99
3.3.4.3. **Rondônia** 100
3.3.4.4. **Amapá** 101
3.3.4.5. **Pará** 102
3.3.4.6. **Roraima** 103
3.3.4.7. **Acre** 104
3.3.5. ***Região Nordeste*** *105*
3.3.5.1. **Maranhão** 106
3.3.5.2. **Bahia** 107
3.3.5.3. **Paraíba** 108
3.3.5.4. **Pernambuco** 109

3.3.5.5. Sergipe ... 110
3.3.5.6. Piauí ... 111
3.3.5.7. Ceará ... 112
3.3.5.8. Alagoas ... 113
3.3.5.9. Rio Grande do Norte ... 114
3.4. PRESENÇA DAS ESCOLAS ESPECIAIS DAS APAES E A INCLUSÃO NAS UFS ... 115
3.5. EXCLUSÃO EDUCACIONAL E O PERFIL DOS SEGREGADOS ... 117
3.6. O RETROCESSO SE CONSOLIDA EM NÚMEROS ... 120

CAPÍTULO IV – QUESTÕES DE FUNDO E MODELOS DA DEFICIÊNCIA ... 131

4.1. DIFERENÇA, DIVERSIDADE E IDENTIDADE: O RISCO DE APRISIONAR SUJEITOS ... 131
4.2. UMA GRAMÁTICA DA DIFERENÇA ... 133
4.3. DIFERENÇA PURA (OU A LIBERTAÇÃO DA DIFERENÇA) ... 136
4.4. MODELOS DE DEFICIÊNCIA: EVOLUÇÃO E ENTRAVES ... 139
4.4.1. O modelo caritativo ... 140
4.4.2. O modelo médico ... 142
4.4.3. O modelo social ... 149
4.4.4. Novos modelos da deficiência ... 152
4.5. MODELOS E CONCEITOS NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL ... 160

CAPÍTULO V – MÉTODO ... 166

5.1. PROCEDIMENTOS ... 167
5.1.1. Procedimentos da análise preliminar ... 168
5.1.2. Seleção dos documentos ... 170
5.1.3. Procedimentos da análise ... 182
5.1.4. Estrutura dos Documentos Básicos ... 183

CAPÍTULO VI – ANÁLISE ... 187

6.1. CATEGORIA 1: CONCEPÇÃO DE DEFICIÊNCIA ... 187
6.2. CATEGORIA 2: CONCEPÇÃO DE SISTEMA EDUCACIONAL INCLUSIVO ... 192
6.3. CATEGORIA 3: CONCEPÇÃO DO PAPEL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E DO AEE ... 195
6.4. CATEGORIA 4: FUNDAMENTAÇÃO LEGAL PARA A ALTERAÇÃO DA PNEEPEI ... 203
6.5. CATEGORIA 5: RECURSOS DISCURSIVOS USADOS PARA ALTERAR A PNEEPEI ... 218

CONCLUSÕES ... 223

CONSIDERAÇÕES FINAIS ... 231

REFERÊNCIAS ... 235

ANEXOS ... 253

ANEXO 1. DOCUMENTOS NORMATIVOS DA LINHA DO TEMPO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL ... 254
ANEXO 2. SLIDES DA REUNIÃO ORGANIZADA PELA SECADI/MEC (25/07/2018) ... 258
ANEXO 3. EXCERTOS EXTRAÍDOS DOS DOCUMENTOS SUBMETIDOS À ANÁLISE DOCUMENTAL CITADOS NO ITEM 5.1.4 – ESTRUTURA DOS DOCUMENTOS BÁSICOS ... 266
ANEXO 4. EXCERTOS EXTRAÍDOS DOS DOCUMENTOS SUBMETIDOS À ANÁLISE DOCUMENTAL CITADOS NO ITEM 5.2.1 – CATEGORIA 1: CONCEPÇÃO DA DEFICIÊNCIA ... 268
ANEXO 5. EXCERTOS EXTRAÍDOS DOS DOCUMENTOS SUBMETIDOS À ANÁLISE DOCUMENTAL CITADOS NO ITEM 5.2.2 – CATEGORIA 2: CONCEPÇÃO DE SISTEMA EDUCACIONAL INCLUSIVO ... 271
ANEXO 6. EXCERTOS EXTRAÍDOS DOS DOCUMENTOS SUBMETIDOS À ANÁLISE DOCUMENTAL CITADOS NO ITEM 5.2.3 – CATEGORIA 3: CONCEPÇÃO DO PAPEL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E DO AEE ... 273
ANEXO 7. EXCERTOS EXTRAÍDOS DOS DOCUMENTOS SUBMETIDOS À ANÁLISE DOCUMENTAL CITADOS NO ITEM 5.2.4 – CATEGORIA 4: FUNDAMENTAÇÃO LEGAL PARA ALTERAR A PNEEPEI ... 276
ANEXO 8. EXCERTOS EXTRAÍDOS DOS DOCUMENTOS SUBMETIDOS À ANÁLISE DOCUMENTAL CITADOS NO ITEM 5.2.5 – CATEGORIA 5: RECURSOS DISCURSIVOS USADOS PARA ALTERAR A PNEEPEI ... 280

PERCURSO ACADÊMICO DO ESTUDO

Este trabalho, mais do que fruto de um processo de pesquisa, também se constitui como o relato de um processo histórico. Em 2012, quando defendi minha dissertação de mestrado, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI, instituída em 2008, estava em seus primeiros anos de implementação. O Atendimento Educacional Especializado – AEE, cuja regulamentação era ainda mais recente (de 2009, com a Resolução CEB/CNE n.º 4/2009), estava em seu nascedouro como uma nova possibilidade de atuação para os educadores. E este foi meu objeto de pesquisa. A partir do relato de professoras de AEE das cinco regiões do País – e com base nos estudos sobre a diferença e o marco legal brasileiro –, defendi que esse serviço deveria ser **necessariamente** ofertado na escola comum, e não preferencialmente, como previsto nas normas.

Com base nesses estudos e na experiência que tive profissionalmente com gestões públicas de educação e escolas, em especial com os professores do AEE, motivei-me a escrever o projeto de doutorado. Isso porque eu havia percebido um descompasso entre as práticas e as concepções dos professores de AEE, com especialização na área, e o que preconizavam a PNEEPEI e a Resolução CEB/CNE n.º 4/2009, que estabelece as diretrizes operacionais desse serviço na Educação Básica. Ao buscar entender as origens do problema, identifiquei que havia uma grande distância entre o que se ensinava nos cursos de especialização em AEE e o que as normativas previam.

Essas observações geraram meu projeto de pesquisa, em 2016. Nos dois anos seguintes, fiz as disciplinas necessárias e comecei a levantar os dados para a escrita. A ideia original era conhecer as bases sobre as quais os coordenadores desses cursos de especialização criavam as grades curriculares e estudar o impacto disso na implementação dessa importante política educacional.

Em geral, no levantamento inicial, estes foram alguns pontos que me chamaram a atenção: as denominações dos cursos eram variadas (como “AEE”, “Educação Especial”, “educação inclusiva” ou “Educação Especial inclusiva”); muitos cursos tinham disciplinas sobre deficiências e praticamente eram inexistentes disciplinas sobre as atribuições e os conteúdos próprios do AEE; havia uma aparente confusão teórica expressa nas bibliografias; muitos ofereciam vagas a profissionais da saúde (porém, só pode atuar como professor de

AEE quem tem formação docente, segundo a Resolução CEB/CNE n.º 4/2009); entre outros pontos importantes. Meu objetivo, como pesquisadora, era produzir uma tese que pudesse subsidiar as Instituições de Ensino Superior – IES na elaboração dos cursos de pós-graduação que formavam os professores de AEE.

Mas 2018 chegou e, com ele, uma pedra no meio do caminho. Foi nesse ano que o governo federal anunciou que faria uma atualização na PNEEPEI. Detalhes sobre isso o estimado leitor vai conhecer nas páginas deste trabalho, pois foram os acontecimentos relativos a esse anúncio que geraram os materiais estudados nesta pesquisa.

Porém, antes de contar sobre o ocorrido em 2018, é importante voltar a 2016, quando o governo de Dilma Rousseff foi interrompido e, no lugar dela, assumiu o vice-presidente Michel Temer. Muitas políticas públicas em curso passaram a sofrer mudanças significativas. No que diz respeito à educação inclusiva, a nova equipe da Diretoria de Políticas de Educação Especial – DPEE da então Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI do MEC descontinuou o Programa de Salas de Recursos Multifuncionais e o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. Também em 2016, a DPEE publicou um edital para contratar consultores que dariam subsídios para a "atualização" da PNEEPEI. Este foi o prenúncio do que viria a ocorrer nos anos seguintes.

Quando o MEC, em 2018, divulgou a atualização da Política, viu-se que parte dos envolvidos eram representantes de entidades que mantêm escolas especiais e que defendiam a segregação escolar. Diante da possibilidade de revogação da PNEEPEI, minha pesquisa de doutorado corria o risco de perder o seu propósito, já que eu escreveria sobre a formação dos professores à luz desse texto. Por outro lado, surgia a oportunidade de escrever sobre o retrocesso que estava se desenhando. Nesse momento, minha orientadora e eu tomamos a decisão de mudar totalmente a pesquisa. E essa decisão não poderia ter sido mais acertada.

Ao longo desse processo, nós, do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença da Faculdade de Educação da Unicamp – LEPED/FE/UNICAMP, participamos ativamente no enfrentamento aos retrocessos, ao lado de muitos parceiros que defendem a educação inclusiva. Apesar disso, em 2020, foi publicada uma nova política de Educação Especial, por meio do Decreto n.º 10 502/2020, cujo texto não chegou a vigorar. Isso porque, após sua publicação, o dispositivo ficou dois anos suspenso pelo Supremo Tribunal Federal – STF e foi revogado no primeiro dia de 2023, pelo novo governo federal.

Por ter buscado investigar a história ainda em curso, esta pesquisa se estendeu por sete anos. Os documentos públicos referentes ao processo de tentativa de desmonte da PNEEPEI produzidos desde 2016 foram incorporados como objeto do estudo. Nos anos seguintes, esse robusto material permitiu a investigação desta tese.

Este trabalho, além de uma pesquisa de doutorado, com toda a fundamentação acadêmica e científica necessária, é um convite à reflexão (pois impressiona que estejamos, depois de tantas conquistas, discutindo novamente escolas e classes especiais, em pleno século 21). É, também, o registro histórico de um período conturbado da educação brasileira. Pela importância do tema, os documentos públicos estudados na tese foram integralmente disponibilizados[1], a fim de incentivar e facilitar novas pesquisas.

Desde a Constituição Federal, de 1988, a legislação brasileira – incluindo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 – LDB –, não permite o funcionamento de espaços de segregação escolar. Escolas e classes especiais são inconstitucionais. É preciso que isso seja dito e reiterado em todos os espaços, sejam eles pedagógicos, jurídicos ou populares. É preciso refutar, definitivamente, o argumento de que nosso marco legal permite a discriminação com base na deficiência e a consequente exclusão da escola comum. Precisamos virar a página da segregação escolar. E, para isso, entendemos ser fundamental trazer à luz as estratégias utilizadas por seus defensores, que, por meio de distorções, tentam fazer com que a discriminação por eles pretendida tenha ares de "proteção", "inclusão" e "defesa de direitos" das pessoas que vitimam.

Fiat Lux!

[1] Os documentos analisados neste estudo estão disponíveis no seguinte endereço eletrônico: https://drive.google.com/drive/folders/1LPN7nbLvqMOQPsGNDYrO2blNlxsuokRA?usp=sharing.

INTRODUÇÃO

Esta tese apresenta estudos referentes a um período específico da política educacional brasileira. Entre 2016 e 2022, o Brasil amargou retrocessos no campo dos direitos fundamentais, dentre eles, o direito à educação. Esse processo teve início com a interrupção do governo de Dilma Rousseff, em maio de 2016, quando o vice-presidente Michel Temer assumiu o País, após um processo de *impeachment* conduzido arbitrariamente pelo Congresso Nacional. Com uma nova equipe no Ministério da Educação – MEC, foram contratados três consultores junto à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO para atualizar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI.

Essas consultorias foram realizadas em todas as regiões do País e tinham por objetivo, segundo o edital de contratação, dar subsídios ao MEC na "atualização da Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva inclusiva (*sic*), [...] visando à apropriação da importância do planejamento curricular para o público da Educação Especial, contemplando, assim, a diferenciação curricular" (Brasil, 2016b).

No início de 2018, com base nos documentos elaborados por meio dessas consultorias, o governo federal anunciou que realizaria a atualização da PNEEPEI. Segundo o órgão, a iniciativa seria necessária, dentre outras razões, porque novos marcos legais haviam surgido depois de 2008, ano da publicação da PNEEPEI. No material inicialmente apresentado pelo MEC sobre o assunto, no entanto, havia informações que apontavam não para a atualização da referida Política, mas para uma possível modificação de suas premissas, especialmente no que dizia respeito à volta de classes e escolas especiais (ambientes educacionais segregados).

A partir dos documentos produzidos pelas consultorias (foram nove produtos), o MEC elaborou a minuta de um novo texto, intitulado Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e ao Longo da Vida – PNEE-2018, apresentada no final de 2018. O texto, de fato, modificava a PNEEPEI em seus princípios mais basilares. Esta pesquisa surgiu, portanto, da necessidade de conhecer as bases nas quais o MEC se apoiou para justificar a necessidade dessas alterações. Segundo a minuta, as consultorias haviam sido executadas com as seguintes finalidades: "1) apreender o processo de implementação da política no decênio 2008-2018, visando à compreensão das orientações que vinham sendo propostas; e 2)

justificar a revisão e ampliação da política atual, quando necessário, para corresponder às demandas da sociedade e à efetividade da Educação Especial, no contexto da educação geral" (Brasil, 2018a, p. 2).

Assim, o ponto de partida da pesquisa foi a análise preliminar dos produtos elaborados pelas consultorias, o que trouxe uma série de questões fundamentais que precisavam ser investigadas. A princípio, as escolhas metodológicas para a execução desses produtos pareciam não objetivar um levantamento detalhado da implementação da PNEEPEI e da Resolução CEB/CNE n.º 4/2009, que traz as "Diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial", documento fundamental para a efetivação da PNEEPEI. Diante disso, as questões da pesquisa foram se desenhando, com destaque para a seguinte: como justificar a atualização da Política com base em consultorias que, a princípio, não demonstraram ser fruto de estudo de sua implementação por parte dos sistemas de ensino?

Com relação à questão legal, chamou a atenção o fato de que, apesar de afirmar que o intuito seria incorporar os marcos legais publicados depois de 2008, ao defender a volta das escolas e das classes especiais, as consultorias e a minuta proposta pelo MEC apresentavam como base, dentre outros, marcos normativos anteriores à PNEEPEI, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, de 1996, e a Resolução CEB/CNE n.º 2/2001. Tal observação suscitou as seguintes questões: estaria a PNEEPEI defasada legalmente? As propostas apresentadas incorporavam, de fato, marcos legais mais recentes?

Ademais, a análise preliminar dos materiais mostrou a necessidade de compreender a concepção do Atendimento Educacional Especializado – AEE adotada pelos consultores, bem como os critérios de elegibilidade dos estudantes para a Educação Especial, a ampliação do público-alvo, a modificação do papel do professor da Educação Especial e a defesa de um suposto direito das famílias de escolher entre segregar ou não em escola ou classe especial. Todas essas propostas, constantes dos produtos e na minuta elaborada pelo MEC em 2018, deram um primeiro impulso a esta pesquisa, que buscava compreender as possíveis motivações desse movimento do poder público de reformar a Política.

Ainda em 2018, diante da possibilidade de retrocessos, denunciada por diversas instituições e pessoas vinculadas à educação inclusiva no Brasil, foi aberto um inquérito, no âmbito do Ministério Público Federal – MPF, a fim de acompanhar o processo de alteração da PNEEPEI. Também foram promovidas reuniões, audiências públicas, consulta pública e outros materiais, desde então. Todos esses acontecimentos geraram uma série de documentos,

de natureza pública, que passaram a ser objeto de análise desta pesquisa. Com o fim do mandato de Michel Temer, em 2018, a reforma da PNEEPEI foi adiada.

No ano seguinte, com o novo governo de Jair Messias Bolsonaro, a proposta de reformar a PNEEPEI foi retomada, por meio da elaboração de um decreto com base no que havia sido produzido pelo governo anterior. Em 30 de setembro de 2020, o governo federal publicou o Decreto n.º 10 502/2020, instituindo a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida – PNEE-2020. Além do marco normativo, o MEC também lançou uma publicação sobre a nova norma.

O dispositivo mobilizou diversas entidades de defesa da educação inclusiva. O Partido Socialista Brasileiro – PSB ingressou com uma Ação Direta de Inconstitucionalidade – ADI n.º 6590, junto ao Supremo Tribunal Federal – STF, que, dois meses depois, suspendeu a norma por meio de medida cautelar. Desse modo, novos documentos públicos foram sendo incorporados ao escopo de análise deste trabalho, como as manifestações do MEC nos autos, as petições de entidades defensoras do Decreto no processo e a transcrição de uma audiência pública realizada pelo STF, em 2021.

A análise dos materiais coletados entre 2018 e 2021 levantou uma série de **questionamentos estruturantes do presente trabalho**, tais como: a elaboração do edital de contratação dos consultores tinha realmente como objetivo conhecer a implementação da PNEEPEI? Os dados oferecidos pelos documentos produzidos pelos consultores seriam robustos o suficiente para justificar uma alteração substancial na PNEEPEI? Esses dados retratavam o alegado fracasso da PNEEPEI em relação à oferta da educação para todos nas escolas comuns? Qual o papel da Educação Especial e do Atendimento Educacional Especializado – AEE defendido por esses estudos? O marco legal vigente, no qual o MEC alegava embasar tal modificação, permitia as alterações propostas? Qual a definição de sistema educacional inclusivo adotada pelos autores dos estudos? Os recursos discursivos dos defensores dessa alteração, apesar de abordarem a inclusão e o direito à educação, seriam coerentes com o que essas pessoas defendem na prática? As propostas, ideias e argumentos das consultorias poderiam ser encontrados em outros documentos, de autores diferentes envolvidos nesse processo?

Em comparação a outros Países, o Brasil tem um marco legal de vanguarda no que tange ao direito de todos à educação e à não discriminação, no qual a PNEEPEI está fundamentada. Esta pesquisa se justificou pela necessidade de identificar os motivos pelos quais a defesa da segregação escolar ainda tem força e eco em alguns setores da sociedade,

instituições e gestões públicas, bem como conhecer o que embasa esse propósito de alteração da referida Política e as estratégias utilizadas para esse fim.

A pesquisa teve, portanto, como **objetivo geral**, identificar as possíveis razões que impulsionaram o poder público a encampar medidas de retrocesso ao modelo de Educação Especial vigente na década de 1990 e que notadamente não produziu efeitos significativos no sentido de garantir o direito à inclusão plena, conforme preconizam as leis do País.

Os **objetivos específicos** foram os seguintes: a) analisar os produtos elaborados pelos consultores contratados pelo MEC e seus resultados em relação à implementação da PNEEPEI; b) verificar a repercussão e/ou a reprodução do teor desses produtos nos documentos consecutivos coletados, oriundos do processo de alteração da PNEEPEI; c) verificar se houve compatibilização da legislação educacional brasileira com os argumentos legais apresentados pelos consultores nos produtos e nas manifestações do governo federal e de seus apoiadores em relação à revogação da PNEEPEI; d) identificar e analisar as estratégias argumentativas utilizadas pelos propositores da modificação da PNEEPEI; e) e identificar as bases históricas, conceituais, teóricas e filosóficas nas quais se apoiaram.

Partimos da hipótese de que os servidores públicos do MEC e demais envolvidos na criação do Decreto 10 502/2020 buscaram justificar a nova política de Educação Especial por meio de interpretações distorcidas de conceitos, termos e marcos legais que fundamentam e garantem a educação inclusiva no Brasil.

A pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa da pesquisa social, por meio da **análise documental**, que permite realizar um corte longitudinal – ou seja, considerando o tempo, o percurso histórico – que "favorece a observação do processo de maturação, ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas etc." (Cellard, 2008, p. 295). No caso deste estudo, a análise foi feita a partir de documentos escritos de natureza pública.

No Capítulo I, são apresentadas informações de cunho histórico, fundamentais para que se possa conhecer a maneira como a Educação Especial no Brasil surgiu e foi estruturada (ao longo do século 20), a fim de estabelecer conexões com o atual momento pelo qual o País passa, com a recente proposta de modificação da PNEEPEI. Conhecer as bases históricas do ensino segregado em escolas e classes especiais – o que inclui saber como a Educação Especial foi criada e financiada no País – é fundamental para subsidiar o leitor na compreensão da análise documental, presente no último capítulo.

No Capítulo II, há informações relativas às normas que regulamentaram a Educação Especial a partir de 1961, quando foi sancionada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/61. Assim como no primeiro capítulo, que traz informações em linha do tempo, o objetivo desta parte do trabalho é examinar as legislações e as políticas públicas federais que nortearam a organização da Educação Especial nos sistemas de ensino brasileiros. Serão apresentadas as versões das políticas nacionais da Educação Especial (de 1994, 2008 e 2020); a organização do Ministério da Educação – MEC em relação à área; o modo como a Educação Especial foi tratada em diversas legislações federais, como os planos nacionais de educação e as leis de diretrizes e bases; e os documentos internacionais que influenciaram as mudanças ocorridas no País.

Com o intuito de completar as informações que compõem o histórico da Educação Especial no Brasil, o Capítulo III traz dados estatísticos a respeito da evolução das matrículas (na escola comum e em classes ou escolas especiais). Os dados de matrículas igualmente são apresentados e analisados por região e por estado, a fim de se compreender como foram conduzidas localmente as políticas públicas de educação inclusiva. Para isso, foram consultados os dados do Censo Escolar entre 1998 e 2022.

Em síntese, os três primeiros capítulos apresentam informações importantes, de natureza histórica, legal e estatística, que ajudam a compreender os caminhos pelos quais a Educação Especial se constituiu como uma modalidade da educação e de que modo a inclusão escolar se consolidou como premissa no marco legal brasileiro.

Já o conteúdo do Capítulo IV, de natureza teórica e conceitual, contribui para compreender as bases sobre a quais se sustentaram as quatro políticas nacionais de Educação Especial elaboradas no Brasil[2]. Serão abordadas as questões de fundo sobre diversidade e diferença e os modelos de deficiência constituídos ao longo da história. A partir do que se aborda neste capítulo, será possível perceber o que está subjacente ao entendimento sobre a deficiência e que acaba por estruturar práticas excludentes ou includentes, bem como identificar os motivos que levam retrocessos a serem interpretados como ações positivas.

[2] A Política Nacional de Educação Especial – PNEE-1994, de caráter integracionista; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI, de 2008, que trouxe o paradigma da inclusão; a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e ao Longo da Vida – PNEE-2018 (cujo texto não vigorou, ficando apenas em forma de minuta); e a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizagem ao Longo da Vida – PNEE-2020, que recuperou a perspectiva integracionista (esta última também não chegou a vigorar, pois foi publicada em forma de decreto, teve os efeitos sustados pela Suprema Corte logo após a publicação e acabou sendo revogada no início do novo governo federal, em 2023).

No Capítulo V, o leitor conhecerá o método por meio do qual a pesquisa foi desenvolvida e os materiais analisados e, no Capítulo VI, os achados da análise documental, dividida em cinco categorias: 1) Concepção de deficiência; 2) Concepção de Sistema Educacional Inclusivo; 3) Concepção do papel da Educação Especial e do AEE; 4) Fundamentação legal para a alteração da PNEEPEI; e 5) Recursos discursivos usados para alterar a PNEEPEI.

Nas conclusões, são apresentados os resultados das análises, à luz dos objetivos definidos para esta tese, e, por fim, nas considerações finais, são colocadas questões desafiadoras sobre o contexto estudado, uma vez que, apesar de uma nova Política não ter entrado em vigor, em substituição à PNEEPEI, boa parte das alterações propostas nesses documentos ainda encontra respaldo na atual gestão do Ministério da Educação.

CAPÍTULO I – CRIAÇÃO E FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

1.1. Brasil colonial, imperial e da Primeira República

Esta pesquisa se debruça sobre a proposta de modificação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI, criada em 2008, voltada à inclusão escolar, com a garantia dos recursos e dos apoios necessários a este fim. Para compreendermos a relevância desta política pública para as pessoas com deficiência – um de seus públicos-alvo –, é fundamental apresentar, inicialmente, como a educação dessa parcela da sociedade foi criada e organizada no País.

Durante o período colonial (1530 a 1815), o Brasil não ofertava nenhum tipo de atendimento voltado a esse segmento da população. Na verdade, a realidade era sombria. Não se tratava apenas da ausência de serviços, mas de uma concepção sobre a deficiência que justificava todo tipo de exclusão e violência. De acordo com Lanna Júnior (2010, p. 20), por muito tempo "as pessoas com deficiência eram confinadas pela família e, em caso de desordem pública, recolhidas às Santas Casas ou às prisões".

No século 19, com a chegada da Corte portuguesa ao Brasil, em 1808, e com o início do período imperial, em 1822, foram dados os primeiros passos para o atendimento de pessoas com deficiência. À época, as discussões dos membros da Academia Imperial de Medicina (AIMRJ) giravam em torno da criação de um lugar que pudesse acolher pessoas com doenças mentais. Segundo Oda e Dalgalarrondo (2005), um dos fundadores da instituição, Joseph-François-Xavier Sigaud, escreveu em 1835 que este público se distinguia dos "mendigos, leprosos e bêbados", compondo o que ele definiu como "classe desgraçada de loucos", também chamados à época de alienados, idiotas e imbecis. O médico, em seus escritos, registrou que muitas dessas pessoas, quando pobres, eram vistas perambulando pelas ruas, sem condições mínimas de higiene e de alimentação. Nos casos daquelas nascidas em famílias ricas, eram cuidadosamente escondidas. O intuito das autoridades era defender a

> "necessidade da criação de um manicômio ou estabelecimento especial para o tratamento dos alienados", deplorando que estes fossem com freqüência recolhidos à Cadeia Pública ou às enfermarias da Santa Casa de Misericórdia. Em ambos locais, os loucos encarcerados em cubículos estreitos, em condições insalubres e muitas vezes amarrados, compunham cenas dantescas, na vívida descrição de um dos defensores da criação de um manicômio na Corte. (De-Simoni, 1839, p. 251, *apud* Oda e Dalgalarrondo, 2005, p. 984)

Em 18 de julho de 1841, por meio do Decreto n.° 82, foi autorizada a criação do primeiro hospital "destinado privativamente para o tratamento de alienados", o Hospício de Pedro II, vinculado à Santa Casa de Misericórdia, no Rio de janeiro. No entanto, a instituição só passou a funcionar plenamente após a publicação do Decreto n.º 1077, de dezembro de 1852 (Fiocruz, [s.d]). O documento previa que o Hospício tinha por objetivo "asilo, tratamento e curativo dos alienados de ambos os sexos de todo o Império, sem distinção de condição, naturalidade ou religião" (Brasil, 1852). Nesse decreto, o termo "instrução" (empregado para designar o que hoje entendemos por educação) aparece nos artigos 22 e 27. Os chamados alienados tinham acesso a "instrucção, occupação, trabalho e recreio, em horas fixas e regulares (art. 22, inc. 1º) e executavam trabalhos manuaes nas oficinas, e no serviço domestico do Estabelecimento, seus jardins e chácara" (art. 27). Tais atividades eram prescritas pelos chamados "Facultativos clínicos", liderados por médicos e cirurgiões, com a assistência de religiosas, enfermeiros, serventes e farmacêutico (art. 22). Até aquele momento, portanto, as iniciativas não contemplavam atividades no campo educacional, de fato.

Na mesma década, porém, duas instituições voltadas a pessoas com deficiência, desta vez na área da educação, foram criadas e, até hoje, fazem parte da estrutura do governo federal, na condição de autarquias: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant – IBC), fundado em 1854 (Brasil, 1854); e o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos[3] (atual Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES), fundado em 1856[4]. Ambas as instituições são localizadas no Rio de Janeiro, então capital do Império. Na prática, a educação para pessoas com deficiência, ao longo do século 19, concentrou-se especificamente em pessoas cegas e surdas, moradoras da capital do Império ou oriundas de outras províncias distantes que precisavam deixar suas famílias para acessar tais serviços.

> Essas instituições, que funcionavam como internatos, inspiravam-se nos preceitos do ideário iluminista e tinham como objetivo central inserir seus alunos na sociedade brasileira, ao fornecer-lhes o ensino das letras, das ciências, da religião e de alguns ofícios manuais. [...] A cegueira e a surdez foram, no Brasil do século XIX, as únicas deficiências reconhecidas pelo Estado como passíveis de uma abordagem que visava superar as dificuldades que ambas as deficiências traziam, sobretudo na educação e no trabalho (Lanna Júnior, 2010, p. 21).

[3] O vocábulo "mudo" não é mais usado quando nos referimos a pessoas surdas, uma vez que, na maioria das vezes, o fato de não falarem está relacionado ao não conhecimento dos sons e à consequente impossibilidade de repeti-los, e não a uma condição específica que impeça a fala. Atualmente, muitos surdos são oralizados.

[4] O Imperial Instituto dos Surdos-Mudos era, inicialmente, uma instituição privada chamada Colégio Nacional para Surdos-Mudos. Criado pelo surdo francês Ernest Huet, o colégio começou suas atividades em 1.º de janeiro de 1856. Por isso, esse é o ano de sua fundação. Porém, apenas em 1857, pela Lei n.º 939 (Brasil, 1857), o governo imperial passou a financiar o colégio, garantindo pensões a alunos pobres. E, em 1861, a instituição passou à administração imperial, por meio de contrato de cessão de direitos celebrado em 11 de dezembro com Ernest Huet (Cabral, 2019).

O Imperial Instituto dos Meninos Cegos e o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos foram ações pioneiras do estado brasileiro na América Latina no que tange à educação de pessoas com deficiência. Ambas as instituições figuravam na estrutura administrativa do Império na área da instrução pública, ou seja, eram instituições de ensino, e não de caridade ou de assistência, como eram as instituições europeias nas quais seus criadores se inspiraram. O Imperial Instituto de Surdos-Mudos, no entanto, passou por um período inicial conturbado. A partir de 1861, sua finalidade educacional foi desvirtuada e, de acordo com uma inspeção feita em 1868, constatou-se que o Instituto servia como um verdadeiro asilo de surdos. Após o ocorrido, ações foram tomadas para que atividades educacionais fossem restabelecidas.

Com a chegada da Primeira República, em 1889, pouco se fez para ampliar os serviços voltados à população com deficiência. Os dois institutos supracitados permaneceram como tímidas iniciativas, tanto porque atendiam parcela diminuta da população – em face da demanda nacional –, quanto por se destinarem a apenas dois tipos de deficiência.

Com a mudança para o regime republicano, o Hospício Dom Pedro II foi desanexado da Santa Casa de Misericórdia em 1890, passando a ser chamado de Hospício Nacional de Alienados – HNA (Brasil, 1890). Segundo Silva (2009), relatórios de inspeções feitas no HNA a partir de 1897 e reportagens do *Jornal do Comércio,* publicadas em 1902 denunciavam desvios de verbas, falta de itens básicos, como camas e lençóis para os pacientes, e o fato de que crianças compartilhavam os espaços com adultos, muitas vezes em situação de nudez.

Em 1904, após protestos provocados pelas denúncias das péssimas condições em que viviam as crianças internadas, o hospício criou um espaço educacional, denominado Pavilhão-Escola Bourneville[5]. O nome é em homenagem ao médico alienista francês Desiré Magloire Bourneville, que se dedicou ao tratamento e aos estudos das doenças mentais e nervosas infantis (Silva, 2009). Por aqui, o Pavilhão-Escola Bourneville do HNA implantou o método criado por ele, cuja concepção era médico-pedagógica. Além de separar crianças de adultos, as estratégias de ensino partiam das questões básicas às mais complexas, visando à maior independência, como ensinar as crianças a andar, estimular seus sentidos, trabalhar a

[5] Em 1903, o diretor do HNA, Juliano Moreira, solicitou verbas ao governo para implantar um novo modelo de atendimento às crianças do Hospício, por meio da contratação de um médico pediatra responsável pelo serviço (Müller, 2000, p. 86). A partir dessa demanda, o Decreto n.º 1132, de 22 de dezembro de 1903, que reorganizava a assistência a alienados no País, incluiu no corpo médico do Hospício um pediatra (Brasil, 1903). Assim, em 1904, o médico Fernandes Figueira iniciou as atividades no Pavilhão-Escola Bourneville.

fala e orientar sobre o cuidado com a higiene pessoal – o que foi a base do que posteriormente ficou conhecido como “atividades de vida diária”.

> O tratamento evoluía de modo a compreender uma instrução elementar com atividades que visavam facultar às crianças a noção de comprimento, de superfície, de sólidos e de cores. Exercícios mais complexos consistiam no treino da fala, da leitura e do desenho, até alcançarem o ensino escolar, através das lições de coisas em geral, nas classes ou nos jardins onde a criança reconheceria um nome ou uma coisa bem como o conjunto de signos que serviria para designá-lo por escrito. Tais atividades variavam conforme o grau de comprometimento atribuído à criança, o que serviria para separá-las em diferentes grupos e submeter cada qual a exercícios específicos. (Silva, 2009, p. 202)

Considerando os conhecimentos da época, foi nesse local que crianças com diversas características (que hoje sabemos compreender, além das doenças psiquiátricas, indivíduos com autismo, deficiência intelectual, dentre outras condições) começaram a ser atendidas educacionalmente, em um ambiente de internação hospitalar. Segundo os prontuários do Pavilhão-Escola Bourneville, consultados por Silva (2009), ao longo de 40 anos os diagnósticos mais frequentes eram os de idiotia, paralisia, epilepsia, imbecilidade e os quadros de degeneração, estando os de idiotia à frente. Com a criação do pavilhão-escola, surgiu no Brasil a simbiose entre educação e atendimento clínico dessa parcela da população, modelo que já deveria estar superado atualmente, mas que ainda é defendido por muitos e que permanece presente como algo natural no imaginário popular.

Olhar pelo retrovisor permite uma reflexão sobre essa simbiose. Na contemporaneidade, existem profissionais da educação (professores, gestores, pesquisadores, entre outros) que supervalorizam laudos, que adotam “graus e níveis” para descrever estudantes e que defendem a criação de clínicas-escolas, a inserção de profissionais de saúde (como acompanhantes terapêuticos) no ambiente escolar e a adoção de métodos comportamentalistas, como o ABA (sigla para *Applied Behavior Analysis*, ou Análise do Comportamento Aplicada), pela escola. A defesa dessas práticas, ainda que apresentadas como “novidades”, são mera volta ao passado. Este tema será aprofundado no Capítulo IV (item 4.4.2), que apresentará o modelo médico da deficiência.

1.2. Século 20: financiamento estatal da terceirização da Educação Especial

Depois que o Brasil ingressou no século 20, uma nova página começou a ser escrita, com a participação intensa de movimentos da sociedade civil, por meio da criação de

diversas entidades filantrópicas. Isso ocorreu porque as ações do poder público, como vimos, seguiram estagnadas. Pouco se fez no País em relação à criação e à ampliação de instituições públicas que pudessem atender às necessidades das pessoas com deficiência, em diversas áreas – dentre elas, a educação. A mudança se deu no contexto dos movimentos e das agitações ocorridos a partir de 1921, com a crise da Primeira República, que desembocaram na instauração da Segunda República brasileira, em 1930. Ao estudarmos o que ocorreu desde então, é possível conhecer como se deu a terceirização da educação de pessoas com deficiência no Brasil e, consequentemente, começar a compreender como os pleitos das instituições filantrópicas, em pleno século 21, ainda encontram respaldo de forças políticas e da opinião pública.

Em 1926, surgiu o primeiro Instituto Pestalozzi, em Canoas, no Rio Grande do Sul. Com a vinda de Helena Antipoff, educadora e psicóloga russa, a convite do governo mineiro, em 1932 foi criada a Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte e, em 1945, a Sociedade Pestalozzi do Brasil. Helena Antipoff introduziu o termo "excepcional" para substituir palavras consideradas ofensivas e degradantes, como anormal, retardado, imbecil e idiota (Rafante, 2011), de uso bastante comum à época.

O modelo das Pestalozzi oferecia assistência nas áreas educacional, social, terapêutica e médica, em ambientes segregados. Outros estados também passaram a contar com a instituição e, em 1970, foi criada a Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi – FENASP, denominada, desde 2014, como Fenapestalozzi. Atualmente, "existem 232 associações Pestalozzi no Brasil" (Fenapestalozzi, c2014-2021).

O mesmo modelo foi utilizado na criação, em 1954, da primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, no Rio de Janeiro. Em 1962, ano de criação da Federação Nacional das APAEs – FENAPAES, havia 16 APAEs no Brasil. Em 2019, esse número[6] era de "2.221 entidades filiadas, presentes em todos os Estados da Federação, abrangendo 2.192 municípios" (Fenapaes, c2022).

Também na década de 1950, foram criados centros de reabilitação em diversas cidades do País. Segundo Lanna Júnior (2010), apesar de terem sido inspirados nos grandes

[6] Segundo o "Mapa das Apaes e Filiadas 2019", os dados são referentes ao ano de 2019, obtidos das principais bases de dados do Governo Federal: Censo Escolar 2019; Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE); Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE); Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); a Certificação CEBAS (um dos documentos exigidos pela Receita Federal para que entidade sem fins lucrativos usufrua de isenções e contribuições sociais); Cadastro Nacional de Entidades da Assistência Social (CNEAS); Censo SUAS; Cadastro Nacional de Estabelecimentos de Saúde (CNES); Programa Nacional de Apoio à Atenção Oncológica (PRONON) e o Programa Nacional de Apoio à Atenção da Saúde da Pessoa com Deficiência (PRONAS/PCD). (Fenapaes, c2022)

centros de reabilitação criados em outros Países para atender pessoas com sequelas de ferimentos de guerra, aqui no Brasil essas iniciativas atendiam majoritariamente a pessoas com sequelas de surtos de poliomielite (tendo sido o maior deles em 1953). Um dos primeiros centros de reabilitação por aqui foi a Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação – ABBR, no Rio de Janeiro. Como a demanda era alta e faltava mão de obra especializada, a entidade criou a primeira escola para a formação de fisioterapeutas e terapeutas ocupacionais, em 1956 (Baptista, 1988).

Ainda no contexto da epidemia de poliomielite, outras organizações da sociedade civil foram criadas, como a AACD, fundada em 1950, em São Paulo. Sua denominação inicial era Associação de Assistência à Criança Defeituosa e, desde 2000, passou a ser Associação de Assistência à Criança Deficiente. Segundo o *site* institucional, a AACD até hoje conta com um setor escolar, onde são oferecidos cursos de Ensino Fundamental I, do 1.º ao 5.º ano, nos períodos matutino e vespertino (AACD, c2020). Tais cursos são em regime de segregação.

A partir da década de 1960, o perfil dos usuários desses centros de reabilitação foi se modificando. A vacinação contra a poliomielite teve êxito, diminuindo o número de pessoas com sequelas da doença, ao passo que a sociedade brasileira foi se urbanizando, o que fez "aumentar os casos de deficiência associados a causas violentas, principalmente acidentes automobilísticos (carro e moto), de mergulho e ferimentos ocasionados por armas de fogo" (Lanna Júnior, 2010, p. 26).

A reabilitação física, em relação ao atendimento das pessoas com deficiência, tem importância bastante significativa para esta pesquisa, uma vez que a concepção da deficiência como condição que precisa ser "corrigida" no indivíduo ou um "problema" a ele atribuído, deu forças às argumentações utilizadas para justificar a segregação dos estudantes em escolas especiais e que, de certa maneira, mantêm-se presentes nos dias de hoje, mas apresentadas com novas palavras e expressões, que tendem a disfarçar sua natureza ultrapassada.

A multiplicação impressionante das entidades filantrópicas que surgiram no País da segunda metade do século 20 em diante não é acaso. Ela foi fruto de uma escolha deliberada do Estado brasileiro de manter financeiramente essas instituições, por meio de atendimentos em várias áreas – havendo, no campo educacional, a primazia das escolas especiais. A segregação educacional foi um dos principais motores para a expansão e a manutenção dessas instituições com dinheiro público e, quando os ventos mudaram a partir da luta pela inclusão escolar, nos anos 2000, essa organização foi posta em desequilíbrio, o que gerou uma forte reação das entidades, até hoje defensoras do modelo escolar segregativo.

No início dos anos 2000, Silva (2001) escreveu a respeito da terceirização da educação de pessoas com deficiência no Brasil e da crise pela qual a Educação Especial passava. À época, o País ainda não tinha uma política nacional de Educação Especial que colocasse a inclusão na escola comum como foco das atividades dessa modalidade. Ao contrário, estava vigente uma política, publicada em 1994, que tratava a matrícula na sala de aula comum como algo a ser ofertado apenas àqueles que possuíssem "condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais" (Brasil, 1994). Esse movimento, denominado integração escolar, será abordado adiante nesta pesquisa. Em 2001, ano da publicação do artigo de Silva, dos 404 743 estudantes com deficiência matriculados nas escolas brasileiras, 323 399 estavam em classes ou escolas especiais, ou seja, a segregação era a realidade para 80% dos estudantes (Brasil, 2002a).

Segundo a autora, o embate entre inclusão e segregação foi um dos motivos para a crise da Educação Especial. O outro motivo, por sua vez, residia nas formas de serem tratadas as políticas sociais no contexto do pensamento neoliberal, no qual se busca, "através da privatização ou da terceirização de ações de responsabilidade do poder público, um barateamento dos serviços prestados" (Silva, 2001, p. 1).

A partir dessa introdução, a autora contesta a privatização da Educação Especial que, ao longo do tempo, foi sendo justificada pela ideia da necessidade de realizar "trabalhos de inserção dos excluídos". Esse trabalho se desenhou como uma tarefa não exclusiva do Estado, tampouco dos setores privados lucrativos, mas dos setores privados não lucrativos.

> Esta forma de privatização é a forte tendência no campo educacional e causa extrema preocupação, já que antes de significar o afastamento do Estado, significa a contínua operação e decisão do aparelho governamental em benefício dos grupos e corporações que passam a controlar o campo educacional, *"...onde se produzem acordos e arranjos entre o aparelho governamental e grupos privados que, usando recursos públicos, passam a monopolizar e controlar funções ou atividade que o Estado abandona em benefício deles*" (Gentili, op. cit., p. 87). A análise da política implementada na *educação especial* permite verificar que a prática pedagógica privada sempre foi sua tônica, e, ainda, que é através desta perspectiva que vem ocorrendo no Brasil. (Silva, 2001, p. 5, grifos do autor)

No Brasil, além do financiamento direto, como repasse de verbas públicas para a manutenção da oferta dos serviços, criaram-se outras formas de financiamento, como a cessão de pessoal (servidores públicos "emprestados" às instituições) ou a cessão de prédios públicos. Em resumo, o Estado brasileiro fomentou a criação e a expansão de milhares de instituições e suas entidades representativas e, com o tempo, delegou a elas o papel tanto de

definidoras indiretas dos rumos das políticas públicas da Educação Especial como de executoras dos serviços educacionais previstos nessas políticas. Assim, criava-se um círculo vicioso, em que não se discutia o avanço no entendimento sobre os direitos das pessoas com deficiência e a consequente evolução rumo à inclusão educacional. Em vez disso, consolidava-se uma estrutura estatal desenhada para perpetuar a hegemonia do modelo segregativo de educação ofertado por essas instituições. Com o tempo, elas também se consolidaram em outras instâncias, como nas casas legislativas municipais e estaduais, na Câmara de Deputados, no Senado Federal e na composição da coordenação da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação. Com isso, é possível supor que as entidades filantrópicas tenham alcançado, em alguns momentos da história da educação brasileira, "a hegemonia na ossatura material do Estado, compondo os centros de decisão sobre as políticas de financiamento da educação especial em favor de seus interesses" (França; Prieto, 2021, p. 354).

Um exemplo disso foi o que ocorreu em 1997, na formulação do Plano Nacional de Educação do decênio 2001-2011 – PNE-1. Conforme narra Silva (2001), durante a preparação do Plano, instituições privadas de Educação Especial receberam verbas públicas para participar das discussões e para elaborar as propostas, sendo que quase todas eram instituições **para** pessoas com deficiência e não **de** pessoas com deficiência. Apenas duas instituições públicas especializadas estavam presentes nas atividades. Já em 1999, no Congresso da Fenapestalozzi, no Rio de Janeiro, a autora registra que, além de financiamento com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, os dirigentes da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação – MEC participaram da comissão organizadora e científica do evento. Denota-se, em ambos os casos, uma simbiose entre a coisa pública e as instituições privadas filantrópicas.

O resultado dessa intensa participação das instituições na condução dos rumos da Educação Especial no País pode ser constatado no texto da Lei n.º 10 172/2001, que instituiu o PNE-1. No diagnóstico apresentado na Lei (item 8.1), duas informações são de grande relevância. A primeira é a de que, em 1998, 53,1% das matrículas da Educação Especial eram na iniciativa privada, ou seja, "o atendimento particular, nele incluído o oferecido por entidades filantrópicas, é responsável por quase metade de toda a educação especial no País" (Brasil, 2001a). A segunda é que as diretrizes do Plano (item 8.2) exaltavam a atuação das entidades e defendiam expressamente sua expansão e continuidade:

> As escolas especiais devem ser enfatizadas quando as necessidades dos alunos assim o indicarem. Quando esse tipo de instituição não puder ser criado nos Municípios

> menores e mais pobres, recomenda-se a celebração de convênios intermunicipais e com organizações não-governamentais, para garantir o atendimento da clientela. Certas organizações da sociedade civil, de natureza filantrópica, que envolvem os pais de crianças especiais, têm, historicamente, sido um exemplo de compromisso e de eficiência no atendimento educacional dessa clientela, notadamente na etapa da educação infantil. Longe de diminuir a responsabilidade do Poder Público para com a educação especial, o apoio do governo a tais organizações visa tanto à continuidade de sua colaboração quanto à maior eficiência por contar com a participação dos pais nessa tarefa. Justifica-se, portanto, o apoio do governo a essas instituições como parceiras no processo educacional dos educandos com necessidades especiais. (Brasil, 2001a)

Além de abordar a transferência de recursos públicos para as escolas especiais mantidas por instituições filantrópicas, Silva (2001) também problematizou o financiamento supervalorizado das matrículas e o custeio de atividades não educacionais com verbas oriundas da pasta da educação – notadamente do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, que havia sido criado no âmbito do FNDE em 1995[7]. Segundo o artigo, a comparação da transferência de verbas públicas para escolas comuns e para escolas especiais evidenciava uma discrepância, pois os alunos da escola especializada "valeriam mais" do que os matriculados nas escolas comuns.

Ademais, os dados analisados mostraram que as verbas da pasta da Educação eram utilizadas para o financiamento de atendimentos relacionados a outras áreas, especificamente quando se observavam as "escolas" com número pequeno de estudantes. Silva (2001) concluiu que não se tratava de estabelecimentos estritamente educacionais, pois o número diminuto de alunos inviabilizaria seu funcionamento como escolas. Tais espaços ofereciam, portanto, atendimentos vinculados a uma concepção clínica, em que a Educação Especial financiava serviços das áreas da saúde e da assistência.

1.3. Demandas das entidades nos fundos nacionais de educação

A questão do financiamento público a essas entidades na área da educação igualmente pode ser observada nas leis que regulamentaram o fundo nacional da educação brasileira, que teve sua primeira versão criada em 1996. À época, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, vigente até 2006, garantia de maneira genérica, no art. 2.º, inc. III, que os repasses seriam feitos a "estabelecimentos de ensino especial" (Brasil, 1996a). No entanto, as escolas

[7] O PDDE foi criado, em 1995, com a denominação de Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (PMDE), por meio da Resolução n.º 12, de 10 maio de 1995, do Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (Brasil, 1995a).

mantidas por entidades filantrópicas privadas não eram contempladas, pois o FUNDEF financiava exclusivamente instituições públicas de ensino. Os repasses do governo federal a instituições privadas filantrópicas ocorriam por meio de outros programas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, como o Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE (de custeio e manutenção) e o Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE[8], entre outros.

No entanto, o quadro iria mudar com a publicação da segunda versão do fundo, em 2007, quando o FUNDEF foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. A nova versão ficou vigente até 2020. No ano de sua criação, 2007, a educação brasileira já mostrava uma profunda transformação, fruto das políticas públicas inclusivas que estavam sendo implementadas pelo governo federal desde 2003, quando Luiz Inácio Lula da Silva assumiu a presidência. As ações do governo federal, como veremos mais detalhadamente adiante, passaram a fomentar as matrículas na educação inclusiva, equipar escolas, formar educadores e ampliar a acessibilidade arquitetônica e do transporte escolar.

Assim, em 2007, dos 654 606 alunos com deficiência matriculados, 47% já estavam nas escolas comuns (Brasil, 2008a) e, nos anos seguintes, a taxa de inclusão escolar continuaria em franca ascensão. Por outro lado, as escolas especiais experimentavam, pela primeira vez, uma queda significativa nos números absolutos de matrículas, numa tendência que se manteria nos anos seguintes.

Criado, portanto, em um contexto de tensionamento entre as políticas públicas inclusivas e a resistência das instituições às mudanças em curso, o texto do FUNDEB – fruto de uma forte representação das entidades filantrópicas no Congresso Nacional – foi publicado de maneira a contemplar as instituições filantrópicas que ofereciam Educação Especial. Com a expansão das políticas públicas inclusivas em todo Brasil, a reação dos representantes políticos das instituições foi adotar a seguinte estratégia: fazer com que os textos das leis fossem cada vez mais específicos, de maneira que garantissem o financiamento no âmbito do Fundo de modo incontestável. Assim, o FUNDEB estabeleceu, em seu art. 8.º, § 4.º, o cômputo das matrículas efetivadas na Educação Especial oferecida em "instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, com atuação exclusiva na modalidade" (Brasil, 2007a). Além disso, o texto também considerou, no art. 9.º, § 2.º, para a Educação Especial, "as matrículas na rede regular de

[8] Como exemplo desses repasses, é possível consultar a Medida Provisória Nº 2.178-36/2001 (Brasil, 2001d), que estabelecia, no âmbito do FNDE, o repasse dos recursos do PNAE e do PDDE a entidades filantrópicas.

ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas" (Id., 2007a).

Um ano mais tarde, o governo federal publicou o Decreto n.º 6571/2008, cujo objetivo era estimular os sistemas de ensino a ampliarem as matrículas na escola comum e a implementarem o atendimento educacional especializado – AEE (um serviço da Educação Especial que não substitui a escola comum, a ser apresentado mais detalhadamente adiante, neste capítulo). O Decreto n.º 6571/2008 alterou as regras do FUNDEB[9] nos seguintes termos:

> Art. 6º O Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007, passa a vigorar acrescido do seguinte artigo:
>
> "Art. 9o-A. Admitir-se-á, a partir de 1o de janeiro de 2010, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, **o cômputo das matrículas dos alunos da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular**.
>
> Parágrafo único. O atendimento educacional especializado poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou pelas instituições mencionadas no art. 14." (NR) (Brasil, 2008b, grifo nosso)

Durante três anos, o Decreto n.º 6571/2008 foi um grande propulsor da educação inclusiva. Isso porque, para receber duplamente o recurso, as redes de ensino do País deveriam garantir: 1) que o estudante estivesse necessariamente matriculado na escola comum; 2) que fosse ofertado o AEE de maneira complementar ou suplementar. A iniciativa não só fez com que o número total de estudantes com deficiência matriculados crescesse, como ainda estimulou as redes de ensino a criarem o serviço de AEE.

Esse decreto permitiu que a instituições filantrópicas oferecessem o AEE aos estudantes incluídos na rede regular de ensino, o que, de certo modo, colocou essas instituições como partícipes de uma política pública de Educação Especial que tinha como princípio a inclusão escolar. No entanto, apesar de as instituições terem autorização para ofertar o AEE (e receberem, portanto, a verba do FUNDEB relativa ao serviço), seus representantes não estavam satisfeitos: queriam manter o modelo de financiamento para a matrícula segregada e, não só isso, queriam receber o recurso em dobro para o AEE nos casos de crianças matriculadas nas escolas segregadas.

Em assim sendo, após uma imensa pressão das instituições junto ao governo federal recém-eleito, em 2011, quando assumiu a presidenta Dilma Vana Rousseff, o Planalto deu sinais de que cederia e editaria uma nova norma, revogando o Decreto n.º 6571/2008.

[9] A primeira versão do FUNDEB, de 2007, foi regulamentada por meio do Decreto n. 6253/2007 (Brasil, 2007b).

Ciente do iminente retrocesso, movimentos sociais em defesa da educação inclusiva reagiram e, mesmo assim, o Decreto n.º 7611/2011 foi publicado com alterações substanciais.

Apesar de ter nos artigos iniciais a garantia de "sistema educacional inclusivo" (art. 1º, inc. I) e "não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência" (art. 1º, inc. III), os defensores das instituições e seus agentes políticos conseguiram junto ao poder executivo editar um decreto que ia contra a política pública de inclusão do próprio governo, alterando novamente as regras do FUNDEB, nos termos que seguem:

> Art. 8º O Decreto nº 6.253, de 2007, passa a vigorar com as seguintes alterações:
>
> [...]
>
> "Art. 14. Admitir-se-á, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas efetivadas na educação especial oferecida por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente.
>
> § 1º Serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino**, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas.** (Brasil, 2011a, grifo nosso)

Em 2020, a nova regulamentação do FUNDEB, apelidado de "Novo FUNDEB", trouxe um texto ainda mais complexo, que também deixa brechas para o financiamento das matrículas segregadas, apesar de todo o arcabouço jurídico brasileiro, que não permite segregação em classes ou escolas especiais, como veremos no Capítulo VI (item 6.4), na análise dos aspectos legais da alteração da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI, objeto de estudo desta pesquisa.

Adotando a mesma estratégia em relação aos textos legais anteriores, as instituições, por meio de seus representantes políticos nas casas legislativas, garantiram no Novo FUNDEB o cômputo das matrículas nas instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o poder público. De acordo com o Art. 7.º, § 3.º, inc. I, alínea d, os recursos são repassados às instituições com atuação exclusiva na Educação Especial "para atendimento educacional especializado – AEE no contraturno para estudantes matriculados na rede pública de educação básica*"* (o que está de acordo com os princípios constitucionais e as diretrizes da PNEEPEI, uma vez que o serviço de AEE, prestado pelas entidades, é complementar ou suplementar à educação escolar, não sendo, portanto, substitutivo da escola comum) e "inclusive para **atendimento integral** a estudantes com deficiência [...], com vistas, sempre que possível, à inclusão do estudante na rede regular de ensino" (Brasil, 2020a, grifo nosso). Diante da expressão "sempre que possível" para se

referir ao acesso à escola comum, o termo "atenção integral" é prática de segregação em escola especial.

Já no art. 8.º, § 2.º, a lei do Novo FUNDEB determina que serão consideradas, para a Educação Especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas. O mesmo artigo (§ 3,º, inc. I) determina a admissão da dupla matrícula nos casos de estudantes "da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado".

Além de todas as investidas feitas pelas instituições sobre o fundo de financiamento da educação nacional, há também o Projeto de Lei do Senado Federal n.º 69, de 4 de março de 2015, que ainda se encontra em tramitação no Congresso Nacional. O texto prevê, no art. 2.º, que as APAES e as PESTALOZZIS prestem "serviço educacional" no contraturno, mas com a possibilidade de o estudante não estar matriculado na escola comum (Brasil, 2015a) – ou seja, na prática, está anuindo a exclusão educacional e com dinheiro público injetado nessas duas entidades específicas. Ambas, como veremos nesta pesquisa, estiveram à frente das mobilizações pela alteração da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI.

Neste texto, apresentamos alguns registros históricos e marcos legais nacionais que mantiveram e ainda buscam manter o financiamento da terceirização da educação de pessoas com deficiência baseada na segregação. No Capítulo VI, ao estudarmos as questões legais que revelam a inconstitucionalidade das escolas e das classes especiais, será possível perceber a urgente necessidade de reformar diversos textos legais infraconstitucionais ainda em vigor, como os mencionados anteriormente e os que serão apresentados a seguir, que tencionam dar a entender que ainda é legítimo manter espaços educacionais segregados.

A partir dessas análises, também se revela a força política das instituições no Congresso Nacional – e nas demais casas legislativas do País, por reflexo – em prol da perpetuação dessa máquina imensa, enferrujada, criada no início do século 20 e que até hoje está em funcionamento. Uma máquina acostumada a se mover abastecida com verba do Estado brasileiro, à revelia da evolução do conhecimento sobre a deficiência e sobre os processos educacionais e, principalmente, com desprezo ao robusto marco legal brasileiro – no âmbito constitucional e convencional, como veremos no item 6.4.

CAPÍTULO II – MARCOS POLÍTICOS E LEGAIS (1961-2023)

2.1. A Educação Especial de 1961 a 2002

Considerando que esta tese estuda a proposta de alteração da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI, de 2008, faz-se necessário conhecer os marcos políticos e legais que nortearam a Educação Especial no Brasil, especificamente a partir da publicação da Lei 4024/61, que instituiu a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/61.

No Brasil, até 1961, a educação voltada a pessoas com deficiência era organizada a partir de escassas ações no campo da assistência social. A LDB/61 normatizou o direito dos "excepcionais" à educação em dois de seus artigos. No primeiro, art. 88, a oferta de educação deveria ser feita no sistema geral de educação quando "fosse possível", sem a definição de critérios. Já o art. 89 previa o financiamento público a entidades privadas que prestavam serviços educacionais ao público com deficiência, com avaliação e anuência dos conselhos estaduais de educação:

> **Art. 88.** A educação de excepcionais, deve, no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.
>
> **Art. 89.** Tôda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bôlsas de estudo, empréstimos e subvenções. (Brasil, 1961)

Em 1968, já no contexto da ditadura civil-militar, a Lei n.º 5540/68 consolidou a chamada "reforma universitária", alterando a LDB/61 para acomodar mudanças na estrutura do Ensino Superior (Brasil, 1968). O texto não fazia nenhuma menção ao acesso de pessoas com deficiência à universidade. À época, esse nível de ensino não as contemplava, uma vez que a conclusão da educação básica (condição para o ingresso no nível superior) lhes era praticamente intangível. Isso porque a educação voltada às pessoas com deficiência se dava, majoritariamente, em ambientes escolares segregados, ofertados por entidades sem fins lucrativos, nos quais a progressão acadêmica era rara. Para que se possa ter uma base de referência, o Censo da Educação Superior de 2004 (INEP, 2005a), 36 anos depois da reforma universitária de 1968, registrava apenas 5395 estudantes com deficiência matriculados no Ensino Superior, ou 0,12% do total. Houve avanços nessa questão, pois o Censo da Educação

Superior de 2019 registrou 50 683 matrículas de estudantes com registro de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação na graduação (Brasil, 2021a). No entanto, apesar do salto nos números absolutos, essas matrículas correspondem a apenas 0,6% do total.

Em 1971, o governo militar promulgou a Lei n.º 5692/71, alterando a LDB/61 para fixar as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1.° e 2.º Graus – LDB/71. A lei apresentava um único artigo sobre a educação de pessoas com deficiência (já sem o uso do termo *excepcional*), para alunos com idade maior do que a esperada para o ano em curso e para superdotados:

> **Art. 9º** Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acôrdo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação. (Brasil, 1971)

Não havia nenhum tipo de detalhamento sobre o denominado "tratamento especial", previsto no artigo anteriormente transcrito, sendo essa atribuição dada aos Conselhos de Educação. Mais evasiva que a norma anterior – que previa que a "educação de excepcionais" deveria ser, no que "fosse possível", ofertada no "sistema geral de educação" –, a lei de 1971 não buscou organizar um sistema de ensino que pudesse atender a esses estudantes e, ao novamente deixar a regulamentação da oferta da educação sob a responsabilidade dos conselhos de educação, manteve a organização que já vinha se desenhando desde o início do século 20 no Brasil, em que entidades sem fins lucrativos foram sendo criadas e financiadas pelo poder público como uma política de terceirização da educação das pessoas com deficiência, em ambientes segregados.

Dois anos depois, em 1973, o Ministério da Educação criou o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, órgão responsável por conduzir as políticas da Educação Especial no País. De acordo com o Decreto n.º 72 425/73 que instituiu o órgão, sua finalidade era "de promover em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais" (Brasil, 1973). O órgão era responsável por ações de cunho integracionista, por meio de campanhas assistenciais e ações isoladas. O CENESP funcionou até 1986, quando foi substituído pela Secretaria de Educação Especial, denominada SESPE, por meio do Decreto n.º 93 613/86 (Brasil, 1986a).

Após 21 anos de ditadura cívico-militar, em 1985 ocorreram eleições indiretas, realizadas pelo Colégio Eleitoral. Tancredo Neves foi o primeiro civil a ser eleito para comandar o Brasil após a ditadura, mas faleceu antes de assumir o cargo. Assim, José Sarney

tomou posse e, no mesmo ano, convocou a Assembleia Nacional Constituinte. Os trabalhos começaram em fevereiro de 1987 e, no dia 5 de outubro de 1988, a Constituição Federal de 1988 – CF foi promulgada.

Com a Carta Magna, os direitos humanos passaram a conduzir nosso arcabouço jurídico. Às pessoas com deficiência foi assegurada a garantia expressa de direitos fundamentais, como saúde, assistência social, trabalho, educação, acessibilidade, entre outros. No que tange à educação, além do direito ao acesso à escola, previsto a todos, sem discriminação, a CF também garantiu às pessoas com deficiência o chamado "atendimento educacional especializado", preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208, inc. III).

> **Art. 208.** O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
> I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;
> II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;
> III - **atendimento educacional especializado** aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
> [...] (Brasil, 1988, grifo nosso)

Veremos, na análise documental apresentada no Capítulo VI, que o "atendimento educacional especializado" não pode ser confundido com educação escolar, ou seja, trata-se de um serviço complementar ou suplementar à educação ofertada na escola comum. Esse serviço atua diretamente no contexto educacional, identificando as barreiras nele presentes e organizando recursos, serviços e estratégias para sua eliminação. É um serviço que acontece na escola, em função da plena participação do estudante na sala de aula comum. Por isso, não se confunde com reforço escolar ou substituição do professor de sala comum, com atividades de natureza clínica ou comportamental, com tarefas adaptadas e apartadas e, tampouco, com atendimento em instituições externas, desvinculadas do cotidiano e do contexto escolar. Esse foi um passo revolucionário para esse público, que passou a fazer parte do universo de estudantes, sem nenhum tipo de diferenciação com base na deficiência. A escola, segundo a CF, finalmente era para todos.

No ano seguinte, o Brasil vivia a primeira eleição presidencial direta após o período da ditadura civil-militar, quando foi eleito Fernando Collor de Mello. Naquele ano, os ventos democráticos da promulgação da CF em 1988 trouxeram um reforço aos direitos das pessoas com deficiência: a Lei n.º 7853/89, cujo texto garantiu o "apoio às pessoas portadoras de deficiência e sua integração social". No art. 8º, inc. I, o texto definiu como crime punível com reclusão de um a quatro anos e multa o ato de "recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de

qualquer curso ou grau, público ou privado" (Brasil, 1989). Em 2015, o texto foi alterado pela Lei Brasileira de Inclusão – LBI (Brasil, 2015b), a fim de impedir cobranças indevidas e de ampliar a pena para o criminoso:

> **Art. 8o** Constitui crime punível com reclusão de 2 (dois) a 5 (cinco) anos e multa:
> I - recusar, cobrar valores adicionais, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, em razão de sua deficiência; (Brasil, 2015b)

Apesar da garantia de acesso à escola, a Lei n.º 7853/1989 previa que o poder público e seus órgãos deveriam "assegurar às pessoas portadoras de deficiência", no campo da educação, "a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas" (art. 2º, inc. I, al. b) (Brasil, 1989).

Em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, instituído pela Lei n.º 8069/90, no art. 55, reforçou os dispositivos legais supracitados, ao determinar que "os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino" (Brasil, 1990a). No art. 54, o texto do ECA reitera, ainda, o direito constitucional à educação básica, obrigatória e gratuita (inc. I e II), ao atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência (inc. III) e o "acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um*"* (inc. V). Por fim, reforça que o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo (art. 54, § 1º).

Também, naquele ano, o Brasil incorporou à legislação federal a Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral da ONU em 2 de setembro de 1990. Assim, o Decreto n.º 99 710/1990, além de prever o direito à educação a todas as crianças (art. 28), determina que aquelas com deficiência têm direito de "desfrutar de uma vida plena e decente em condições que garantam sua dignidade, favoreçam sua autonomia e facilitem sua participação ativa na comunidade" (art. 23) (Brasil, 1990b).

Ainda em 1990, por meio do Decreto n.º 99 678/90, o governo federal extinguiu a SESPE e todas as atribuições da pasta de Educação Especial passaram para o chamado Departamento de Educação Supletiva e Especial da Secretaria Nacional de Educação Básica – SENEB (Brasil, 1990c). Essa organização foi mantida até 1992, quando o Brasil passava por grandes agitações na vida política. Naquele ano, Fernando Collor de Mello sofreu um processo de *impeachment* e foi afastado do governo. Em seu lugar, o vice-presidente Itamar Franco assumiu o comando do Brasil interinamente em 2 de outubro de 1992. No dia 29 de dezembro de 1992, Franco foi efetivado no cargo, após a renúncia de Collor. Foi nesse período de transição que o novo presidente assinou a Lei n.° 8490/92, na qual reorganizava a

estrutura do executivo federal, recriando a Secretaria de Educação Especial – SEESP (Brasil, 1992). Esta secretaria existiu por quase 20 anos, sendo extinta em 2011, no governo de Dilma Vana Rousseff.

Na década de 1990, documentos internacionais passaram a influenciar a formulação das políticas públicas da educação inclusiva no Brasil. Segundo a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien, 1990), "é preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo" (Unesco, 1990). Já o documento final da Conferência Mundial de Educação Especial (Declaração de Salamanca, 1994), demandava dos governos: prioridade política e financeira "ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais"; e que "adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma". Afirmava, ainda, que os "Pais possuem o direito inerente de serem consultados sobre a forma de educação mais apropriada às necessidades, circunstâncias e aspirações de suas crianças" e que "escolas especiais ou unidades dentro das escolas inclusivas podem continuar a prover a educação mais adequada a um número relativamente pequeno de crianças portadoras de deficiências que não possam ser adequadamente atendidas em classes ou escolas regulares".

Esse documento, em particular, apesar de trazer em seu cerne a defesa da inclusão educacional, abria brechas para que, a depender das condições do estudante, sua exclusão da sala de aula comum fosse uma alternativa. A relativização do direito à educação (ou tornar alienável um direito que, pela CF, é inalienável) manteve o Brasil com índices de inclusão educacional muito baixos por toda a década de 1990 (bem inferior a 30%). Desse modo, o documento internacional, apesar de confrontar os dispositivos da Constituição Federal do País, acabou por influenciar as políticas públicas que estavam sendo gestadas naquele mesmo ano.

Assim, à luz dessa concepção baseada na excepcionalidade, em 1994, último ano do governo Itamar Franco, o País publicou sua primeira Política Nacional de Educação Especial – PNEE-1994. O documento trazia concepções da chamada "integração instrucional", que previa o acesso dos estudantes público da Educação Especial às salas comuns do ensino regular apenas mediante um processo de preparo. Segundo o texto, a inclusão era permitida apenas aos indivíduos que possuíssem "condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que

os estudantes ditos normais" (Brasil, 1994, p. 19). Assim, a PNEE-1994 consolidou as escolas e as classes especiais como espaços de preparo para o processo de inclusão escolar, ainda que a Constituição Federal não mencionasse sistema paralelo de ensino ou existência de escolas comuns e especiais (a CF só cita o termo "escola" e define a educação como um direito de todos, sem discriminação). De acordo com o texto da PNEE-1994, a integração escolar se define como:

> Processo gradual e dinâmico que pode tomar distintas formas de acordo com as necessidades e habilidades dos alunos. A integração educativa-escolar refere-se ao processo de educar-ensinar, no mesmo grupo, a crianças com e sem necessidades educativas especiais, durante uma parte ou na totalidade do tempo de permanência na escola. (Brasil, 1994, p. 18)

A PNEE-1994 traz a normalização como "princípio que representa a base filosófico-ideológica da integração". Apesar de explicar que não se trata de normalizar as pessoas, mas sim, o contexto em que se desenvolvem, a PNEE-1994 compreende que, para as pessoas atendidas pela Educação Especial, a oferta de um simulacro da participação em sociedade seria suficiente, uma vez que afirma que se deve "oferecer, aos portadores de necessidades especiais, modos e condições de vida diária o mais semelhantes possível (sic) às formas e condições de vida do resto da sociedade" (Brasil, 1994, p. 22).

No trecho anterior, chama também a atenção a adoção da expressão "o resto da sociedade", mostrando nitidamente a demarcação da pessoa com deficiência como aquela que ocupa a condição de "diferente". Assim, por meio da linguagem, cria-se o binarismo, com base em juízos de valor, que separa os considerados "normais, aptos, sem necessidades especiais" daqueles "anormais, inaptos, com necessidades especiais" – em suma, os "diferentes". Quando a PNEE-1994 afirma que, para esse público, é legítimo criar "modos e condições de vida diária o mais semelhantes (sic) possível às formas e condições de vida do resto da sociedade", é natural, portanto, conceber a possibilidade de simular o ambiente escolar, simular a sala de aula, simular a convivência. Mas a segregação em classes e escolas especiais é o que é: um simulacro da realidade, uma maneira de o estado permitir que se falseie a garantia do direito à educação, por meio da oferta de ambientes que remetem à ideia de escola – com professor, quadro, lápis, mochilas, merenda, mesas e carteiras – mas que não são, de fato, a escola.

No ano seguinte, quando Fernando Henrique Cardoso assumiu a presidência, a Lei 9131/95 alterou alguns dispositivos da LDB/61. Dentre as mudanças estava a criação do atual Conselho Nacional de Educação – CNE, que substituiu o predecessor Conselho Federal

de Educação. Composto pelas Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior, o CNE tem "atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro da Educação" (Brasil, 1995b). Especificamente sobre a Câmara de Educação Básica, a lei determina, no art. 9.º, § 1.º, as seguintes atribuições:

> a) examinar os problemas da educação infantil, do ensino fundamental, da educação especial e do ensino médio e tecnológico e oferecer sugestões para sua solução;
> [...]
> c) deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto; (Id., 1995).

É importante registrar a relevância do Conselho Nacional de Educação para esta pesquisa. Em 2009, o órgão normatizou, pela primeira vez desde a promulgação da Constituição Federal, o chamado "atendimento educacional especializado" – AEE, previsto em seu art. 208, inc. III. Equivocadamente interpretado como sinônimo de "acesso à escola", como veremos no Capítulo VI (item 6.4), a Resolução n.º 4/2009 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação encerrou a questão, deixando nítido que o AEE é um serviço que apoia o processo educacional inclusivo, não permitindo, portanto, brecha para que seja compreendido como serviço substitutivo da escola comum (Brasil, 2009b). Veremos, adiante, a importância desta resolução, como parte estruturante da implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI.

Voltando à linha do tempo, em 1996, o Brasil sancionou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, por meio da Lei n.º 9 394/96. Originalmente, a LDB, em seus artigos iniciais, deixava evidente que: o ensino deve ser ministrado com "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" (art. 3.º, inc. I), ou seja, é garantido a todos (o que inclui, evidentemente, as pessoas com deficiência); que o Ensino Fundamental deveria ser obrigatório (art. 4.º, inc. I); que o "atendimento educacional especializado" deveria ser ofertado aos "educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino" (art. 4.º, inc. III), ou seja, exatamente como definido pela CF no art. 208, inc. III; e que o "acesso ao ensino fundamental é direito público **subjetivo**" (art. 5.º, grifo nosso), ou seja, é direito da pessoa, e não de terceiros (como familiares, profissionais da educação ou da saúde ou qualquer outra pessoa) (Brasil, 1996b). Esse último artigo – que reproduz o previsto no art. 208, inc. VII, § 1.º da Constituição Federal – deixa ainda mais evidente que o direito à educação escolar não é uma "escolha" da família, como muitos defendem. Trata-se de direito subjetivo e inalienável.

Apesar de todas as garantias expressas em seus primeiros artigos, a LDB, no capítulo da Educação Especial (Capítulo VI), deu margem à interpretação de que é possível estabelecer condições para privar o estudante com deficiência do acesso à escola comum, por meio do atendimento em "classes, escolas ou serviços especializados" (art. 58, § 2.º). Essa interpretação é inconstitucional e afronta a própria LDB em seus artigos fundamentais. A LDB, portanto, também será objeto de análise aprofundada no Capítulo VI (item 6.4).

Em 1999, foi publicado o Decreto 3298/99, com a finalidade de regulamentar a Lei 7853/89, criando a chamada Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. O artigo 24, inc. I, do Decreto determina "a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoa portadora de deficiência capazes de se integrar na rede regular de ensino" (Brasil, 1999b). Esse texto, que dá abertura à discriminação daqueles que "não são capazes", sem que haja nenhum respaldo constitucional para esse tipo de conduta, é fruto da mentalidade vigente naquele tempo.

Nesse sentido, a lei ainda prevê "a inserção, no sistema educacional, das escolas ou instituições especializadas públicas e privadas*"* (art. 24, inc. II) e que

> **Art. 25** Os serviços de educação especial serão ofertados nas instituições de ensino público ou privado do sistema de educação geral, de forma transitória ou permanente, mediante programas de apoio para o aluno que está integrado no sistema regular de ensino, ou em escolas especializadas exclusivamente **quando a educação das escolas comuns não puder satisfazer as necessidades educativas ou sociais do aluno** ou quando necessário ao bem-estar do educando. (Brasil, 1999b, grifo nosso).

Esse texto é mais uma marca da década de 1990: um período cujos marcos legais e políticos caminharam para o discurso em defesa da inclusão, mas com a manutenção da segregação a partir da relativização do direito constitucional à educação em razão da condição de deficiência.

Em 2001, ainda na esteira das concepções integracionistas dos anos anteriores, o Brasil adentrou o século 21 com um novo documento, voltado especificamente para a Educação Especial. Naquele ano, o Conselho Nacional de Educação – CNE publicou a Resolução CNE/CEB n.º 2/2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001b). Segundo essa normativa, a Educação Especial é

> [...] 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, 2001b, grifo nosso)

Assim como a PNEE-1994, a Resolução CNE/CEB n.º 2/2001 previa a segregação escolar em classes e escolas especiais. O documento, ainda, definia o público da Educação Especial (estudantes com "necessidades educacionais especiais", termo atualmente em desuso) com base no conceito de deficiência, atrelado à incapacidade (art. 5.º, inc. I) e em critérios oriundos da comparação entre estudantes (art. 5º, inc. II) (Brasil, 2001b).

Também em 2001, o Plano Nacional de Educação do decênio 2001-2011 – PNE-1, instituído pela Lei Nº 10.172/2001, entrou em vigor afirmando, ao final do item 8.1, que o "grande avanço que a década da educação deveria produzir será a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana" (Brasil, 2001a). No entanto, logo no início desse mesmo item, o texto trazia a possibilidade de exclusão da sala de aula comum, nos "**casos de excepcionalidade** em que as necessidades do educando exigem outras formas de atendimento" (grifo nosso), a partir de uma interpretação equivocada da legislação brasileira, que conheceremos no Capítulo VI, ainda presente nos dias de hoje e que, inclusive, foi utilizada para buscar dar sustentação ao Decreto n.º 10 502/20, objeto de pesquisa deste trabalho.

O PNE-1 cita incorretamente a Constituição Federal – CF, afirmando que esta estabeleceria "o direito de as pessoas com necessidades especiais receberem educação preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208, III)" (Id., 2001a), o que não procede. A CF prevê o AEE preferencialmente na rede regular de ensino, e não "educação".

Dentre seus 28 objetivos e metas, apresentados no item 8.3, figuraram questões como: redimensionar e incrementar, "se necessário, as classes especiais, salas de recursos e outras alternativas pedagógicas recomendadas" (8.3.4); implantar em cada unidade da Federação, em parceria as pastas da saúde, da assistência social e do trabalho, além das instituições privadas, "pelo menos um centro especializado, destinado ao atendimento de pessoas com severa dificuldade de desenvolvimento" (8.3.6); entre outros. Ou seja, o PNE-1 previa que, em dez anos, fizéssemos mais do mesmo: Educação Especial com caráter substitutivo e com base no modelo médico da deficiência[10].

Cabe aqui observar que os textos das diretrizes da Educação Especial e do Plano Nacional de Educação – PNE-1, ambos de 2001, guardam extrema similaridade com o que foi proposto em 2020 no Decreto n.º 10 502/2020: a ideia de que, em "alguns casos", a escola comum possa ser substituída. Eram duas normativas nacionais que, apesar de afirmarem a

[10] Ver item 4.4.2.

inclusão como um direito, definiam diretrizes que mantinham o *status quo* da segregação escolar.

No dia 14 de setembro de 2001, o Congresso Nacional aprovou o texto da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência – conhecida como Convenção da Guatemala, publicada em 1999. No mês seguinte, o governo federal publicou o Decreto n.º 3956/01, determinando o total cumprimento do disposto no documento internacional. O texto afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas. Define, ainda, como discriminação

> toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência [...] que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais. (Brasil, 2001c)

Ao incorporar a Convenção da Guatemala em seu arcabouço jurídico, o Brasil se comprometeu a tomar "medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista, ou de qualquer outra natureza", necessárias para eliminar a discriminação contra as pessoas com deficiência. Dentre as medidas enumeradas, o País deveria garantir a prestação ou o fornecimento de bens, serviços, instalações, programas e atividades, "tais como o emprego, o transporte, as comunicações, a habitação, o lazer, a educação, o esporte, o acesso à justiça e aos serviços policiais e as atividades políticas e de administração" (Brasil, 2001c).

No ano seguinte, alguns passos nesse sentido foram dados. A Resolução CNE/CP n.º 1/2002 estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, definindo que as instituições de Ensino Superior deveriam prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade e contemplar conhecimentos sobre as "especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais" (Brasil, 2002b). No mesmo ano, a Lei n.º 10 436/02 reconheceu a Língua Brasileira de Sinais – Libras como "meio legal de comunicação e expressão", determinando que fossem garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia (Brasil, 2002c).

2.2. A Educação Especial a partir de 2003

Em 2003, com a posse de Luiz Inácio Lula da Silva, o governo federal passou a adotar uma série de medidas para ampliar a oferta da educação inclusiva no território nacional. O Ministério da Educação – MEC, por meio da Secretaria de Educação Especial (SEESP), lançou o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, no qual foram estabelecidos, em sua primeira versão, 106 municípios-polo, abrangendo 1969 municípios brasileiros, segundo o Documento Orientador do programa, publicado em 2005.

Segundo o documento, o objetivo do programa foi formar gestores e educadores para transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, "tendo como princípio a garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas regulares" (Brasil, 2005b, p.9). O histórico apresentado registra que, em 2003, os dirigentes de Educação Especial de todas as Unidades da Federação e dos municípios-polo participaram, na capital federal, do I Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores do programa. No ano seguinte, cada município-polo realizou um curso de formação para a sua rede de ensino e outro para os municípios de sua área de abrangência. Foram formados 23 mil educadores. Já em 2005, o II Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores contou com a participação de dois representantes de cada secretaria estadual e municipal de educação.

A meta era que, até 2006, o programa tivesse a participação de 83,5% dos municípios brasileiros. O objetivo foi alcançado no ano previsto, quando 4646 municípios foram contemplados. A partir de 2007, 100% dos municípios passaram a ser atendidos pelo programa, alterando-se a cada edição o número de municípios-polo. No último ano de sua vigência (2016), havia 142 municípios-polo no Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. De acordo com documento do governo federal, entre 2004 e 2015 foram formados 183 815 educadores (Brasil, 2016a, p. 15).

Além das ações governamentais, mudanças em outros segmentos também começaram a ocorrer. O avanço das discussões internacionais e nacionais sobre os direitos das pessoas com deficiência colocou em xeque a interpretação do termo "preferencialmente", previsto na Constituição Federal – CF, como fundamento para a segregação escolar em razão de deficiência. Assim, em 2004, foi lançada a Cartilha "O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular", do Ministério Público Federal. A publicação teve por objetivo disseminar os conceitos e as diretrizes mundiais para a inclusão, fundamentando a inconstitucionalidade de classes e escolas especiais. O texto afirma que a

Constituição Federal define "o que é educação, não admitindo o oferecimento de Ensino Fundamental em local que não seja escola (art. 206, inc. I) e também prevê requisitos básicos que essa escola deve observar (art. 205 e seguintes)" (MPF, 2004, p. 9).

No mesmo ano, o Decreto n.º 5296/2004 regulamentou duas leis federais[11], criando o Programa Nacional de Acessibilidade. O texto estabeleceu normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida nos ambientes urbanos, considerando atendimento prioritário; acessibilidade arquitetônica e urbanística; transportes; acesso à informação e à comunicação; e ajudas técnicas[12]. Especificamente sobre educação, o decreto previu o direito à acessibilidade dentro e fora da escola. Isso significou orientar os municípios a providenciarem soluções, por exemplo, em relação ao transporte escolar, às condições das calçadas e à acessibilidade em torno das escolas e de outros equipamentos públicos, como espaços culturais, de saúde e de lazer.

Dentro da escola, o texto fortaleceu a construção do que viria a ser a regulamentação do AEE, em 2009, pois determinou, no art. 24, inc. II, que professores, alunos, servidores e empregados com deficiência ou com mobilidade reduzida têm direito "a ajudas técnicas que permitam o acesso às atividades escolares e administrativas em igualdade de condições com as demais pessoas" (Brasil, 2004a). A implementação do decreto foi batizada pelo governo federal como Programa Brasileiro de Acessibilidade Urbana – BRASIL ACESSÍVEL e contou com a publicação de seis cadernos[13] com orientações aos municípios.

No ano seguinte, o Ministério da Educação começou a estabelecer as bases para disponibilizar aos municípios-polo e às secretarias estaduais de educação "equipamentos, mobiliários e material pedagógico, para a implantação de salas de recursos multifuncionais destinadas ao atendimento educacional especializado, com vistas a apoiar o processo de inclusão educacional" (Brasil, 2005b, p.9). Assim, em 2005 foi criado o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, que seria instituído dois anos mais tarde pela Portaria Normativa n.º 13/2007, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, que conheceremos adiante. Esta ação mostrou-se essencial, uma vez que era necessário

[11] O Decreto n.º 5296/04 regulamenta a Lei n.º 10 048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica; e a Lei nº e 10 098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida (Brasil, 2004a).

[12] "Ajudas técnicas" é sinônimo de "Tecnologia Assistiva", área do conhecimento que engloba "recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover vida independente e inclusão" (Bersch; Tonolli, 2006 *apud* Bersch, 2017).

[13] O Programa Brasil Acessível publicou uma coleção com as seguintes temáticas: atendimento adequado às pessoas com deficiência e restrição de mobilidade (Brasil, 2004b); cidade acessível (Brasil, 2004c); implementação do Decreto n.º 5.296/04 (Brasil, 2004d); políticas municipais de acessibilidade (Brasil, 2004e); sistemas de transporte acessíveis (Brasil, 2004f); boas práticas (Brasil, 2004g).

consolidar o AEE como um serviço não substitutivo da escola comum (Brasil, 2007c), sendo a Sala de Recursos Multifuncionais – SRM um espaço essencial para a execução de parte das atribuições do professor do AEE.

O Programa atendia às necessidades das secretarias de educação inseridas no Plano de Ações Articuladas – PAR[14], tendo como critério contemplar escolas públicas que registrassem no Censo Escolar matrículas em classe comum de estudantes público da Educação Especial. O programa enviava aos municípios as salas Tipo I, compostas por equipamentos, mobiliários, recursos de acessibilidade e materiais didático-pedagógicos; e salas Tipo II, acrescidas de recursos e equipamentos específicos para o atendimento de estudantes cegos e com baixa visão. No período de 2005 a 2014, foram contempladas 42 mil escolas públicas, alcançando 93% dos municípios brasileiros (Brasil, 2016a, p. 16). A contrapartida das redes de ensino era a disponibilização do espaço físico e do professor de AEE, bem como a manutenção e segurança dos recursos.

Ainda em 2005, o Decreto n.º 5626/2005, ao regulamentar a Lei n.º 10 436/2002, determinou a inclusão da Língua Brasileira de Sinais – Libras como disciplina curricular; a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras; o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos; e a organização da educação bilíngue no ensino regular (Brasil, 2005c).

Como visto, até meados dos anos 2000, o Brasil já caminhava para implementar políticas públicas inclusivas. Mas foi no ano de 2006 que um acontecimento histórico viria fortalecer ainda mais essas políticas. Naquele ano, a Organização das Nações Unidas publicou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – CDPD, da qual o Brasil se tornou signatário. A CDPD trouxe, em âmbito planetário, concepções disruptivas e inovadoras sobre deficiência, afirmando, no item *e* de seu preâmbulo, que

> a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas (Brasil, 2009a).

No Capítulo IV, ao tratarmos das concepções da deficiência, retomaremos o trecho da CDPD anteriormente transcrito, a fim de analisarmos mais profundamente a

[14] O Plano de Ações Articuladas é um instrumento de planejamento da educação por um período de quatro anos. É um plano estratégico de caráter plurianual e multidimensional que possibilita a conversão dos esforços e das ações do Ministério da Educação, das Secretarias de Estado e Municípios, num Sistema Nacional de Educação. A elaboração do PAR é requisito necessário para o recebimento de assistência técnica e financeira do MEC/FNDE, de acordo com a Resolução/CD/FNDE n.° 14 de 08 de junho de 2012 (Brasil, c2017a).

importância dessa mudança substancial na compreensão da deficiência e, consequentemente, tudo o que a envolve.

Também em 2006 o País lançou o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH, uma ação interministerial da Secretaria Especial dos Direitos Humanos, do Ministério da Educação, do Ministério da Justiça, em parceria com a Unesco. O documento contempla de maneira transversal os direitos das pessoas com deficiência em todos os seus capítulos, que versam sobre: Educação Básica, Educação Superior, educação não formal, educação dos profissionais dos sistemas de justiça e segurança; e educação e mídia. Ao registrar o contexto brasileiro de desigualdade e exclusão social de diversos grupos sociais marginalizados e discriminados, o PNEDH destaca a adoção do princípio de empoderamento de grupos "historicamente vulneráveis (mulheres, negros(as), povos indígenas, idosos(as), pessoas com deficiência, grupos raciais e étnicos, gays, lésbicas, bissexuais, travestis e transexuais, entre outros)" (Brasil, 2006a).

Em 2007, como citado anteriormente, o Brasil lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, que se estruturou em quatro eixos principais: Educação Básica; Educação Superior; Educação Profissional e Tecnológica; e Alfabetização, Educação Continuada e Diversidade (Brasil, 2008d). O PDE foi normatizado pelo Plano de Ações Articuladas – PAR, previsto no Plano Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto n.º 6094/07. No art. 9.º, o PAR é definido como um "conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes" (Brasil, 2007d). O Decreto garantiu, no art. 2.º, inc. IX, "o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas" (Id., 2007d). O Quadro 1 ilustra a abrangência das ações do Plano de Ações Articuladas - PAR.

Figura 1. Quadro de abrangência das ações do Plano de Ações Articuladas – PAR

Nível	Etapa	Modalidades	Ações Pedagógicas	Ações de Infraestrutura
Educação Básica	• Educação infantil • Ensino fundamental • Ensino médio	• Educação especial • Ensino tecnológico e profissional • Educação de jovens e adultos • Educação ambiental • Educação do Campo • Educação étnico-racial • Educação indígena • Educação quilombola	• Acervos bibliográficos • Formação continuada e capacitação • Jornada literária • Material didático • Material pedagógico • Material escolar • Material de consumo • Cursos EAD • Materiais esportivos	• Ampliação • Construção • Reforma • Equipamentos • Ônibus escolares • Ônibus acessível • Bicicleta e capacete • Equipamentos e kit de cozinha • Brinquedos • Quadras escolares • Equipamentos de climatização • Instrumentos musicais • Mobiliário • Computadores, projetores e tablets

Fonte: Brasil (2017b)

Nesse contexto, o PAR estipulou ações em quatro dimensões: gestão educacional; formação de professores, de profissionais de serviço e apoio escolar; práticas pedagógicas e de avaliação; e infraestrutura física e recursos pedagógicos. Por meio do PAR/PDE, no campo da educação inclusiva na Educação Básica, o Brasil promoveu apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino para a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, implantação de salas de recursos multifuncionais, formação docente para o AEE, transporte acessível, aquisição de materiais pedagógicos e recursos de tecnologia assistiva, entre outros. Além do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade e do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, anteriormente descritos – espinha dorsal da política pública –, outros programas também foram criados (Brasil, 2016a):

- **Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial:** 98.500 vagas de cursos de especialização, entre 2007 e 2015;
- **Programa Escola Acessível:** adequação arquitetônica e aquisição de recursos de tecnologia assistiva para 57.500 escolas públicas, entre 2008 e 2016;
- **Transporte Escolar Acessível:** prioridade a municípios com maior número de estudantes beneficiários do Programa BPC na Escola; 1.437 municípios receberam 2.307 veículos acessíveis, de 2011 a 2015;

- **Projeto Livro Acessível:** títulos em braile e em formato digital acessível; desde 2015, os programas nacionais de materiais didáticos passaram a exigir todos os títulos adquiridos em *epub3*[15], com requisitos de acessibilidade;
- **Formação e Recursos:** Centros de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual – CAP; Centros de Formação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez – CAS; e Núcleos de Atividades para Alunos com Altas Habilidades/Superdotação –NAAH/S;
- **Projeto Sistema FM:** implantação do sistema de Frequência Modulada – FM nas escolas, para acessibilidade aos estudantes usuários de aparelhos de amplificação sonora e implante coclear;
- **Educação Bilíngue:** 30 cursos de Letras/LIBRAS/Língua Portuguesa, disponibilizando, anualmente, 2.250 vagas para formação de professores, tradutores e intérpretes da LIBRAS, de 2007 a 2015;
- **PROLIBRAS:** o 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 habilitou, até 2015, 7.940 profissionais;
- **Programa INCLUIR – Acessibilidade na Educação Superior:** ações nas instituições Federais de Educação Superior – IFES para eliminação de barreiras físicas, pedagógicas, nas comunicações e informações, nos diversos ambientes, instalações, equipamentos e materiais didáticos;
- **PROESP – Programa de Apoio à Pesquisa em Educação Especial:** apoio, de 2003 a 2013, a 48 projetos de pesquisa e de formação em Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*;
- **Programa de Desenvolvimento Acadêmico Abdias Nascimento:** ampliação do acesso das pessoas com deficiência, negras e indígenas aos programas acadêmicos de mobilidade internacional.

Dentre as iniciativas daquela década, merece destaque a Portaria Normativa Interministerial n.º 18/2007, que instituiu o Programa de Acompanhamento e Monitoramento

[15] As obras do PNLD também são ofertadas em formato acessível EPUB 3, tecnologia destinada a estudantes e professores com cegueira, baixa visão e dislexia. Esse material oferece uma interface mais intuitiva e é compatível com diversos dispositivos de leitura como computadores, tablets e smartphones (Brasil, c2017c).

do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social - BPC/LOAS, batizado de BPC na Escola (Brasil, 2007e). O programa tem por objetivo identificar barreiras que impedem que crianças e adolescentes com deficiência frequentem a escola. As ações intersetoriais (da assistência social, da educação, da saúde e dos direitos humanos) contemplam visitas domiciliares, questionários, acompanhamento dos beneficiários e de suas famílias pelos técnicos dos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), entre outras (Brasil, 2019a).

O programa também foi impulsionador do crescimento de matrículas na educação. Em 2007, havia 78 848 beneficiários do BPC com deficiência matriculados na escola, o que representava 21% do total, considerando a faixa etária de 0 a 18 anos. Em 2013, o número passou para 319 146, correspondendo a 64,11%. Em números absolutos, o crescimento foi de 305%. E percentuais, de 43,11 pontos (Brasil, 2016a, p. 18).

No ano seguinte, a fim de superar o modelo defendido pela PNEE-1994 e pela Resolução CNE/CEB n.º 2/2001 – e em respeito aos princípios da Constituição Federal, da LDB/96 e da CDPD –, o Brasil publicou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (Brasil, 2008c). O texto introdutório da PNEEPEI esclarece que:

> Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política de 1994 não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas mantém a responsabilidade da educação desses estudantes exclusivamente no âmbito da Educação Especial. (Brasil, 2008c)

A partir dessa análise crítica de como a Educação Especial vinha sendo conduzida no Brasil, o novo documento reorientou o trabalho da modalidade, que deixou de ser entendida como substitutiva ao ensino comum e passou a ser responsável pela oferta de recursos e serviços de acessibilidade, incluindo o Atendimento Educacional Especializado – AEE, de maneira complementar ou suplementar à escolarização, tornando-se um instrumento fundamental para implantar inclusão escolar, alinhando-se à legislação do País.

O Brasil passou, a partir da PNEEPEI, por profundas transformações em seus sistemas de ensino, uma vez que essa política foi baseada no texto CDPD, cujo teor se tornaria norma constitucional em 2009, por meio do Decreto n.º 6949/2009. Nas escolas, o impacto dessas inovações trouxe grandes desafios e possibilidades de atuação pedagógica. Se, antes, a segregação em razão da deficiência, em classes e escolas especiais, era naturalizada nos documentos voltados à Educação Especial, a PNEEPEI desconstruiu a ideia de Educação

Especial como segregação escolar e tencionou colocar o foco das discussões sobre as práticas excludentes da escola comum.

Como estratégia de efetivação do que previu a PNEEPEI, duas ações importantes foram executadas: a publicação do Decreto n.º 6571/2008 e da Resolução n.º 4/2009, ambos relativos à implementação do AEE pelos sistemas de ensino na Educação Básica. O Decreto n.º 6571/2008, como visto no item 1.2 (sobre o financiamento da Educação Especial), garantiu o duplo financiamento, no âmbito do FUNDEB, para o estudante matriculado concomitantemente na escola comum e no AEE. Tornou-se, assim, uma mola propulsora para o aumento das matrículas de estudantes com deficiência nas escolas comuns.

No ano seguinte, a Resolução n.º 4/2009 instituiu as diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica, a ser ofertado no turno inverso ao da escolarização, prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino comum. A normativa também prevê, no art. 5.º, que o AEE pode ser realizado em Centros de AEE públicos e em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos conveniados com a Secretaria de Educação (Brasil, 2009b).

Em 2011, no primeiro ano do governo de Dilma Vana Rousseff, o Decreto n.º 7480/2011 aprovou e dispôs sobre a nova estrutura regimental do Ministério da Educação - MEC, extinguindo a Secretaria de Educação Especial – SEESP e alocando suas atribuições na então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD (Brasil, 2011b). Em razão da mudança, o termo "inclusão" foi adicionado e a SECAD tornou-se a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECADI, passando a contemplar a Diretoria de Políticas de Educação Especial – DPEE.

A DPEE continuou com a coordenação do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, mudando seu escopo. O programa deixou de atuar exclusivamente na formação de educadores da Educação Especial e passou a contemplar, além desta área, ações formativas nos seguintes eixos: Educação Ambiental; Educação em Direitos Humanos e Cidadania; Educação para as Relações Étnico-raciais; Educação Escolar Indígena; Educação do Campo e Quilombola; e Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2013a). Com isso, houve uma redução das ações voltadas à Educação Especial, o que, de certo modo, enfraqueceu a política pública formativa na área. Ainda assim, uma vez que o programa surgiu na Educação Especial – e considerando que a sua organização em polos, sua estrutura operacional, seu funcionamento e seu nome não mudaram –, muitos dos seminários regionais organizados pelos municípios-polo acabavam priorizando os conteúdos da Educação Especial.

Naquele mesmo ano, 2011, foi lançado o Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência – Plano "Viver sem limite", instituído por meio do Decreto n.º 7612/2011. A iniciativa trouxe uma série de ações afirmativas voltadas à inclusão social da população com deficiência, atuando nos eixos de: acesso à educação; atenção à saúde; inclusão social; e acessibilidade (Brasil, 2011c). Suas metas no eixo de educação para o período 2011-2014 foram: implantação de SRMs; recursos para acessibilidade arquitetônica e compra de equipamentos acessíveis para as escolas; transporte escolar acessível; vagas no ensino profissionalizante para pessoas com deficiência[16]; acessibilidade na Educação Superior; formação de professores e tradutores-intérpretes de Libras; e ampliação das matrículas por meio do BPC na Escola (Id, 2011c).

Apesar dos bons ventos trazidos pelo Decreto n.º 7612/2011, no mesmo dia o governo federal também publicou o Decreto n.º 7611/2011, revogando o Decreto n.º 6571/2008 (como visto no item 1.2, sobre o financiamento da Educação Especial). Com isso, a caminhada do Brasil rumo a uma educação efetivamente inclusiva sofreria seu primeiro revés. A partir daquele período, retrocessos se avizinhavam.

Um exemplo disso ocorreu durante a elaboração da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, instituída pela Lei n.º 12 764/2012. Originalmente, a lei aprovada pelo Congresso Nacional permitia que estudantes autistas, "em função de condições específicas" (inc. IV do art. 2º), pudessem estar "fora da rede regular de ensino" (§ 2ºdo art. 7.º) (Brasil, 2012a). Os dois dispositivos foram vetados pela Presidência da República – PR, por meio da Mensagem n.º 606/2012, com as seguintes razões, apresentadas pelo Ministério da Educação:

> Ao reconhecer a possibilidade de exclusão de estudantes com transtorno do espectro autista da rede regular de ensino, os dispositivos contrariam a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, internalizada no direito brasileiro com *status* de emenda constitucional. Ademais, as propostas não se coadunam com as diretrizes que orientam as ações do poder público em busca de um sistema educacional inclusivo, com atendimento educacional especializado nas formas complementar e suplementar. (Brasil, 2012b)

Em contrapartida, em 2013, uma alteração na LDB/96, aprovada pela Lei n.º 12 796/13, definiu que a educação escolar obrigatória deixava de ser apenas para o Ensino Fundamental, passando a compreender toda a Educação Básica (pré-escola, Ensino

[16] A oferta das vagas foi no âmbito do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), criado pelo Governo Federal em 2011, por meio da Lei n.º 12 513, com a finalidade de ampliar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira.

Fundamental e Ensino Médio), dos 4 aos 17 anos (art. 4.º, inc. I) (Brasil, 2013b). No art. 5.º, a alteração demarcou, ainda, a Educação Básica como **direito subjetivo**, e não mais apenas o Ensino Fundamental. Outra mudança importante, relativa à Educação Especial, buscou enfatizar que o AEE não substitui a escola, conforme determina a CF, definindo-o como "**transversal** a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino" (art. 4.º, inc. III, grifo nosso). Ou seja, por ser transversal, esse serviço não tem caráter substitutivo à escola comum.

No ano seguinte, com atraso de quatro anos, o Brasil finalmente teve aprovado o seu novo Plano Nacional de Educação do decênio 2014-2024 – PNE-2, por meio da Lei n.º 13 005/2014. Coerente com os preceitos constitucionais, o texto determinou que os entes federados estabelecessem em seus respectivos planos de educação estratégias que garantissem *o* "atendimento das necessidades específicas na educação especial, **assegurado o sistema educacional inclusivo** em todos os níveis, etapas e modalidades" (art. 8º, inc. III) (Brasil, 2014a, grifo nosso). No entanto, em que pese a nitidez do significado do termo "sistema educacional inclusivo", uma das metas que seguem o texto da lei, na condição de anexo, tem um texto confuso, com uma miscelânea de termos:

> Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (Brasil, 2014a)

No Capítulo VI, serão analisadas mais profundamente as questões legais e textuais (retóricas) que envolvem o direito à educação e as disputas sobre o lugar e o fazer da Educação Especial. No caso da Meta 4, será apresentada a incoerência na citação de "sistema educacional inclusivo", "salas de recursos multifuncionais" e "classes, escolas ou serviços especializados" como itens de uma lista de garantias de direitos. Também será abordado o processo de redação da Meta 4 durante a tramitação do projeto de lei do PNE-2.

No ano seguinte, porém, o Brasil deu um importante passo na defesa da educação inclusiva e na compreensão do papel não substitutivo da Educação Especial: a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão – LBI, a Lei n. 13 146/2015. O art. 27 define a educação como um direito da pessoa com deficiência e, à luz do que determina a Convenção sobre o Direitos das Pessoas com Deficiência – CDPD, assegura o chamado "sistema educacional inclusivo" em todos os níveis, bem como o direito de aprender ao longo de toda a vida, de maneira que a pessoa alcance "o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas,

sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem" (Brasil, 2015b).

A LBI tipifica a discriminação com base na deficiência como crime (art. 88) e lista uma série de dispositivos que devem ser garantidos pelas escolas públicas e privadas, tais como AEE, acessibilidade, pesquisa, formação de profissionais da educação, entre outros (art. 28). Desse modo, é fundamental compreender conceitualmente cada um desses dispositivos, pois a adoção de planos pedagógicos individualizados – cujo objetivo é criar atividades diferenciadas e adaptadas –, bem como a retirada do estudante da sala de aula comum por certos períodos, a redução do seu tempo de permanência na escola, a designação de professor ou outro profissional exclusivo (ainda que na sala de aula comum), dentre outras práticas defendidas atualmente, configuram-se como discriminação.

Apesar do importante passo dado pelo Brasil com a LBI, esse marco legal teria sua relevância ofuscada pelo que viria a acontecer no ano seguinte, 2016, quando muitas políticas públicas federais voltadas à inclusão foram descontinuadas ou passariam a sofrer redução e precarização, em razão do *impeachment* de Dilma Vana Rousseff.

2.3. O desmonte da PNEEPEI a partir de 2016

Em razão do processo de *impeachment* de Dilma Vana Rousseff, o vice-presidente Michel Temer assumiu a presidência interinamente em maio de 2016. Entravam em vigor, naquele momento, ações de um governo em muitos pontos antagônico ao que havia sido escolhido pelo sufrágio universal. Em agosto, Michel Temer tomou posse definitivamente como presidente do Brasil e, um mês depois, a nova equipe que assumiu a SECADI publicou o Edital n.° 12/2016, realizado junto à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco. O objetivo era contratar consultores para o que chamaram de "atualização" da PNEEPEI, "visando à apropriação da importância do planejamento curricular para o público da Educação Especial, contemplando, assim, a diferenciação curricular" (Brasil, 2016b). Esse foi o primeiro ato oficial no âmbito do processo que buscaria revogar a PNEEPEI.

Após a realização das consultorias, o governo federal, em 2018, anunciou que seria apresentada a versão "atualizada" da política de Educação Especial, na forma de decreto, elaborada com a contribuição direta das entidades filantrópicas que defendem a segregação escolar. Os documentos preliminares, apresentados pelo Ministério da Educação, indicavam

graves retrocessos, como o retorno de escolas e classes especiais como pilar da política pública nacional. Apesar de ter o apoio de algumas instituições filantrópicas, grupos de pesquisas e entidades representativas de pessoas com deficiência e suas famílias, diante da mobilização de diversas instituições contrárias, o MEC se viu obrigado a realizar, às pressas, reuniões e produzir novos documentos, a fim de justificar as alterações pretendidas. O processo também passou a ser acompanhado pelo Ministério Público Federal – MPF.

No final de 2018, à revelia das manifestações contrárias e de uma recomendação do MPF para que o MEC não violasse direitos fundamentais, a SECADI realizou uma consulta pública, em tempo exíguo, e publicou a minuta do que intitulou de Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e ao Longo da Vida – PNEE-2018 (Brasil, 2018a). No entanto, como o governo Temer estava no fim, a gestão não teve tempo hábil para publicar o decreto da PNEE-2018. A iniciativa ficou na gaveta.

No ano seguinte, Jair Messias Bolsonaro ascendeu ao poder. Em janeiro de 2019, por meio do Decreto n.º 9665/2019, ele extinguiu a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI e criou a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – SEMESP, composta por três diretorias: Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência; Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos; e Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras (Brasil, 2019b). Pela primeira vez a Educação Especial, área de atuação do poder público regulamentada por lei educacional, inexistia na organização do Ministério da Educação. Isso só foi corrigido no final daquele ano, em dezembro, quando o Decreto n.º 10 195/2019 mudou o nome da Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência para Diretoria de Educação Especial – DEE (Brasil, 2019c).

Apesar da mudança organizacional do MEC, a proposta de reformar a PNEEPEI não ficou adormecida. Ao contrário. Estava em gestação um decreto com base no que havia sido produzido pelo governo anterior. No dia 30 setembro de 2020, o governo federal publicou o Decreto n.º 10 502/2020, instituindo a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida – PNEE-2020 (Brasil, 2020b). Além do marco normativo, o MEC também lançou uma publicação sobre a PNEE-2020.

A reação da sociedade civil, entidades, instituições e órgãos do ministério público foi imediata. O Partido Socialista Brasileiro – PSB ingressou com a Ação Direta de Inconstitucionalidade – ADI 6.590 junto ao Supremo Tribunal Federal – STF que, dois meses

depois, suspendeu o decreto por meio de medida cautelar monocrática do relator, Ministro Dias Toffoli. A liminar foi referendada posteriormente pelo pleno da Corte.

Na esteira dos retrocessos, em 2021, foi aprovada a Lei n.º 14 191/2021, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. O texto prevê a educação de estudantes surdos "em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos" (Brasil, 2021b). A lei, que define equivocadamente escolas e classes bilíngues como espaços de educação diferentes da escola comum, será objeto de estudo no item 6.4 da análise documental, apresentada no último capítulo.

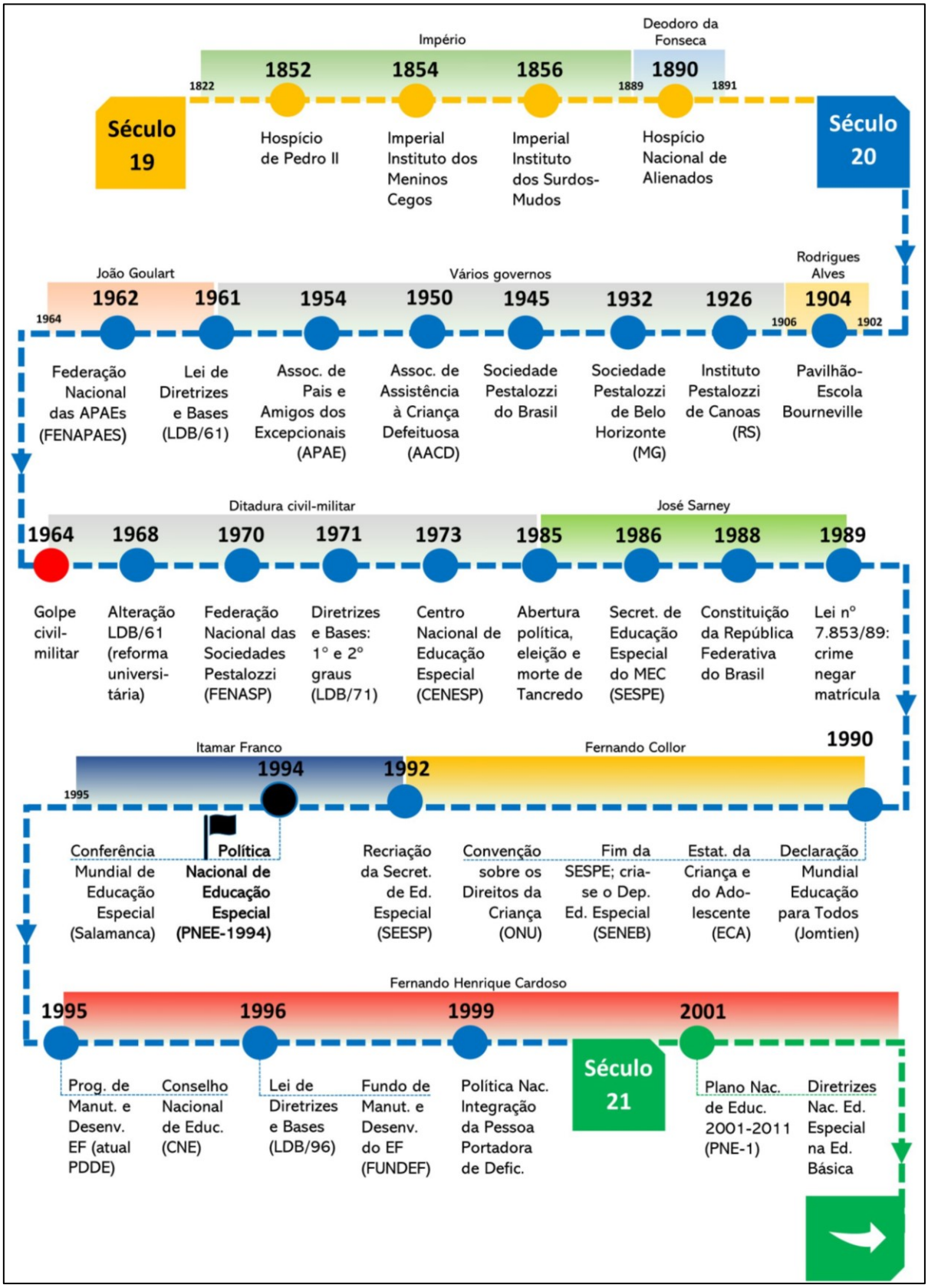
Os documentos públicos gerados em todo esse processo, iniciado em 2018, serão objeto de análise desta tese. Dentre esses materiais, estão: consultorias contratadas pelo MEC; documentos divulgados pela SECADI; memórias de eventos públicos; inquérito instaurado pelo MPF; manifestações das partes nos autos do inquérito; minuta da PNEE-2018; documentos da consulta pública sobre a PNEE-2018; Decreto n.º 10 502/2020 e publicação sobre a PNEE-2020; peça inicial da Ação Direta de Inconstitucionalidade – ADI junto à Suprema Corte; manifestações do MEC nos autos da ADI; petições de entidades que solicitaram ingresso como *amicus curiae*[17] no processo; transcrição de uma audiência pública realizada pelo STF; entre outros. Todo esse processo de desmonte será detalhado no Capítulo VI, que trará a análise documental.

2.4. Síntese: a Educação Especial ao longo do tempo

Na linha do tempo a seguir (**Figuras 2 e 3**), estão os marcos históricos, políticos e legais citados neste e no primeiro capítulo. Seus marcos normativos estão no Anexo 1. O conteúdo inclui a revogação do Decreto n.º 10 502/2020, ocorrida no primeiro dia de governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 1º de janeiro de 2023.

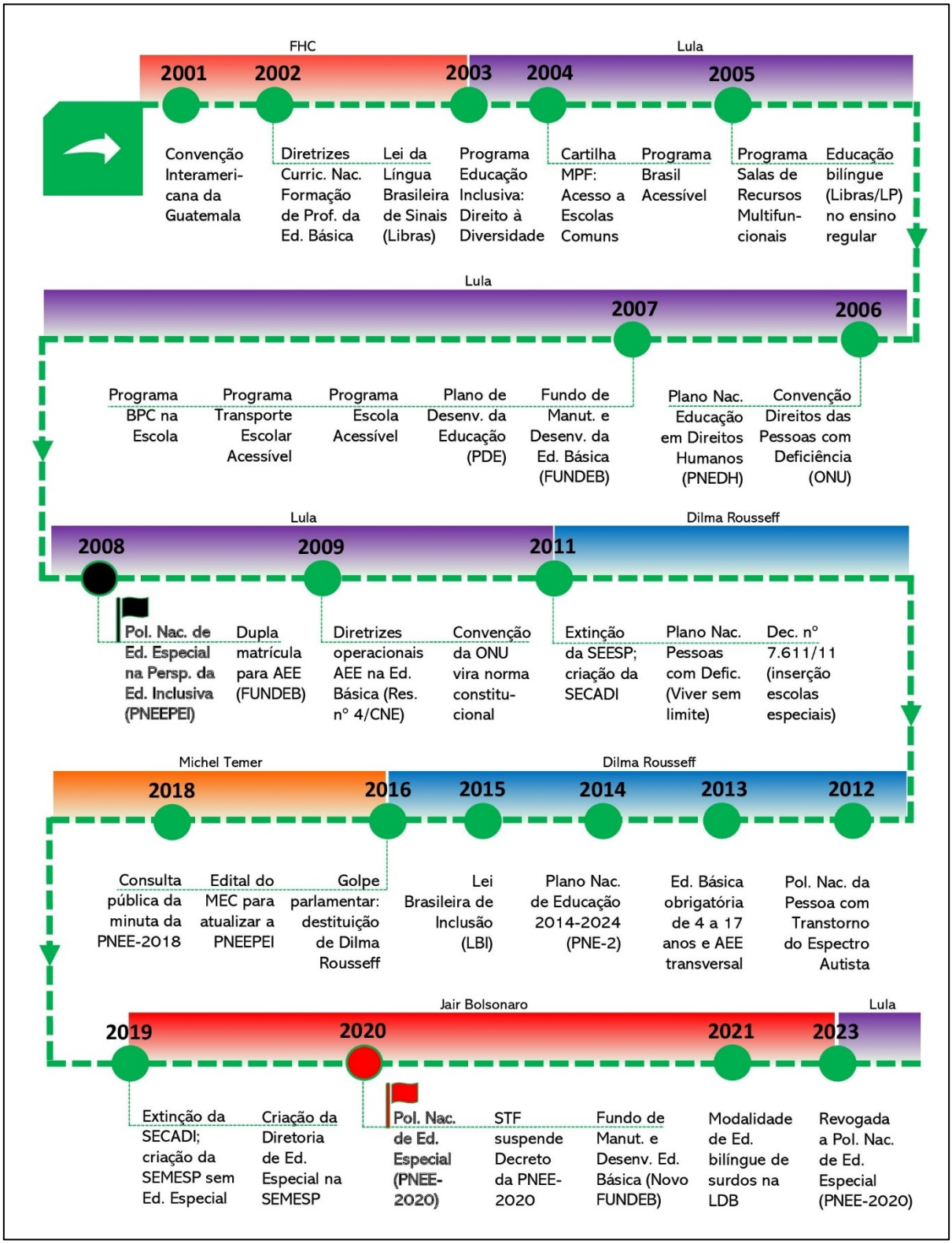
[17] A expressão *amicus curiae* tem origem latina, sendo que *curiae* significa "tribunal" e *amicus*, "amigo". Segundo Bueno (2017), o termo se refere à possibilidade de terceiro intervir em um processo judicial, seja por iniciativa própria, por provocação de uma das partes ou por determinação do magistrado "com vistas a fornecer elementos que permitam o proferimento de uma decisão que leve em consideração interesses dispersos na sociedade civil e no próprio Estado. Interesses que, de alguma forma, serão afetados pelo que vier a ser decidido no processo em que se dá a intervenção".

Figura 2. Linha do tempo com marcos históricos, políticos e legais da Educação Especial (1852 a 2001)



Fonte: Autora (2023)

Figura 3. Linha do tempo com marcos históricos, políticos e legais da Educação Especial (2001 a 2023)



Fonte: Autora (2023)

CAPÍTULO III – A EDUCAÇÃO ESPECIAL EM NÚMEROS

3.1. Evolução das matrículas no Brasil entre 1998 e 2022[18]

Este capítulo traz dados estatísticos a respeito da evolução das matrículas na escola comum e em classes ou escolas especiais. O ano escolhido para iniciar o estudo das matrículas para esta pesquisa foi 1994, quando o Brasil publicou sua primeira Política Nacional de Educação Especial – PNEE-94. No entanto, de 1991 a 1994, a coleta e a organização dos dados do Censo Escolar foram descentralizadas, ficando sob responsabilidade dos estados (Brasil, c2022a). Assim, os dados encontrados referentes a 1994 são incompletos (apenas arquivos de alguns estados foram localizados). No ano seguinte, 1995, apesar de os microdados disponibilizados serem de todo o País, não há registro do número de matrículas da Educação Especial (Brasil, 2006c).

Já as sinopses estatísticas de 1996 e 1997 trazem o total de pessoas com deficiência matriculadas[19], mas sem discriminar quantas em classes ou escolas especiais e quantas em escolas comuns. Essa informação só passou a ser divulgada em 1998, trazendo dados da "integração" (Brasil, 2006f). Por isso, na **Tabela 1** há apenas o número total de matrículas entre 1996 e 1997. Em razão desse histórico, os gráficos contêm os dados do Censo Escolar apenas a partir de 1998, contemplando até o levantamento feito em 2022.

A tabela também mostra o crescimento das matrículas totais de cada ano em relação ao ano anterior. Em geral, o Brasil teve resultado positivo, exceto em 2007 e 2009. O maior salto ocorreu em 1997 (66,30%), no entanto, apesar do forte aumento, a taxa de matrículas inclusivas de 1998 (13%) permite concluir que a maioria esmagadora das novas matrículas registradas em 1997 foi em ambientes segregados.

A análise dos dados a seguir revela que, ao longo dos últimos 25 anos, a taxa de matrículas na educação inclusiva cresceu praticamente sem interrupção.

---

[18] (Brasil, 1999a); (Brasil, 2000a); (Brasil, 2001); (Brasil, 2002a); (Brasil, 2003); (Brasil L, 2004h); (Brasil, 2005d); (Brasil, 2006b); (Brasil, 2007f); (Brasil, 2008a); (Brasil, 2009c); (Brasil, 2010a); (Brasil, 2011d); (Brasil, 2012c); (Brasil, 2013c); (Brasil, 2014b); (Brasil, 2015c); (Brasil, 2016c); (Brasil, 2017); (Brasil, 2018b); (Brasil, 2019d); (Brasil, 2020d); (Brasil, 2021c); (Brasil, 2022); (Brasil, 2023a).

[19] (Brasil, 2006d); (Brasil, 2006e).

Tabela 1. Matrículas na Educação Básica de estudantes público da Educação Especial

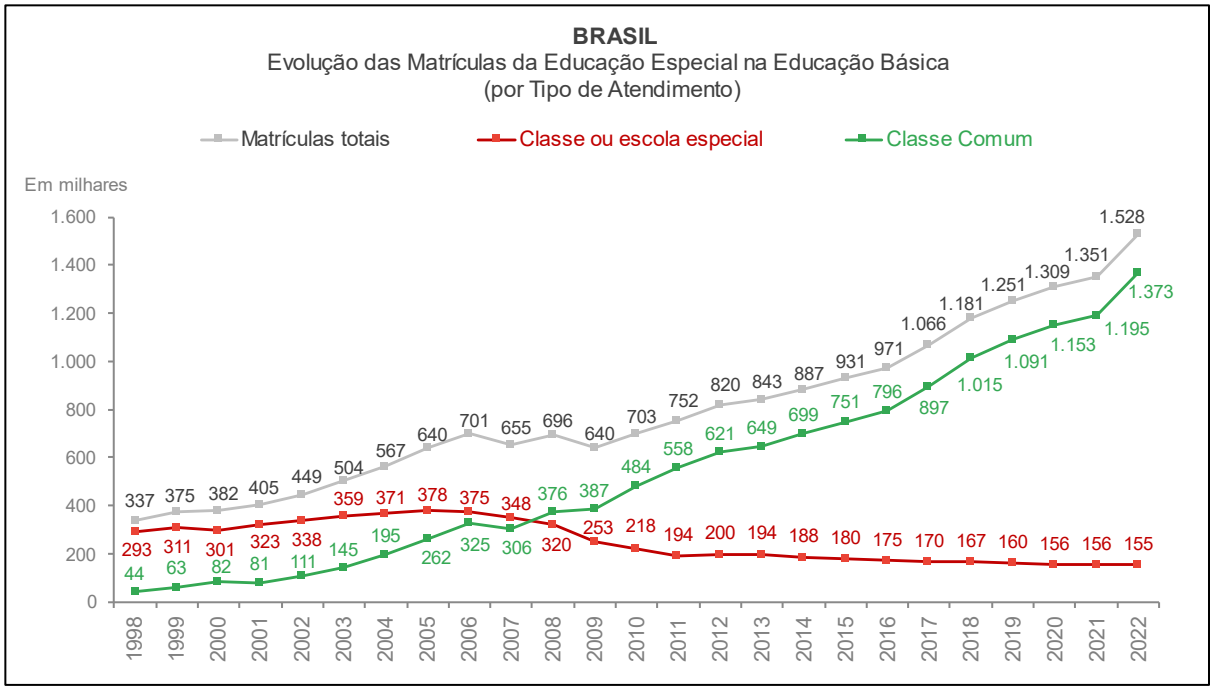
MATRÍCULAS NA ED. BÁSICA DE ESTUDANTES PÚBLICO DA ED. ESPECIAL (1996 A 2022)						
ANO	**NÚMERO DE MATRÍCULAS (TOTAL)**	**CRESCIMENTO EM RELAÇÃO AO ANO ANTERIOR**	**MATRÍCULAS EM CLASSE OU ESCOLA ESPECIAL**	**TAXA DE EXCLUSÃO**	**MATRÍCULAS EM CLASSES COMUNS**	**TAXA DE INCLUSÃO**
1996	201.142	--	**Sem dados**	--	**Sem dados**	--
1997	334.507	66,30%	**Sem dados**	--	**Sem dados**	--
1998	337.326	0,84%	293.403	**87,0%**	43.923	**13,0%**
1999	374.699	11,08%	311.354	83,1%	63.345	16,9%
2000	382.215	2,01%	300.520	78,6%	81.695	21,4%
2001	404.743	5,89%	323.399	79,9%	81.344	20,1%
2002	448.601	10,84%	337.897	75,3%	110.704	24,7%
2003	504.039	12,36%	358.898	71,2%	145.141	28,8%
2004	566.753	12,44%	371.383	65,5%	195.370	34,5%
2005	640.317	12,98%	378.074	59,0%	262.243	41,0%
2006	700.624	9,42%	375.488	53,6%	325.136	46,4%
2007	654.606	-6,57%	348.470	53,2%	306.136	46,8%
2008	695.699	6,28%	319.924	**46,0%**	375.775	**54,0%**
2009	639.718	-8,05%	252.687	39,5%	387.031	60,5%
2010	702.603	9,83%	218.271	31,1%	484.332	68,9%
2011	752.305	7,07%	193.882	25,8%	558.423	74,2%
2012	820.433	9,06%	199.656	24,3%	620.777	75,7%
2013	843.342	2,79%	194.421	23,1%	648.921	76,9%
2014	886.815	5,15%	188.047	21,2%	698.768	78,8%
2015	930.683	4,95%	179.700	19,3%	750.983	80,7%
2016	971.372	4,37%	174.886	18,0%	796.486	82,0%
2017	1.066.446	9,79%	169.637	15,9%	896.809	84,1%
2018	1.181.276	10,77%	166.615	14,1%	1.014.661	85,9%
2019	1.250.967	5,90%	160.162	12,8%	1.090.805	87,2%
2020	1.308.900	4,63%	156.025	11,9%	1.152.875	88,1%
2021	1.350.921	3,21%	156.077	11,6%	1.194.844	88,4%
2022	1.527.794	13,09%	154.809	**10,1%**	1.372.985	**89,9%**

Fonte: Censo Escolar (1998 a 2022) – INEP/MEC

Os números mostram que as matrículas na educação inclusiva aumentaram progressivamente, com destaque para o período em que houve a discussão, a elaboração, a publicação e a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI, a partir de 2003, com destaque para o ano de seu lançamento, em 2008, quando pela primeira vez havia mais estudantes em escolas inclusivas do que em escolas segregadas (na Tabela 1, em destaque na cor azul).

Os dados podem ser mais facilmente compreendidos por meio do **Gráfico 1**[20], que apresenta as matrículas totais, em classes comuns e em classes ou escolas especiais, públicas e privadas, entre 1998 e 2022. A linha cinza demonstra a evolução das matrículas (somadas as inclusivas e as segregadas). A linha verde indica as matrículas na escola comum. E a vermelha, em escolas e classes especiais. Em 2008, pela primeira vez as matrículas inclusivas (375 775, ou 54% do total) ultrapassaram as matrículas segregadas (319 924, ou 46%).

Gráfico 1. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica no Brasil – Por Tipo de Atendimento (dados em milhares, arredondados)



Fonte: Censo Escolar (1998 a 2022) – INEP/MEC

É possível notar que, nos anos iniciais da série histórica, entre 1998 e 2002, havia uma linha ascendente amena na inclusão escolar (linha verde), quando o **modelo de integração**[21] (não de inclusão) era vigente nas práticas e nas normativas nacionais. De acordo com essa proposição, da integração, a inclusão escolar só ocorria após o estudante permanecer por um período em classe ou escola especial, numa espécie de "adaptação" ou "preparo", que teria como objetivo deixar o estudante o mais próximo possível de um modelo de aluno ideal.

No entanto, o gráfico mostra que o modelo de integração fracassou. Isso se observa pelo traçado da linha vermelha (segregação) entre 1998 e 2005, ano em que as

[20] Os dados dos gráficos apresentados neste capítulo foram arredondados para facilitar sua leitura. Assim, em razão do arredondamento, é possível que, em alguns casos, a soma dos valores não seja exata.
[21] No Capítulo IV, serão apresentadas detalhadamente as formas de organização da Educação Especial no Brasil no decorrer do tempo: segregação, integração e inclusão.

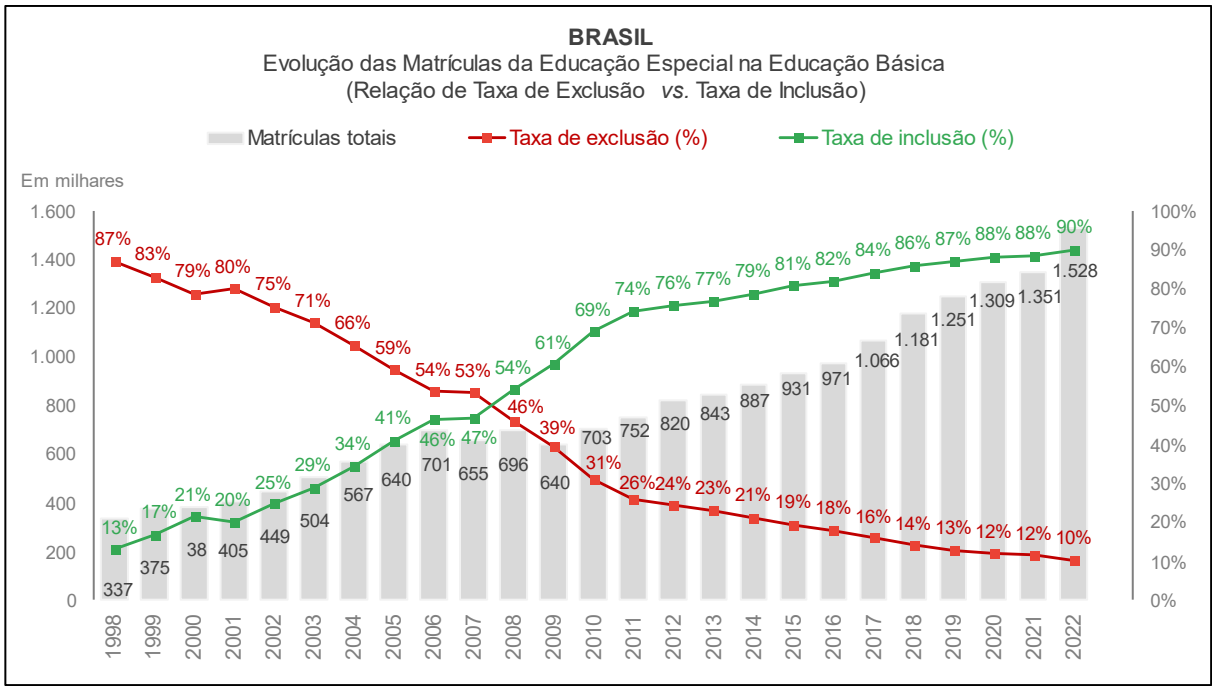
matrículas exclusivas chegaram ao ápice de 378 074. Se a ideia era que o estudante frequentasse classe ou escola especial para, em seguida, ser matriculado no ensino comum, esperava-se que a linha vermelha caísse, enquanto a verde (inclusão) ascendesse. Porém, o gráfico mostra que houve pouca mudança nas matrículas segregadas; a linha é praticamente horizontal. Ou seja, o ingresso em escolas comuns, demonstrado pelo leve crescimento da linha verde (inclusão), não decorreu da migração dos alunos segregados para as classes comuns. Esse avanço derivou, na verdade, do aumento das matrículas em geral. Conforme as políticas públicas foram avançando e as informações sobre o direito de todos à escola foram chegando às famílias, mais pessoas bateram às portas das escolas de todo o País.

Quando observadas as matrículas na série histórica, entre 1998 e 2022, o Brasil registrou um crescimento 352,91% no número total de estudantes público da Educação Especial (considerando as matrículas em classes ou escolas especiais e em escolas comuns). O País passou de 337 326 matrículas, em 1998, para 1 527 794, em 2022. O crescimento das matrículas totais já era bastante significativo. No entanto, é importante observar como se comportaram os números especificamente na educação inclusiva e na educação segregada.

O Brasil passou de 43 923 matrículas na educação inclusiva, em 1998, para 1 527 794, em 2022. Isso significa um aumento de 3025,89%. Por outro lado, a diminuição das matrículas em ambientes segregados, que ferem os direitos constitucionais de milhares de estudantes brasileiros, não foi condizente com a revolução educacional em curso. A queda foi de 293 403, em 1998, para 154 809, em 2022, o que significa retração de apenas 47,24%.

Já no **Gráfico 2**, é possível verificar, ao longo dos anos, a relação da taxa de inclusão (matrículas em escolas comuns) *versus* a taxa de exclusão (matrículas em classes ou escolas especiais), bem como as matrículas totais, nas barras na cor cinza. Alguns marcos devem ser destacados: em 1998, a taxa de inclusão escolar na Educação Básica era de apenas 13%, ou seja, 87% dos estudantes eram segregados. Em 2003, quando a PNEEPEI começou a ser desenhada pelo governo federal, o número de estudantes na educação inclusiva ainda era baixo: 28,8%. Recentemente, o percentual de inclusão no País chegou a 89,9% (em 2022).

Gráfico 2. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica no Brasil – Relação de Taxa de Exclusão *vs.* Taxa de Inclusão (dados em milhares, arredondados)



Fonte: Censo Escolar (1998 a 2022) – INEP/MEC

A análise dos dados possibilita compreender que, enquanto as escolas comuns brasileiras atuavam para abrir suas portas e transformarem-se em ambientes educacionais inclusivos (o que se constata pela expressiva taxa de crescimento), as instituições públicas e privadas que ofertavam classes e escolas especiais fecharam pouquíssimas portas, mantendo a segregação escolar e atuando no sentido oposto à luta por inclusão.

3.2. Matrículas inclusivas e segregadas por região

A **Tabela 2** mostra as taxas de crescimento da inclusão e de queda da segregação (em números absolutos) entre 1998 e 2022 nas cinco regiões do País. A Região Norte foi a que apresentou o maior aumento da inclusão no período (5131,81%) e a Região Sul, a menor queda da segregação (17,92%).

Tabela 2. Taxa de crescimento dos números absolutos das matrículas da Educação Especial na Educação Básica entre 1998 e 2022 (por Região)

Tipo de Atendimento	SUL		CENTRO-OESTE		SUDESTE		NORTE		NORDESTE	
Classes comuns	**1998**	7.959	**1998**	6.925	**1998**	17.868	**1998**	2.644	**1998**	8.527
	2022	216.320	**2022**	105.565	**2022**	471.919	**2022**	138.329	**2022**	440.852
	+2.618		**+1.424%**		**+2.541%**		**+5.131,8%**		**+5.070%**	
Classes e escolas especiais	**1998**	72.141	**1998**	24.931	**1998**	128.415	**1998**	22.721	**1998**	45.195
	2022	59.211	**2022**	16.696	**2022**	63.869	**2022**	6.619	**2022**	8.414
	-17,9%		**-33%**		**-50,2%**		**-70,9%**		**-81,4%**	

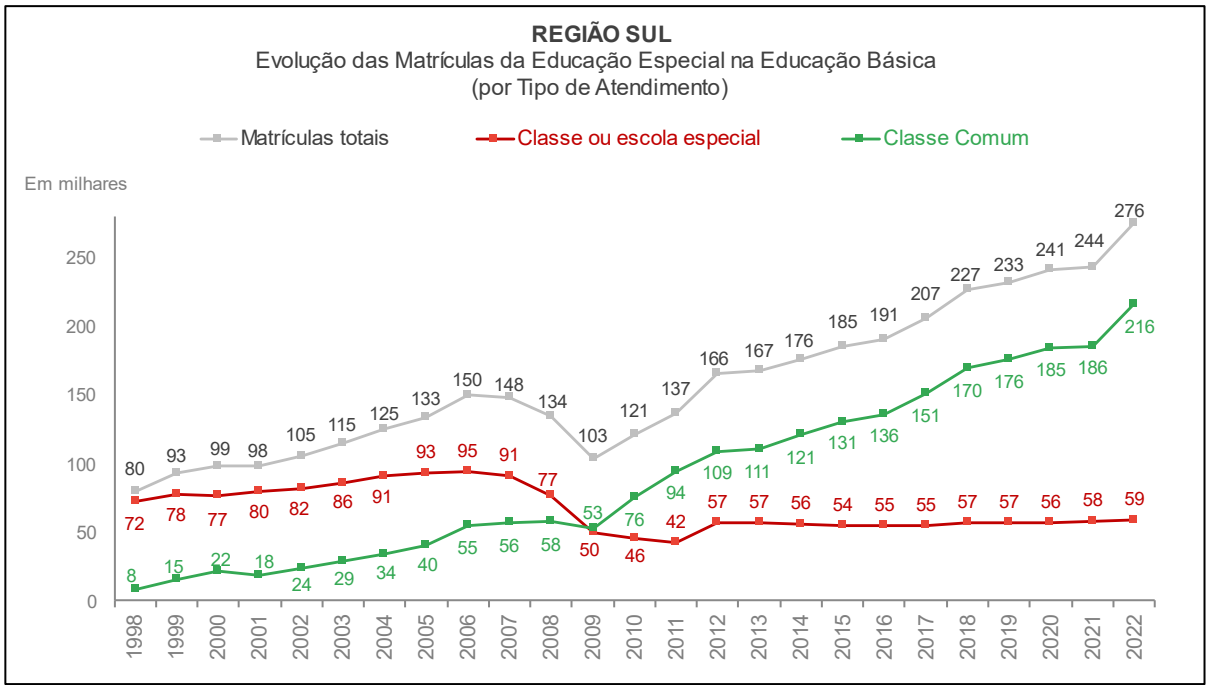
Fonte: Censo Escolar (1998 a 2022) – INEP/MEC

A seguir, os **Gráficos 3** a **12** trazem os dados de matrículas entre 1998 e 2022, por região. Eles aparecem em ordem crescente, considerando a taxa de inclusão registrada pelo Censo Escolar de 2022. Assim, a primeira região é a Sul, que tem a menor taxa média de inclusão (78,5%), seguida pelas regiões Centro-Oeste (com 86,3% de matrículas inclusivas), Sudeste (88,1%), Norte (95,4%) e Nordeste (98,1%).

A análise dos gráficos mostra que a média nacional é puxada para cima pelas taxas das regiões Nordeste e Norte, que estão próximas de 100%. Já as regiões Sul e Sudeste, pela sua representatividade (53% do total), são as que mantêm os números nacionais distantes da inclusão plena (100%).

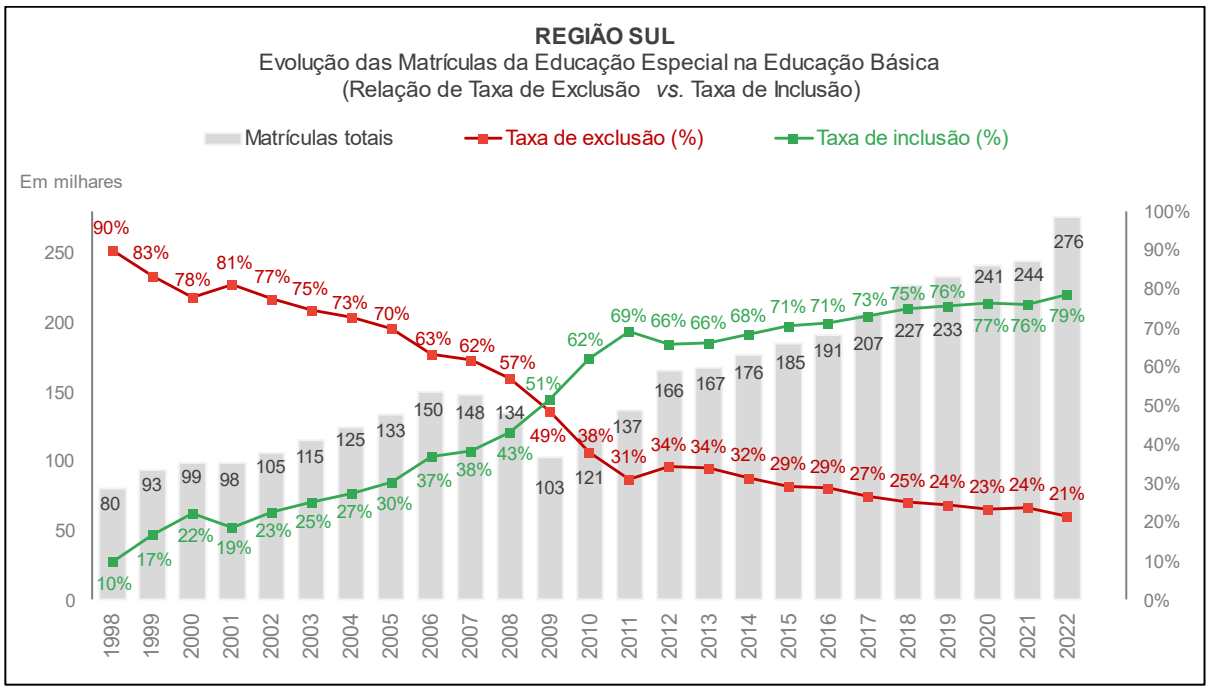
3.2.1. Região Sul

Gráfico 3. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Sul) – Por Tipo de Atendimento (dados em milhares, arredondados)



Fonte: Censo Escolar (1998 a 2022) – INEP/MEC

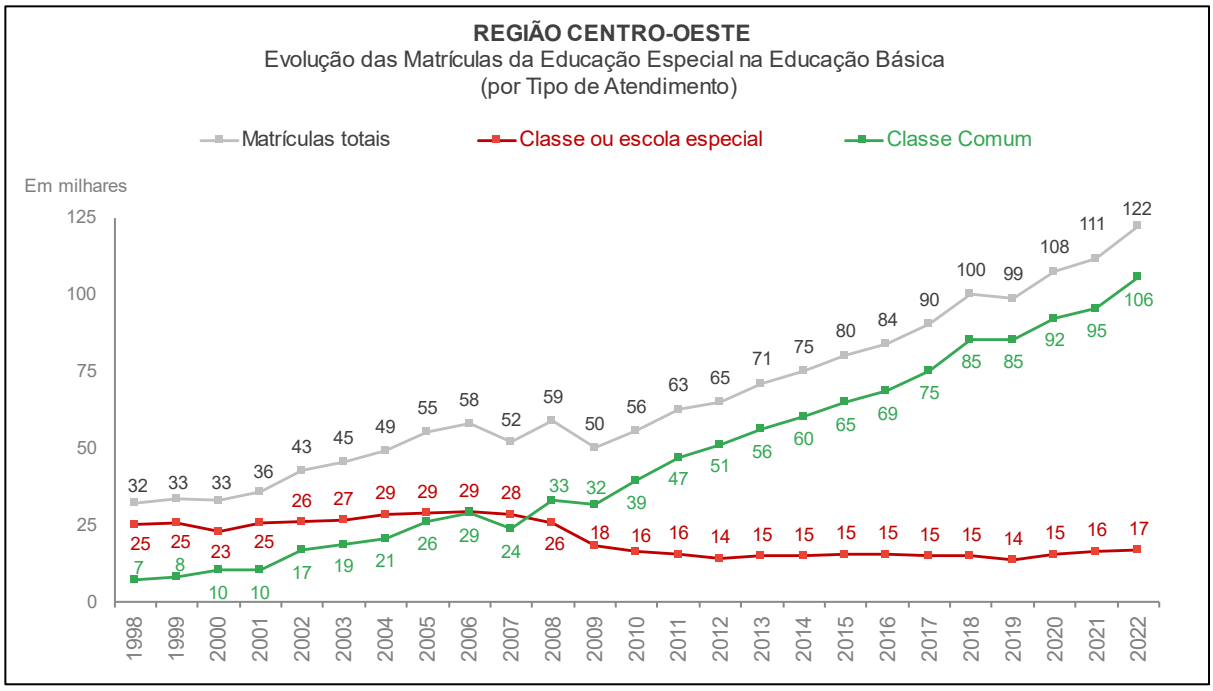
Gráfico 4. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Sul) – Relação de Taxa de Exclusão *vs.* Taxa de Inclusão (dados em milhares, arredondados)



Fonte: Censo Escolar (1998 a 2022) – INEP/MEC

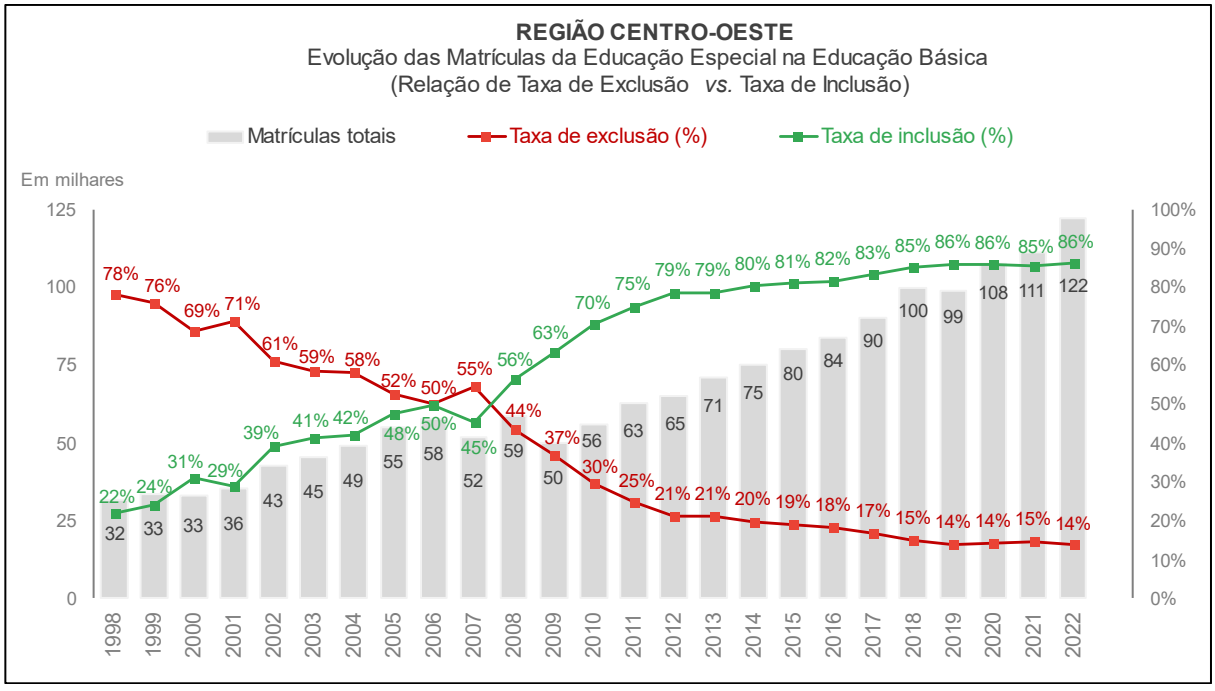
3.2.2. Região Centro-Oeste

Gráfico 5. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Centro-Oeste) – Por Tipo de Atendimento (dados em milhares, arredondados)



Fonte: Censo Escolar (1998 a 2022) – INEP/MEC

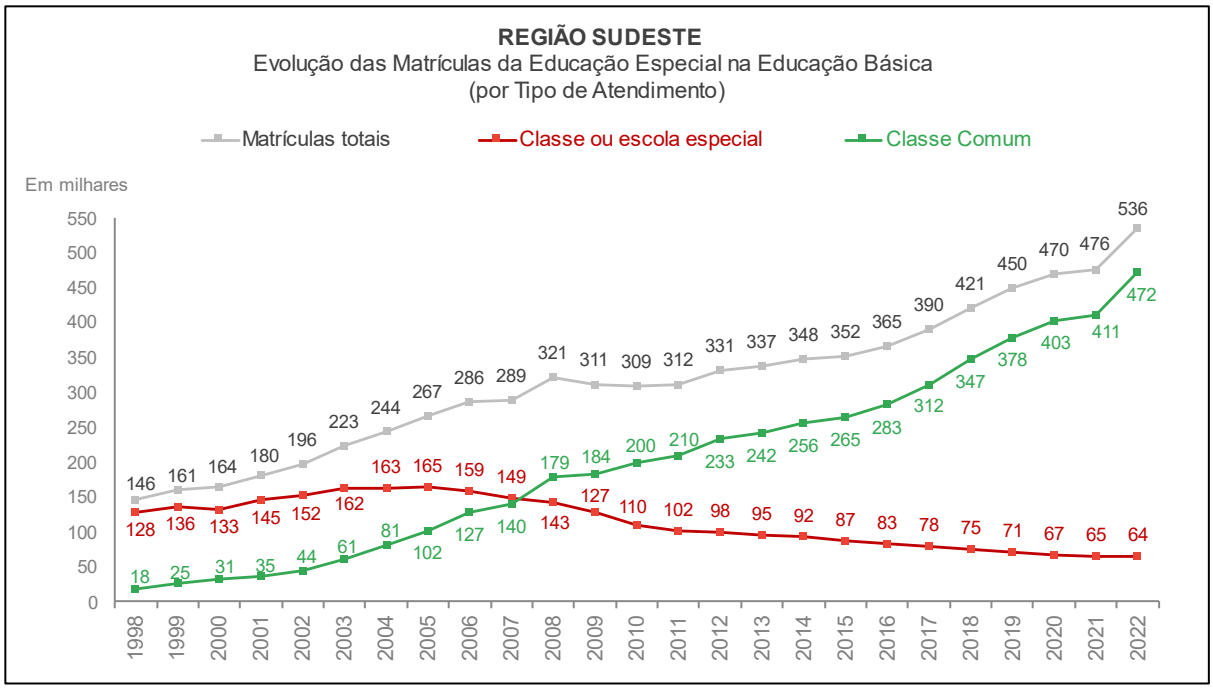
Gráfico 6. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Centro-Oeste) – Relação de Taxa de Exclusão *vs.* Taxa de Inclusão (dados em milhares, arredondados)



Fonte: Censo Escolar (1998 a 2022) – INEP/MEC

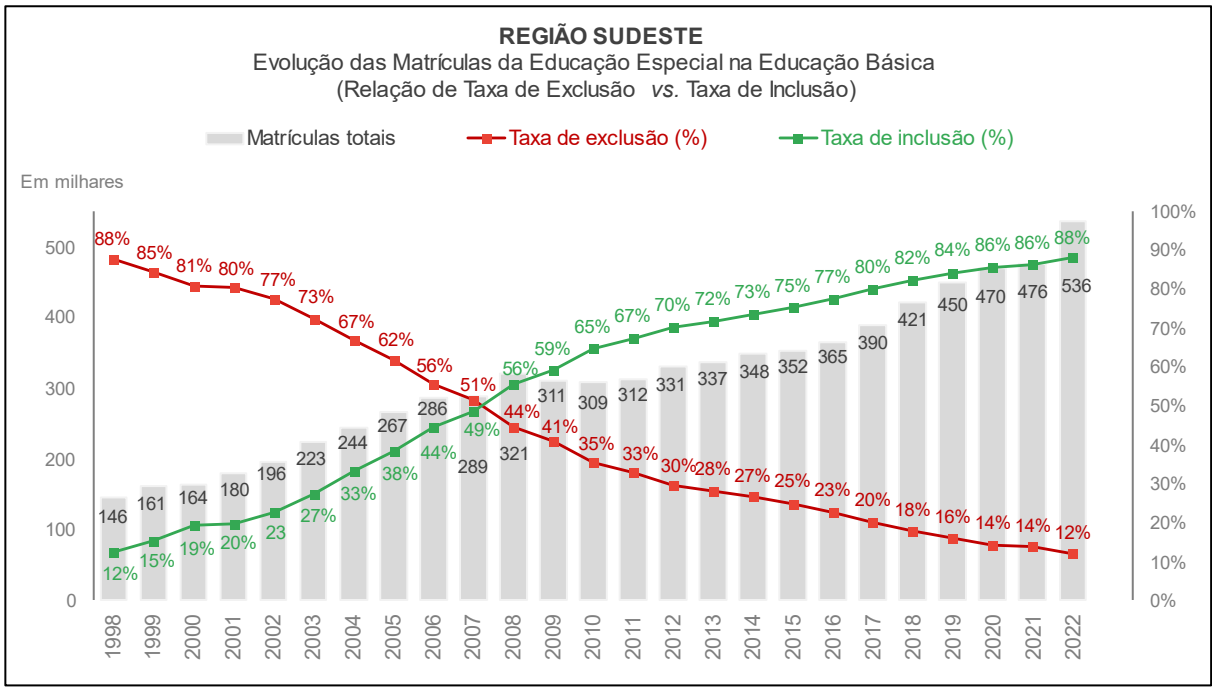
3.2.3. Região Sudeste

Gráfico 7. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Sudeste) – Por Tipo de Atendimento (dados em milhares, arredondados)



Fonte: Censo Escolar (1998 a 2022) – INEP/MEC

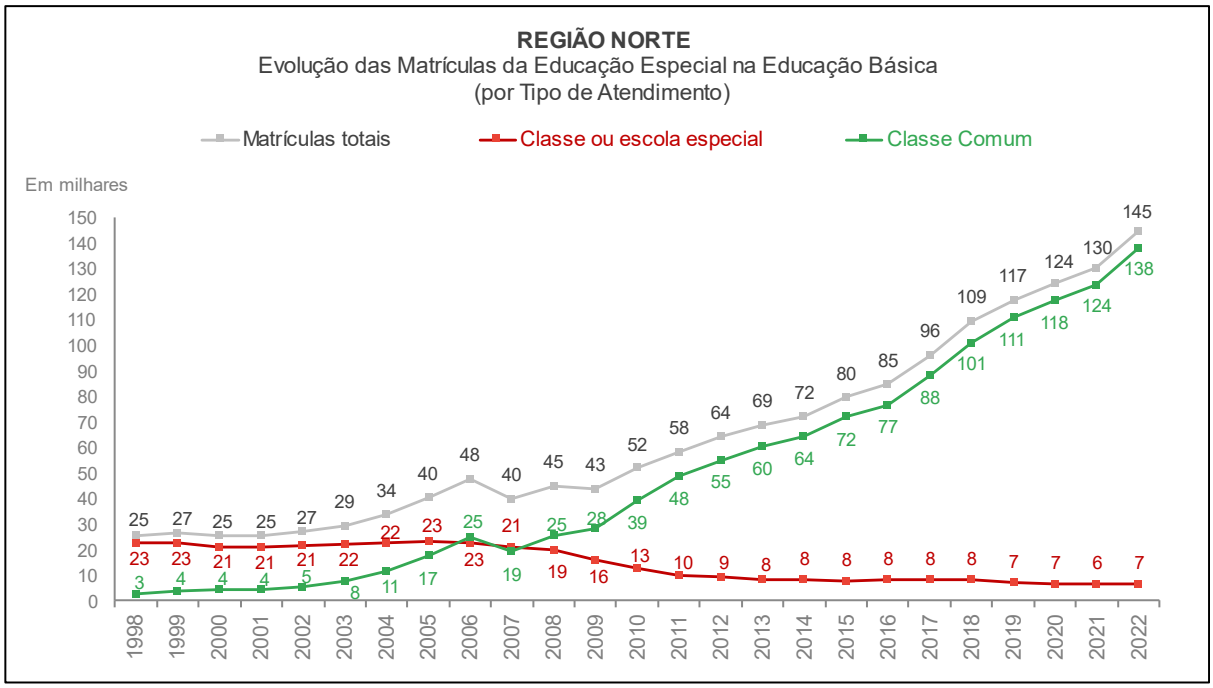
Gráfico 8. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Sudeste) – Relação de Taxa de Exclusão *vs.* Taxa de Inclusão (dados em milhares, arredondados)



Fonte: Censo Escolar (1998 a 2022) – INEP/MEC

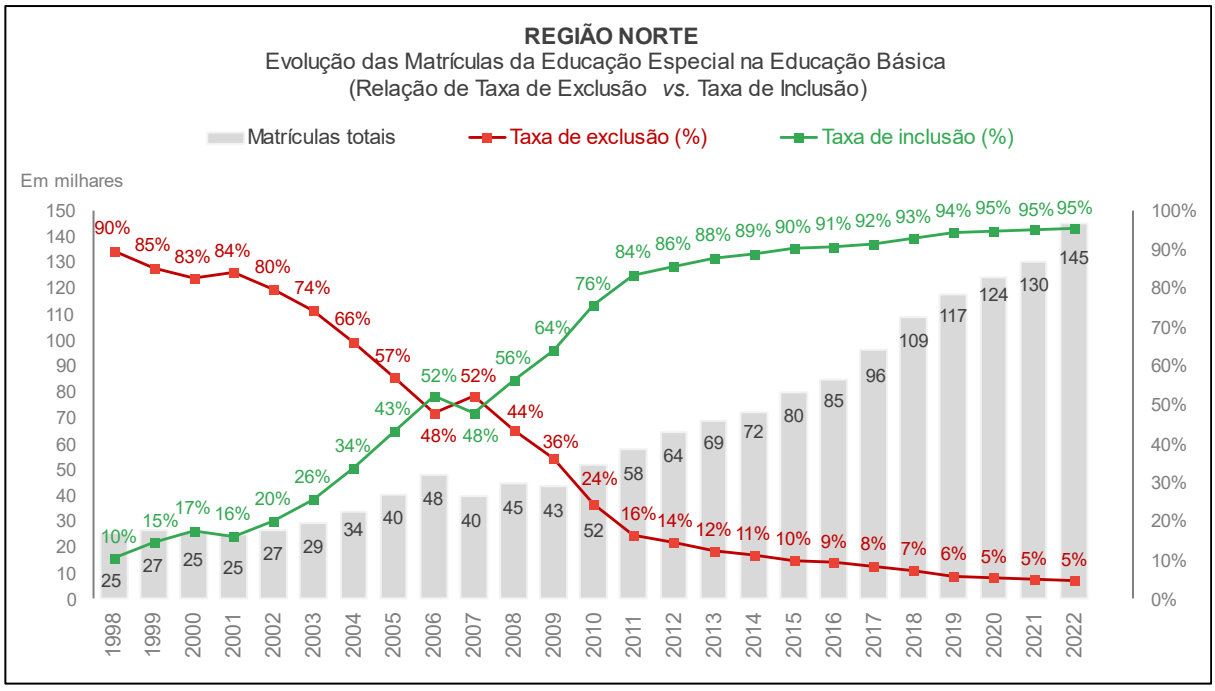
3.2.4. Região Norte

Gráfico 9. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Norte) – Por Tipo de Atendimento (dados em milhares, arredondados)



Fonte: Censo Escolar (1998 a 2022) – INEP/MEC

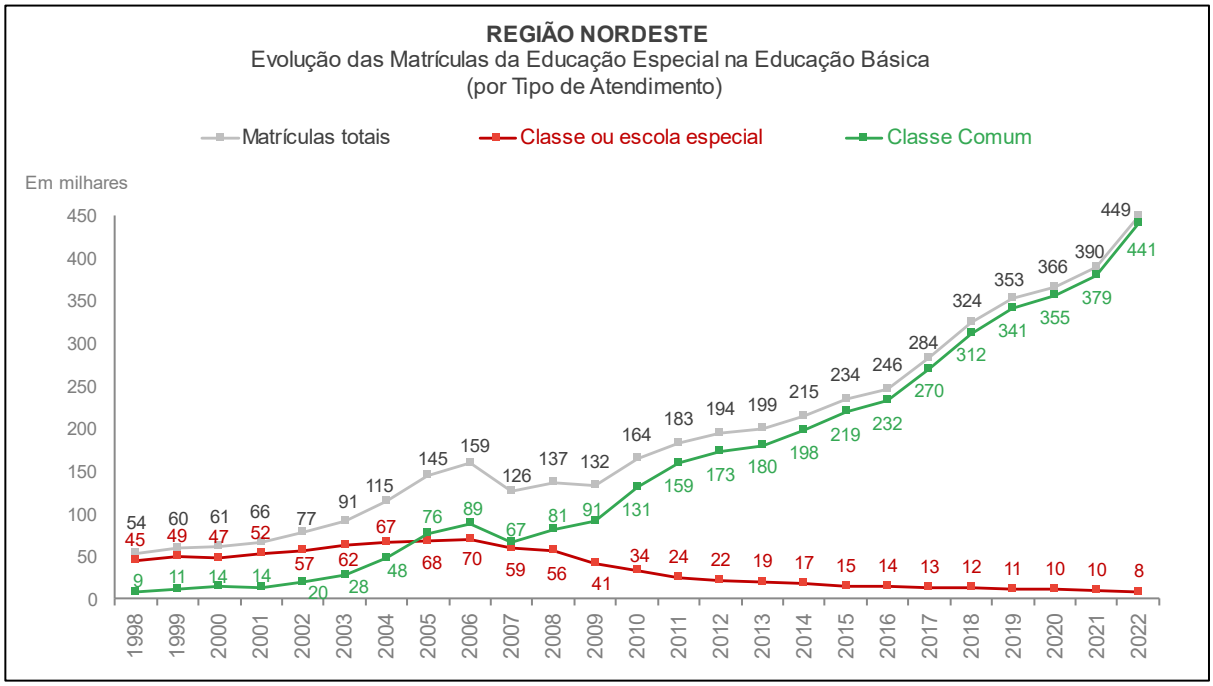
Gráfico 10. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Norte) – Relação de Taxa de Exclusão *vs.* Taxa de Inclusão (dados em milhares, arredondados)



Fonte: Censo Escolar (1998 a 2022) – INEP/MEC

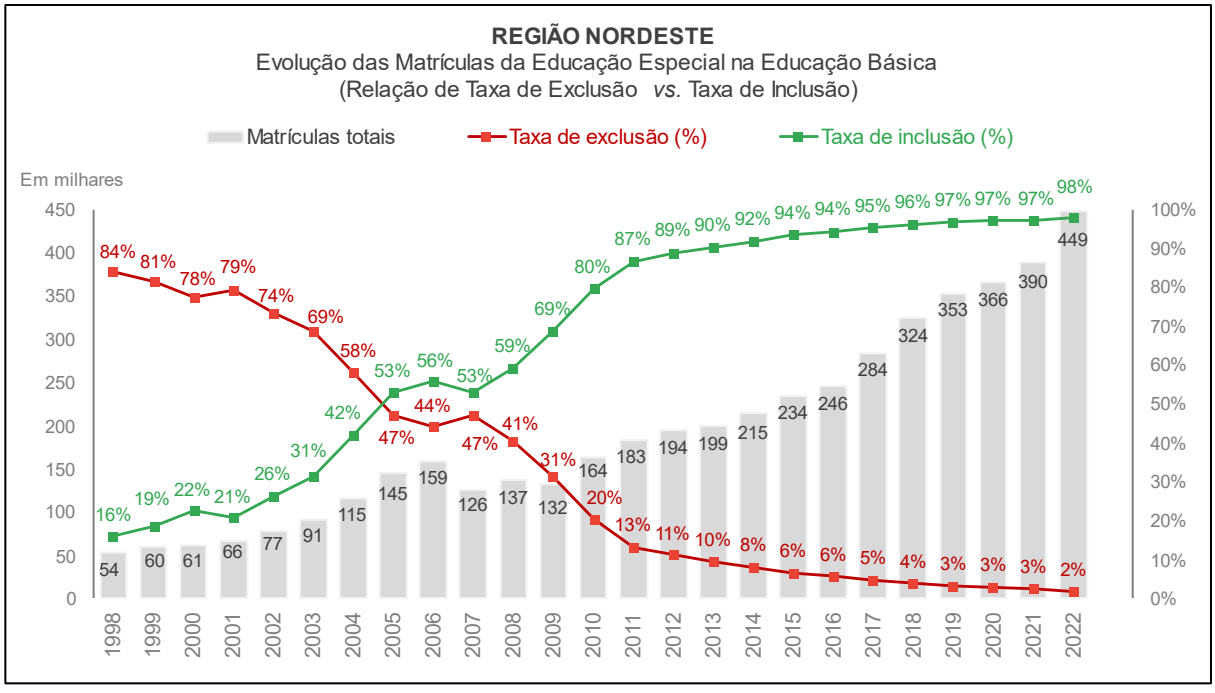
3.2.5. Região Nordeste

Gráfico 11. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Nordeste) – Por Tipo de Atendimento (dados em milhares, arredondados)



Fonte: Censo Escolar (1998 a 2022) – INEP/MEC

Gráfico 12. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Nordeste) – Relação de Taxa de Exclusão *vs.* Taxa de Inclusão (dados em milhares, arredondados)



Fonte: Censo Escolar (1998 a 2022) – INEP/MEC

3.3. Matrículas inclusivas e segregadas por UF

Neste item, assim como no anterior, os dados são organizados por regiões, em ordem crescente, considerando a taxa de inclusão em 2022. Em cada região, serão apresentados os seguintes blocos de informação sobre as Unidades da Federação – UF: 1) tabela com a taxa de crescimento ou queda das matrículas segregadas e inclusivas (considerando os dados de 1998 e de 2022) nas UF de cada região; 2) tabela com a participação de cada UF na composição das taxas de segregação e de inclusão do País, bem como a porcentagem da população brasileira residente em cada UF[22]); e 3) gráficos, por estado, com o número total de matrículas de 1998 a 2022 (por tipo de atendimento) e com a taxa de inclusão e de exclusão no mesmo período.

3.3.1. Região Sul

Na análise por estado, é possível observar uma discrepância significativa. Enquanto Santa Catarina tem taxa de inclusão de 99,9%. No Rio Grande do Sul, esse número é de 87%. Já o Paraná é o estado que mais segrega estudantes com deficiência no Brasil. Por lá, 39,5% das matrículas são em classes ou escolas especiais, ou seja, apenas 60,5% dos estudantes estão incluídos. Quando comparados os números absolutos das matrículas registradas em 1998 com os de 2022, constata-se que a segregação no Paraná cresceu 12,8% (**Tabela 3**), ao contrário do que ocorre na maioria dos estados brasileiros (além do Paraná, apenas Tocantins e Mato Grosso tiveram aumento nos números absolutos em 24 anos).

Tabela 3. Taxa de crescimento das matrículas inclusivas e segregadas da Região Sul (1998/2022)

REGIÃO SUL - CRESCIMENTO OU QUEDA NAS MATRÍCULAS INCLUSIVAS E SEGREGADAS (1998-2022)						
UF	Classes ou escolas especiais			Classes comuns		
	Número de matrículas em 1998	Número de matrículas em 2022	Taxa de crescimento	Número de matrículas em 1998	Número de matrículas em 2022	Taxa de crescimento
Paraná	40.089	45.218	+12,8%	3.304	69.366	+1.999%
Santa Catarina	12.812	57	-99,6%	4.655	53.999	+1.060%
Rio Grande do Sul[23]	19.240	13.936	-27,6%	6.185	92.955	+1.403%

Fonte: INEP/MEC

[22] Dados do Censo Demográfico 2022, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.
[23] O Censo Escolar de 1998 não registrou as matrículas em classe comum do Rio Grande do Sul. Por esse motivo, o gráfico foi gerado com os dados disponíveis a partir de 1999.

Tabela 4. Contribuição dos estados da Região Sul no número total de matrículas inclusivas e segregadas em todo o País em 2022

REGIÃO SUL - PARCELA DE CADA ESTADO NA INCLUSÃO E NA SEGREGAÇÃO DO PAÍS (2022)			
UF	**% da população brasileira**	**% das matrículas inclusivas do País**	**% das matrículas segregadas do País**
Paraná	**5,64%**	5,05%	29,21%
Santa Catarina	**3,75%**	3,93%	0,04%
Rio Grande do Sul	**5,36%**	6,77%	9,00%

LEGENDA (DESTAQUES – SEGREGAÇÃO)	
	% de segregação acima da % da população do País
	% de segregação próxima da % da população do País
	% de segregação abaixo da % da população do País
	Segregação zerada ou abaixo de 1%

Fonte: INEP/MEC

O Paraná apresenta o pior índice de matrículas inclusivas no País, o que torna importante fazer algumas considerações. Segundo os primeiros resultados do Censo Demográfico 2022, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, em 2022 a população brasileira soma 203 062 512 habitantes (Brasil, 2023b), enquanto a população paranaense é de 11 443 208. Ou seja, **o Paraná concentra 5,64% da população do Brasil** e, de modo desproporcional, apresenta os seguintes dados:

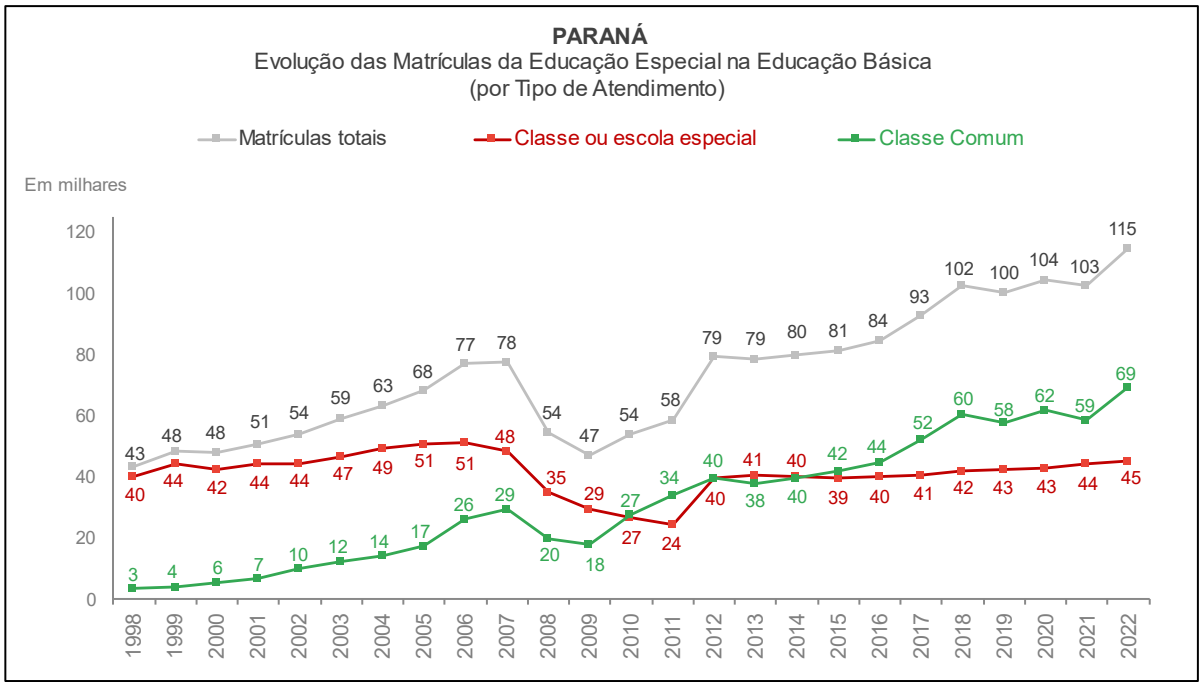
a) O estado concentra **33,14%** dos estabelecimentos de ensino com matrículas segregadas do Brasil (dos 3.098 estabelecimentos, 1.024 estão no Paraná).
b) No Paraná estão **29,21%** de todas as matrículas segregadas do País (45.218 estudantes, conforme **Tabelas 2 e 3**).
c) Se forem contabilizados apenas os estudantes de até 17 anos[24], ou seja, em idade escolar, esse número aumenta para **32,11%** das matrículas segregadas de todo o território nacional (24.173 estudantes).

Sobre a dependência administrativa das instituições de ensino que registram matrículas segregadas, o Paraná tem 393 escolas privadas (38,4%) e 631 públicas (61,6%). O estado consolidou tanto na estrutura estatal quanto no conveniamento de instituições uma forte organização da segregação escolar, que reflete nos índices nacionais.

[24] De acordo com o Censo Escolar de 2022, o Brasil tem 75 277 matrículas segregadas de estudantes até 17 anos (idade escolar). Desses, 24 173 estão matriculados no Paraná. Mais dados sobre o assunto estão no item 3.6.

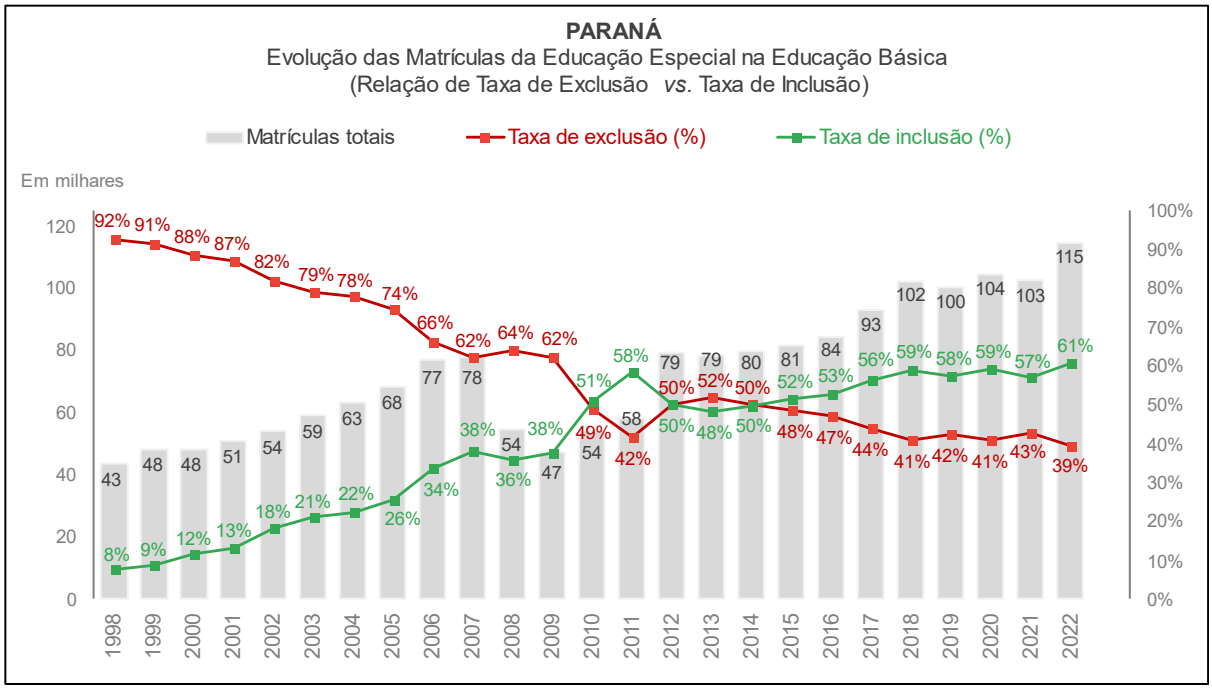
3.3.1.1. Paraná

Gráfico 13. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Paraná) – Por Tipo de Atendimento (dados em milhares, arredondados)



Fonte: Censo Escolar (1998 a 2022) – INEP/MEC

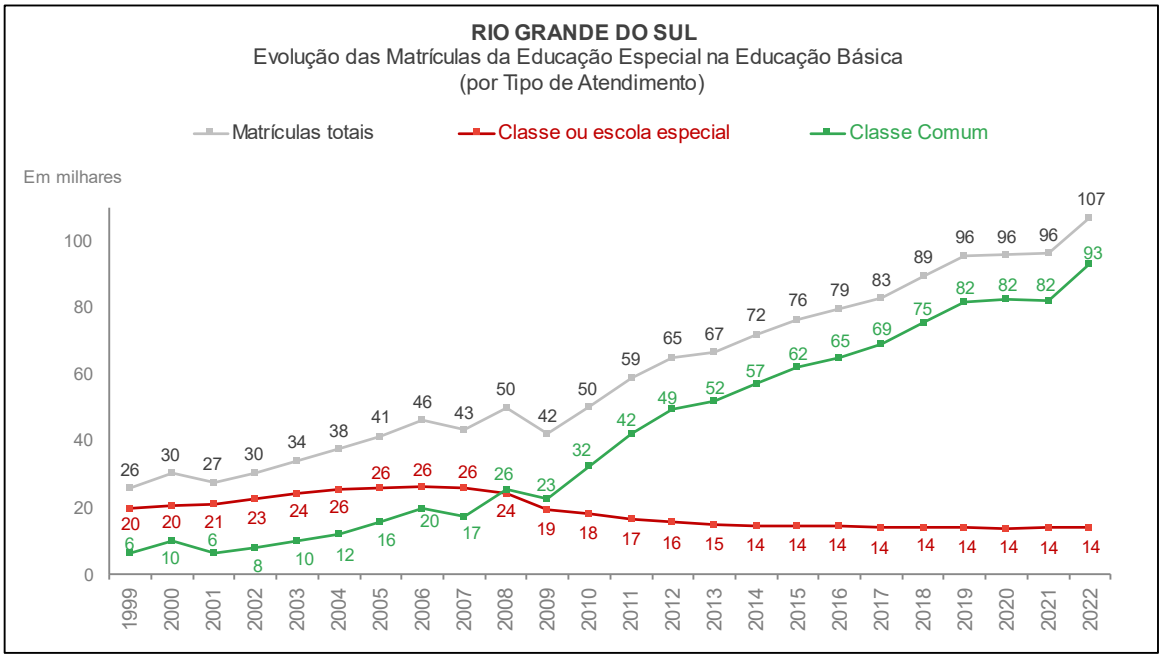
Gráfico 14. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Paraná) – Relação de Taxa de Exclusão *vs.* Taxa de Inclusão (dados em milhares, arredondados)



Fonte: Censo Escolar (1998 a 2022) – INEP/MEC

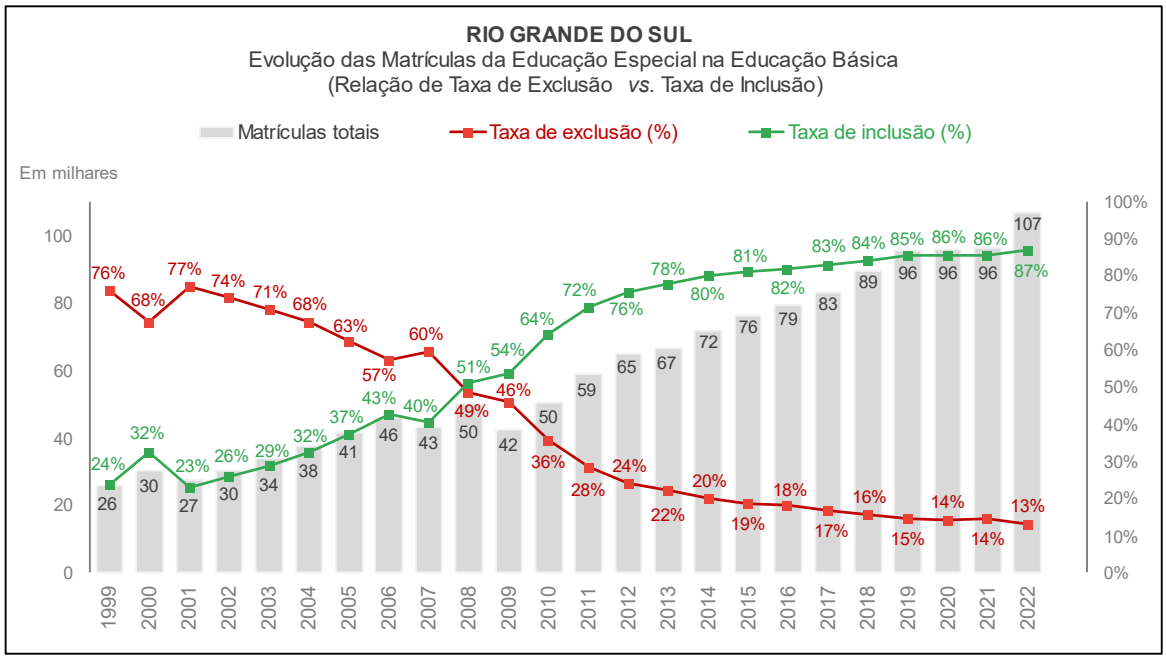
3.3.1.2. Rio Grande do Sul[25]

Gráfico 15. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Rio Grande do Sul) – Por Tipo de Atendimento (dados em milhares, arredondados)



Fonte: Censo Escolar (1999 a 2022) – INEP/MEC

Gráfico 16. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Rio Grande do Sul) – Relação de Taxa de Exclusão *vs.* Taxa de Inclusão (dados em milhares, arredondados)

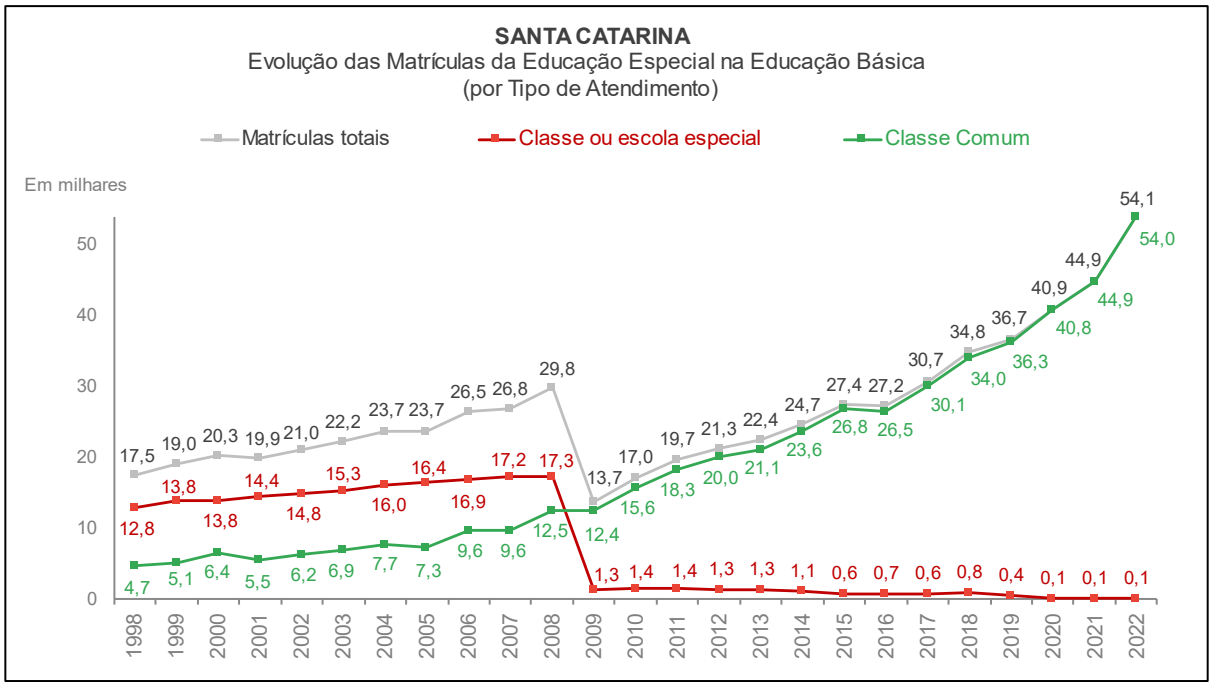


Fonte: Censo Escolar (1999 a 2022) – INEP/MEC

[25] Idem N.R. 23.

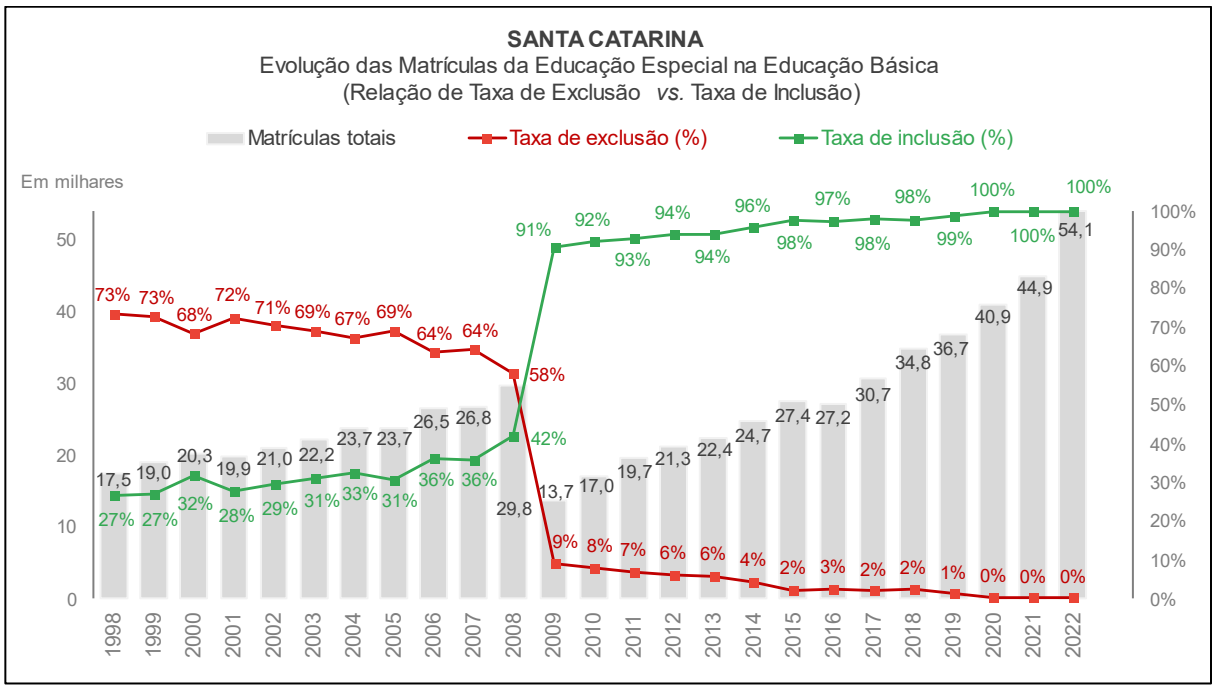
3.3.1.3. Santa Catarina

Gráfico 17. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Santa Catarina) – Por Tipo de Atendimento (dados em milhares, arredondados)



Fonte: Censo Escolar (1998 a 2022) – INEP/MEC

Gráfico 18. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Santa Catarina) – Relação de Taxa de Exclusão *vs.* Taxa de Inclusão (dados em milhares, arredondados)



Fonte: Censo Escolar (1998 a 2022) – INEP/MEC.

3.3.2. Região Sudeste

No Sudeste, o Espírito Santo é o único estado que zerou a segregação escolar (ressalte-se que, em 1998, a segregação era de 91%). Os demais estados, apesar de terem aumentado consideravelmente o número de matrículas totais, tiveram pouca queda nas taxas de segregação. Na região, Minas Gerais responde por 13% das matrículas segregadas do País, número maior que a porcentagem da população brasileira que ali reside (10%) (**Tabela 6**).

Tabela 5. Taxa de crescimento das matrículas inclusivas e segregadas da Região Sudeste (1998/2022)

REGIÃO SUDESTE - CRESCIMENTO OU QUEDA NAS MATRÍCULAS INCLUSIVAS E SEGREGADAS (1998-2022)						
UF	Classes ou escolas especiais			Classes comuns		
	Número de matrículas em 1998	Número de matrículas em 2022	Taxa de crescimento	Número de matrículas em 1998	Número de matrículas em 2022	Taxa de crescimento
Minas Gerais	45.550	20.190	-55,7%	10.908	137.240	+1.158%
Espírito Santo	6.806	10	-99,9%	674	37.721	+5.497%
Rio de Janeiro	17.689	9.930	-43,9%	2.767	86.843	+3.039%
São Paulo	58.370	33.739	-42,2%	3.519	210.115	+5.871%

Fonte: INEP/MEC

Tabela 6. Contribuição dos estados da Região Sudeste no número total de matrículas inclusivas e segregadas em todo o País em 2022

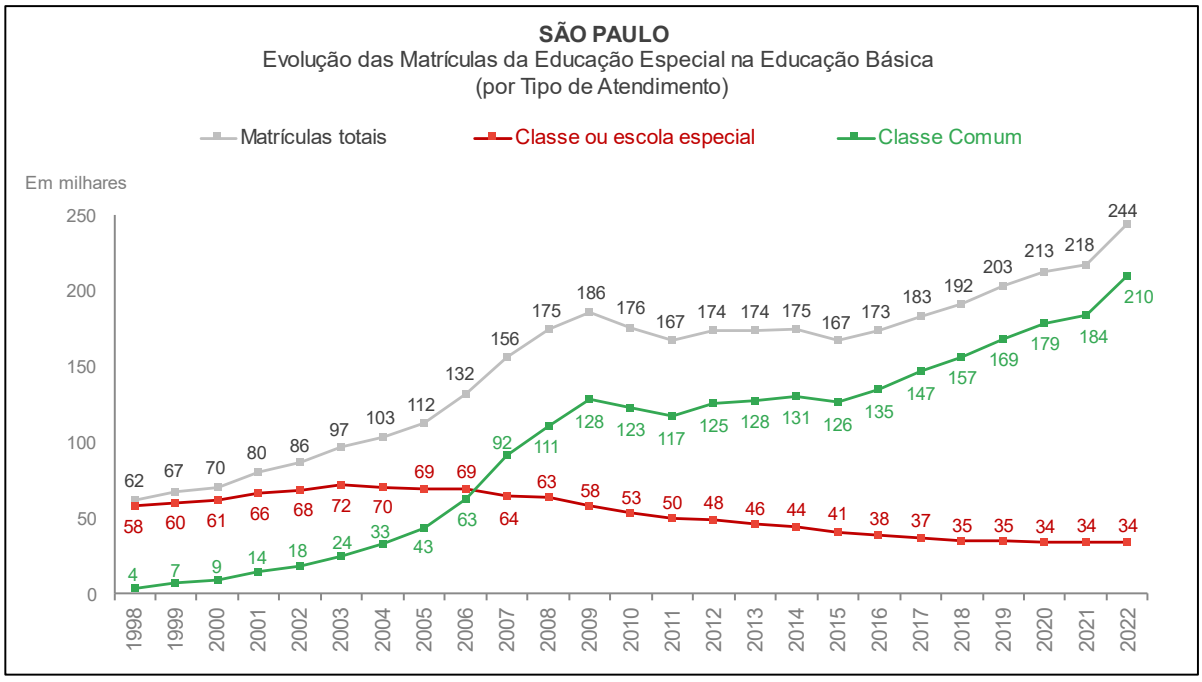
REGIÃO SUDESTE - PARCELA DE CADA ESTADO NA INCLUSÃO E NA SEGREGAÇÃO DO PAÍS (2021)			
UF	% da população brasileira	% das matrículas inclusivas do País	% das matrículas segregadas do País
Minas Gerais	**10,11%**	10,00%	13,04%
Espírito Santo	**1,89%**	2,75%	0,01%
Rio de Janeiro	**7,91%**	6,33%	6,41%
São Paulo	**21,88%**	15,30%	21,79%

LEGENDA (DESTAQUES – SEGREGAÇÃO)	
	% de segregação acima da % da população do País
	% de segregação próxima da % da população do País
	% de segregação abaixo da % da população do País
	Segregação zerada ou abaixo de 1%

Fonte: INEP/MEC

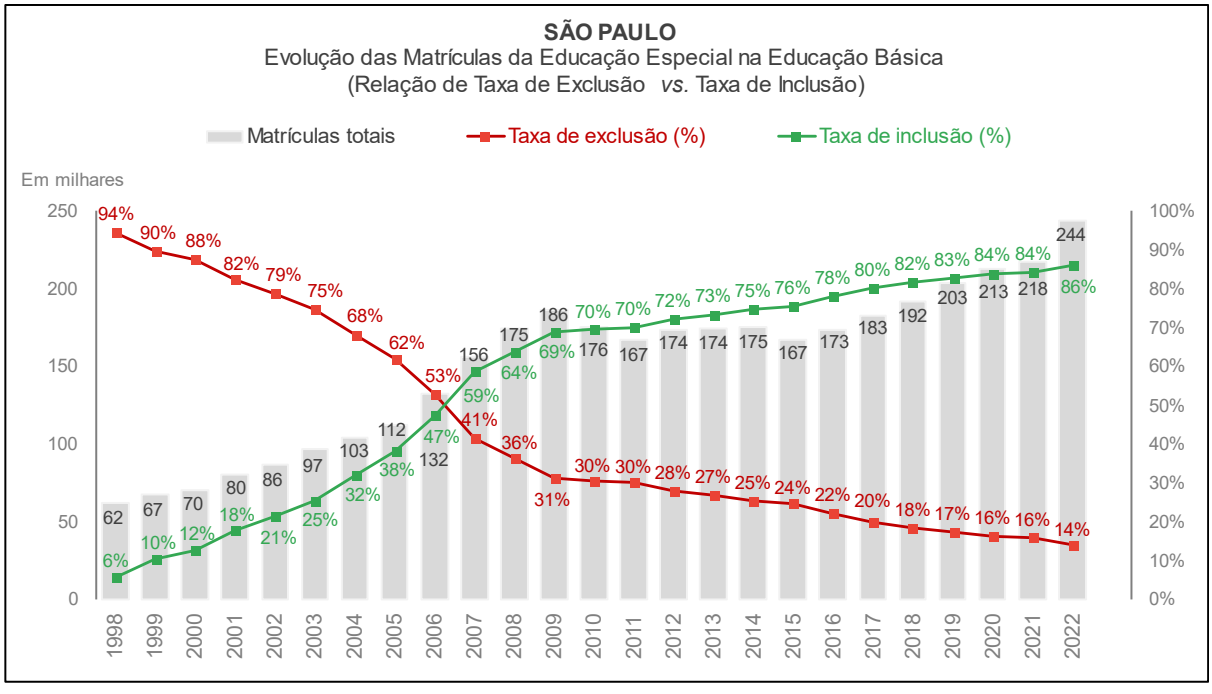
3.3.2.1. São Paulo

Gráfico 19. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (São Paulo) – Por Tipo de Atendimento (dados em milhares, arredondados)



Fonte: Censo Escolar (1998 a 2022) – INEP/MEC

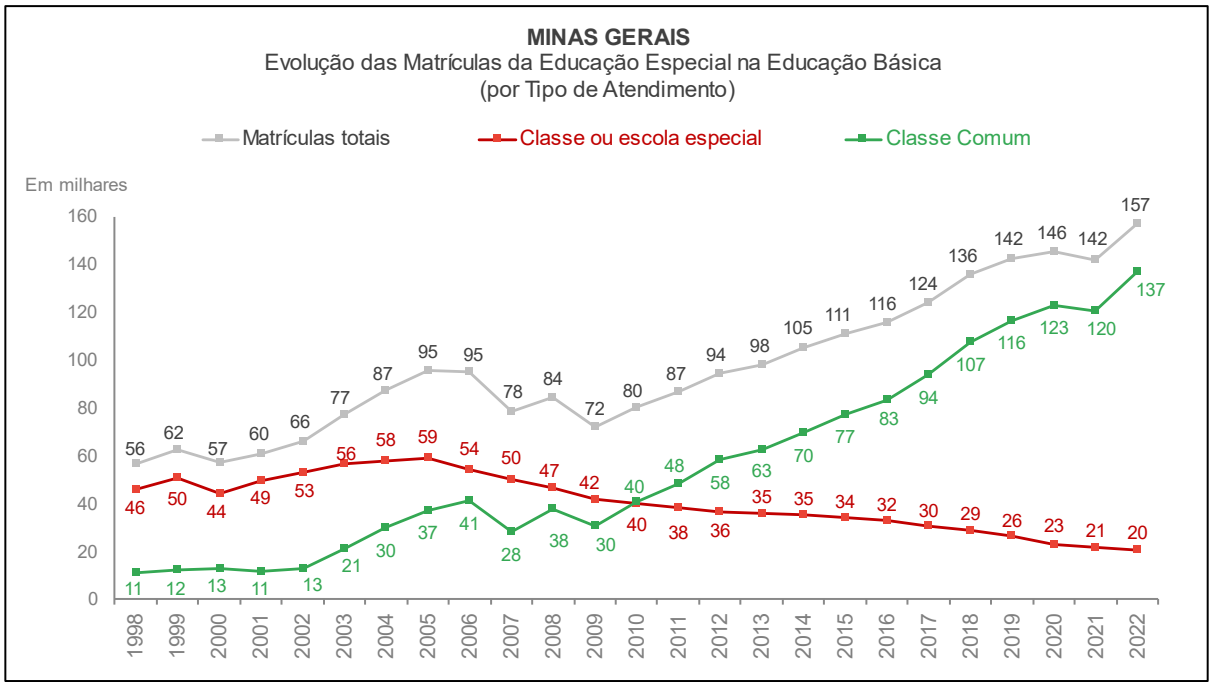
Gráfico 20. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (São Paulo) – Relação de Taxa de Exclusão *vs.* Taxa de Inclusão (dados em milhares, arredondados)



Fonte: Censo Escolar (1998 a 2022) – INEP/MEC

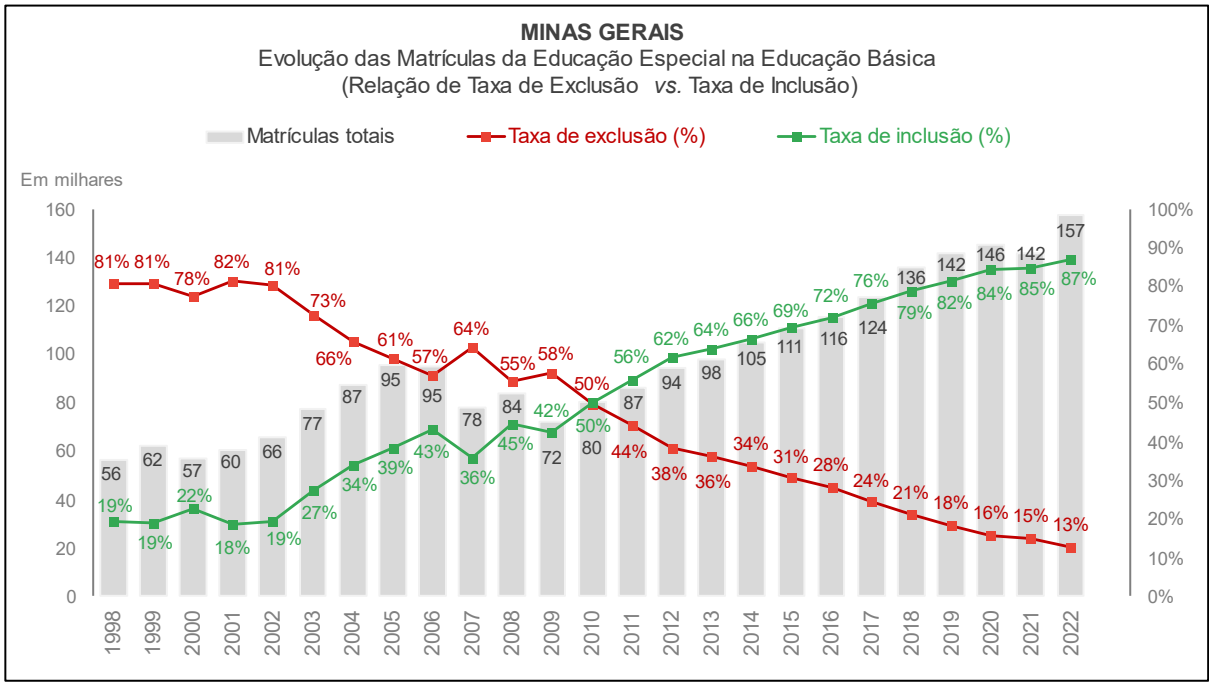
3.3.2.2. Minas Gerais

Gráfico 21. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Minas Gerais) – Por Tipo de Atendimento (dados em milhares, arredondados)



Fonte: Censo Escolar (1998 a 2022) – INEP/MEC

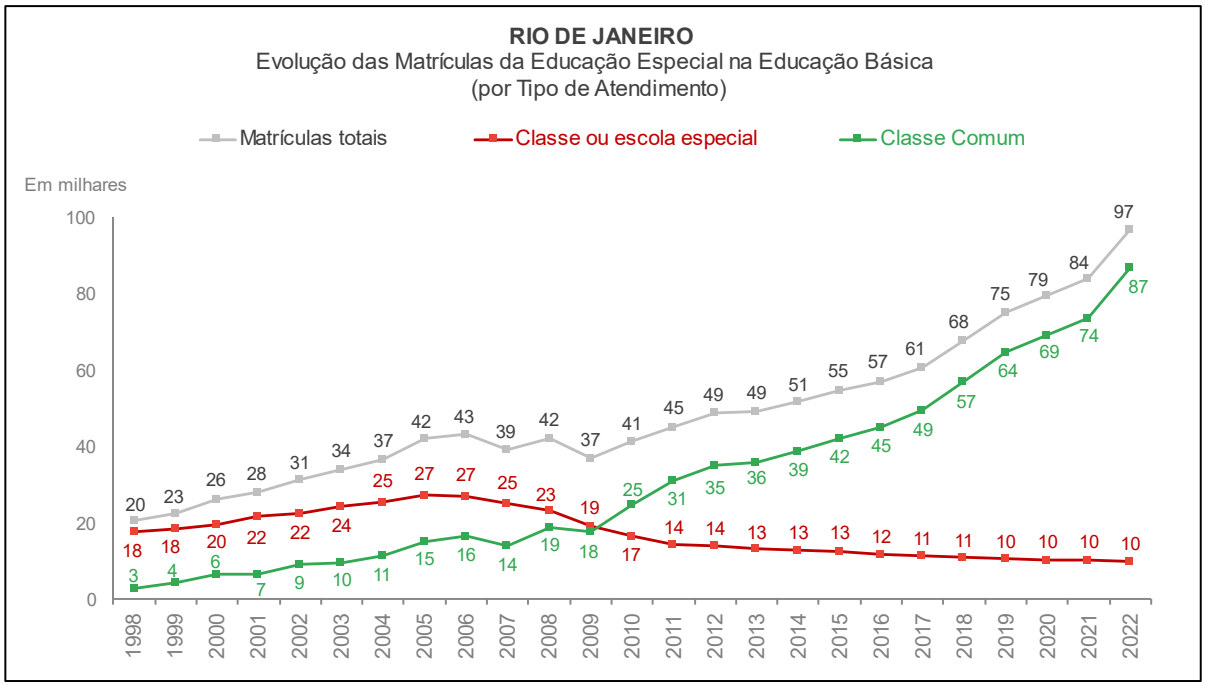
Gráfico 22. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Minas Gerais) – Relação de Taxa de Exclusão *vs.* Taxa de Inclusão (dados em milhares, arredondados)



Fonte: Censo Escolar (1998 a 2022) – INEP/MEC

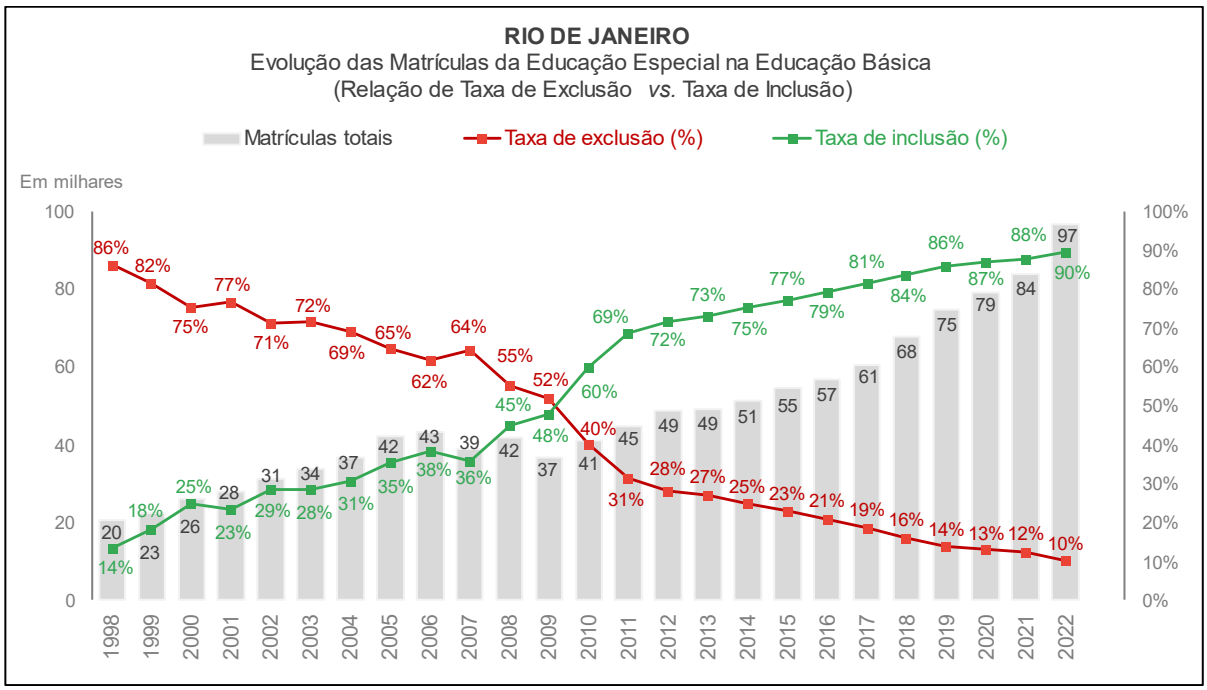
3.3.2.3. Rio de Janeiro

Gráfico 23. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Rio de Janeiro) – Por Tipo de Atendimento (dados em milhares, arredondados)



Fonte: Censo Escolar (1998 a 2022) – INEP/MEC

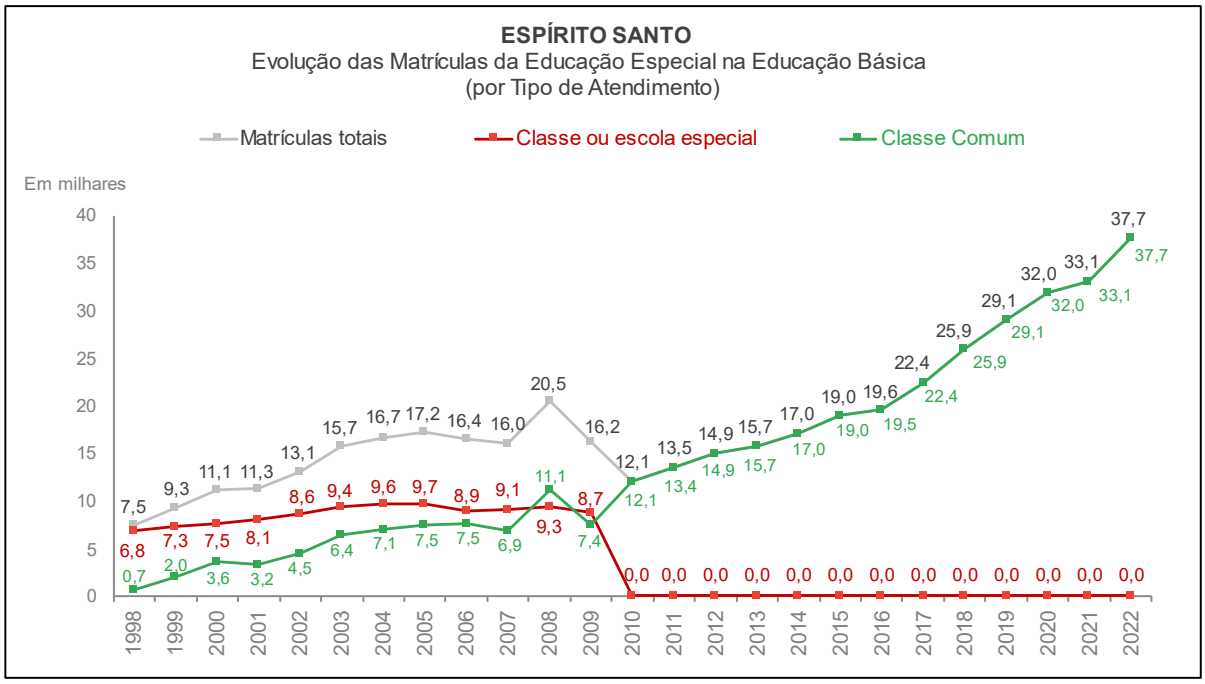
Gráfico 24. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Rio de Janeiro) – Relação de Taxa de Exclusão *vs.* Taxa de Inclusão (dados em milhares, arredondados)



Fonte: Censo Escolar (1998 a 2022) – INEP/MEC

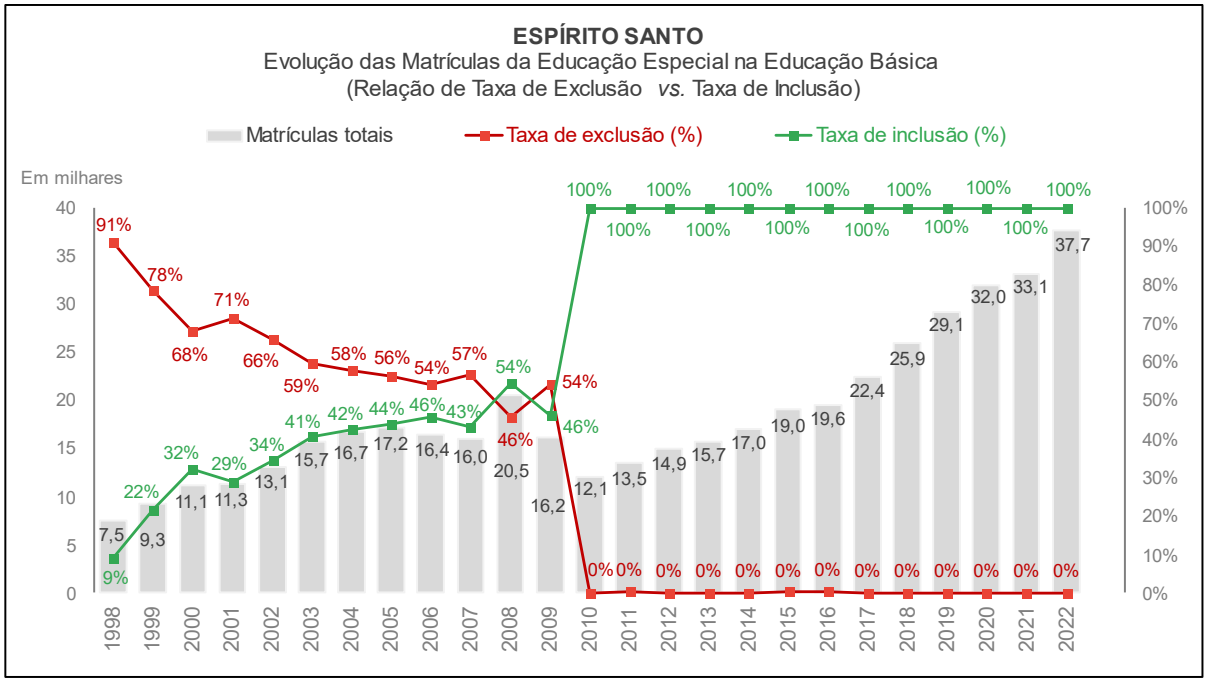
3.3.2.4. Espírito Santo

Gráfico 25. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Espírito Santo) – Por Tipo de Atendimento (dados em milhares, arredondados)



Fonte: Censo Escolar (1998 a 2022) – INEP/MEC

Gráfico 26. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Espírito Santo) – Relação de Taxa de Exclusão *vs.* Taxa de Inclusão (dados em milhares, arredondados)



Fonte: Censo Escolar (1998 a 2022) – INEP/MEC

3.3.3. Região Centro-Oeste

Na região, o estado do Mato Grosso, apesar de registrar o maior aumento do número absoluto de matrículas inclusivas (2.641%) no comparativo de 1988 e 2022, foi o único onde cresceu o número das matrículas segregadas (19,7%) (**Tabela 6**), contrariando a movimento nacional de redução da segregação. Além disso, os estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul concentram uma porcentagem maior das matrículas segregadas de todo o País, em relação à porcentagem da população brasileira que neles habita (**Tabela 7**).

Tabela 7. Taxa de crescimento das matrículas inclusivas e segregadas da Região Centro-Oeste (1998/2022)

REGIÃO CENTRO-OESTE - CRESCIMENTO OU QUEDA NAS MATRÍCULAS INCLUSIVAS E SEGREGADAS (1998-2022)						
UF	Classes ou escolas especiais			Classes comuns		
	Número de matrículas em 1998	Número de matrículas em 2022	Taxa de crescimento	Número de matrículas em 1998	Número de matrículas em 2022	Taxa de crescimento
Mato Grosso do Sul	5.912	5.239	-11,4%	1.450	17.869	+1.132%
Mato Grosso	4.250	5.086	+19,7%	855	23.432	+2.641%
Goiás	7.625	5.047	-33,8%	2.922	46.761	+1.500%
Distrito Federal	7.144	1.324	-81,5%	1.698	17.503	931%

Fonte: INEP/MEC

Tabela 8. Contribuição dos estados da Região Centro-Oeste no número total de matrículas inclusivas e segregadas em todo o País em 2022

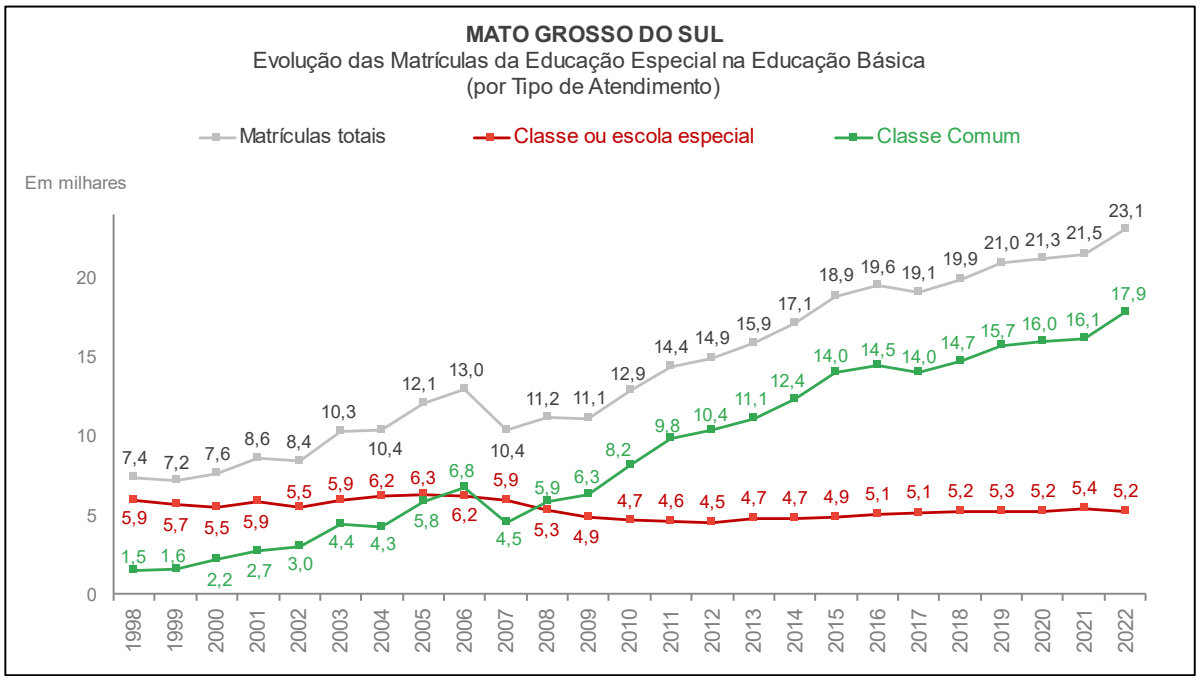
REGIÃO CENTRO-OESTE - PARCELA DE CADA ESTADO NA INCLUSÃO E NA SEGREGAÇÃO DO PAÍS (2022)			
UF	% da população brasileira	% das matrículas inclusivas do País	% das matrículas segregadas do País
Mato Grosso do Sul	**1,36%**	1,30%	3,38%
Mato Grosso	**1,80%**	1,71%	3,29%
Goiás	**3,47%**	3,41%	3,26%
Distrito Federal	**1,39%**	1,27%	0,86%

LEGENDA (DESTAQUES – SEGREGAÇÃO)	
	% de segregação acima da % da população do País
	% de segregação próxima da % da população do País
	% de segregação abaixo da % da população do País
	Segregação zerada ou abaixo de 1%

Fonte: INEP/MEC

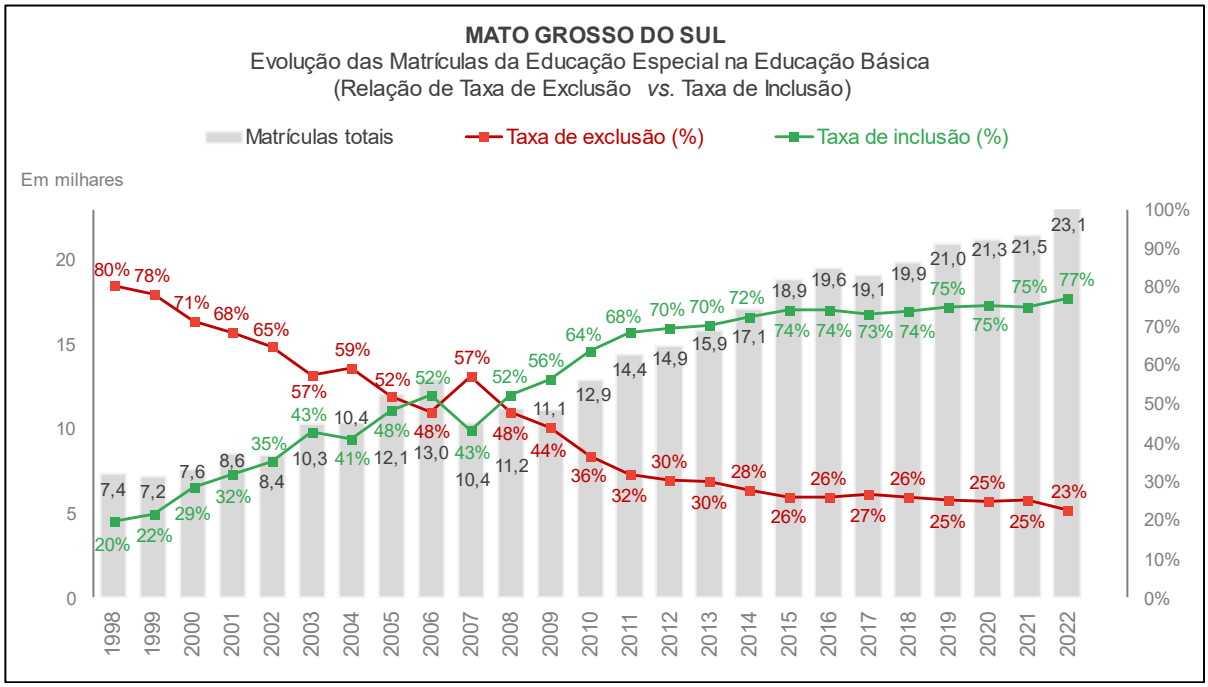
3.3.3.1. Mato Grosso do Sul

Gráfico 27. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Mato Grosso do Sul) – Por Tipo de Atendimento (dados em milhares, arredondados)



Fonte: Censo Escolar (1998 a 2022) – INEP/MEC

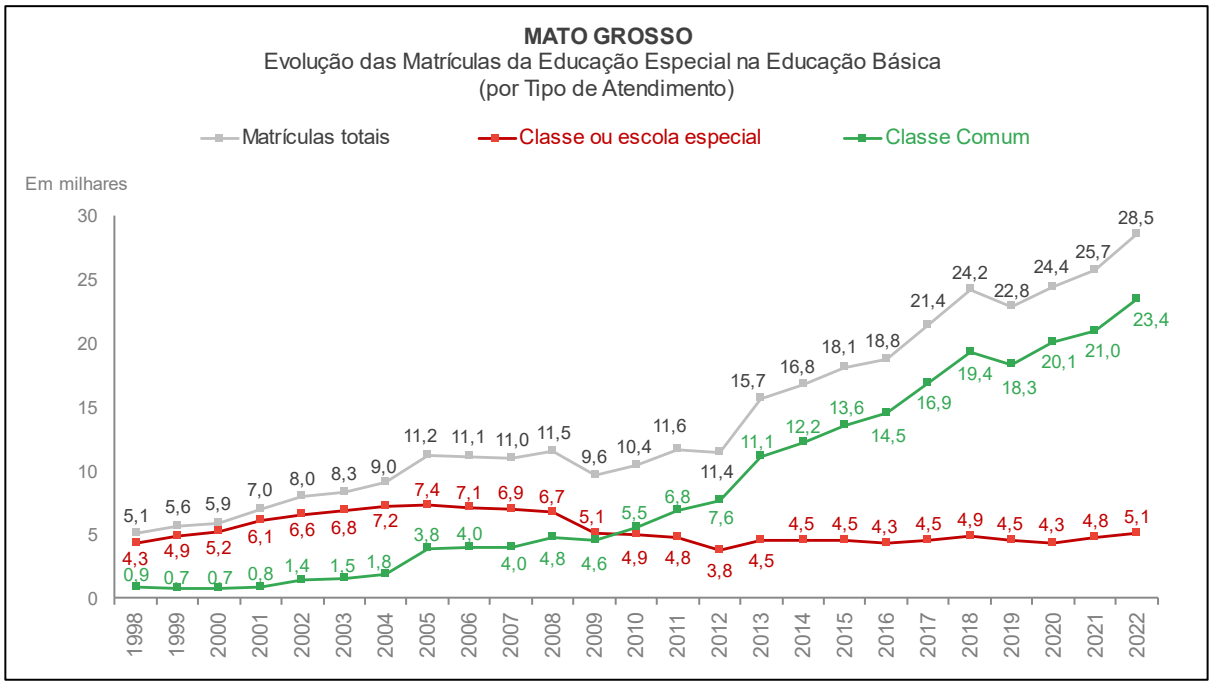
Gráfico 28. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Mato Grosso do Sul) – Relação de Taxa de Exclusão *vs.* Taxa de Inclusão (dados em milhares, arredondados)



Fonte: Censo Escolar (1998 a 2022) – INEP/MEC

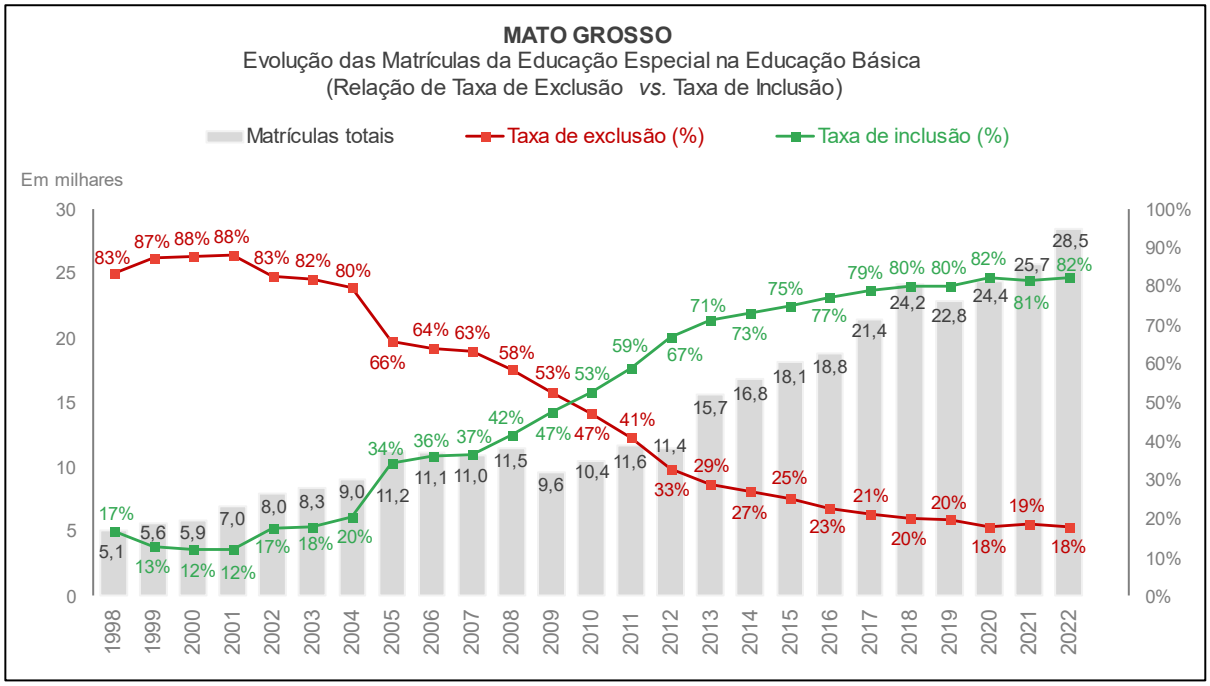
3.3.3.2. Mato Grosso

Gráfico 29. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Mato Grosso) – Por Tipo de Atendimento (dados em milhares, arredondados)



Fonte: Censo Escolar (1998 a 2022) – INEP/MEC

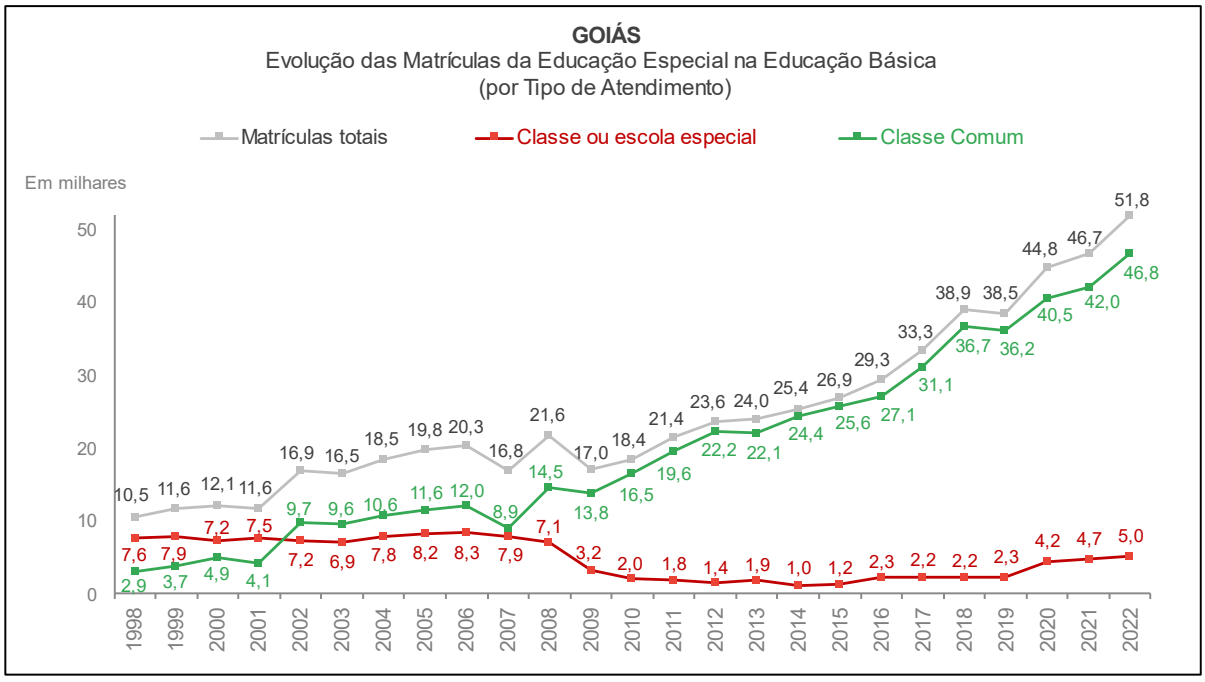
Gráfico 30. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Mato Grosso) – Relação de Taxa de Exclusão *vs.* Taxa de Inclusão (dados em milhares, arredondados)



Fonte: Censo Escolar (1998 a 2022) – INEP/MEC

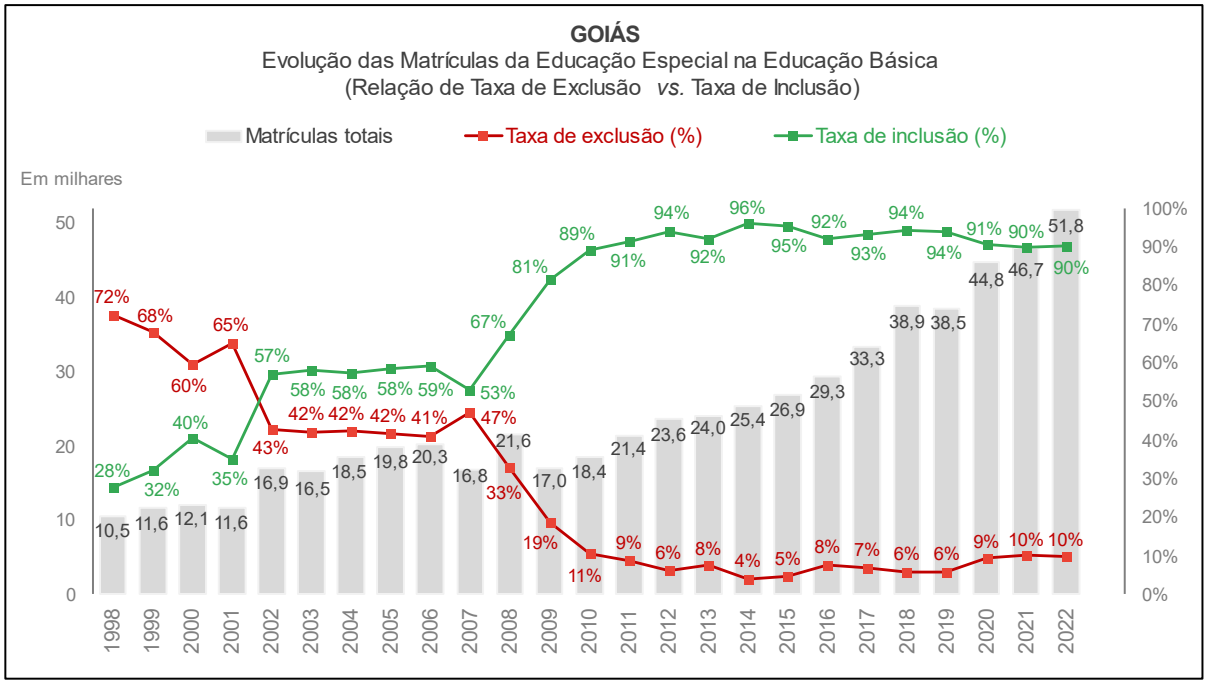
3.3.3.3. Goiás

Gráfico 31. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Goiás) – Por Tipo de Atendimento (dados em milhares, arredondados)



Fonte: Censo Escolar (1998 a 2022) – INEP/MEC

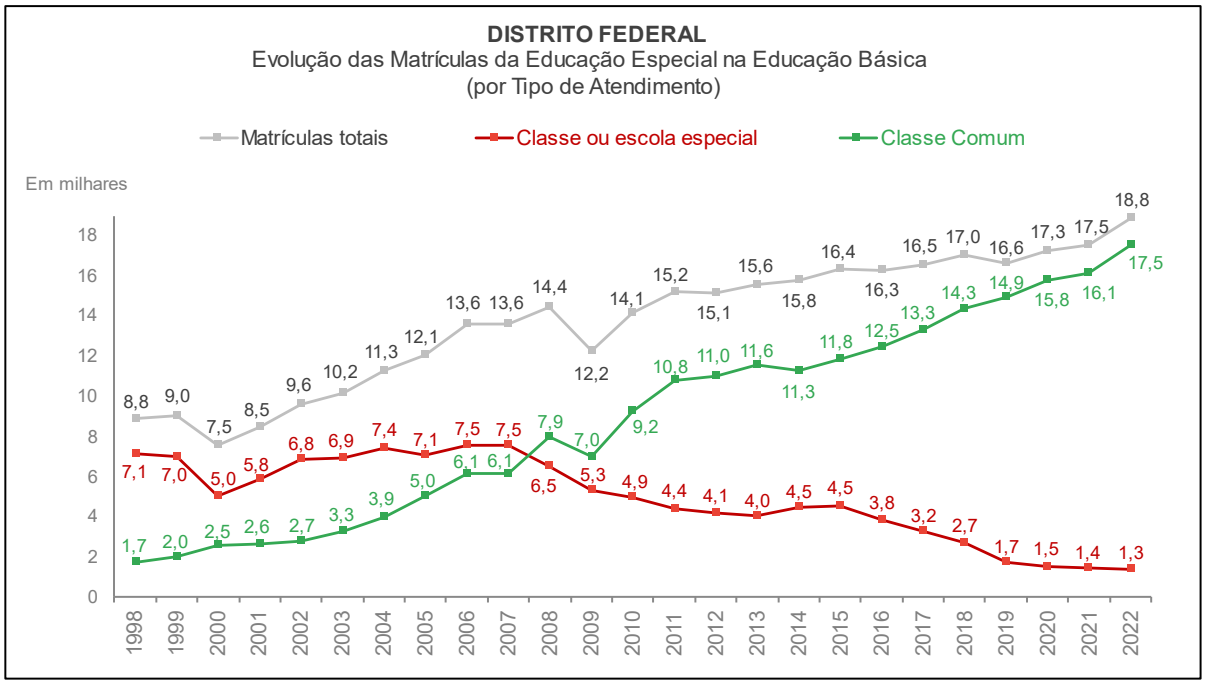
Gráfico 32. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Goiás) – Relação de Taxa de Exclusão *vs.* Taxa de Inclusão (dados em milhares, arredondados)



Fonte: Censo Escolar (1998 a 2022) – INEP/MEC

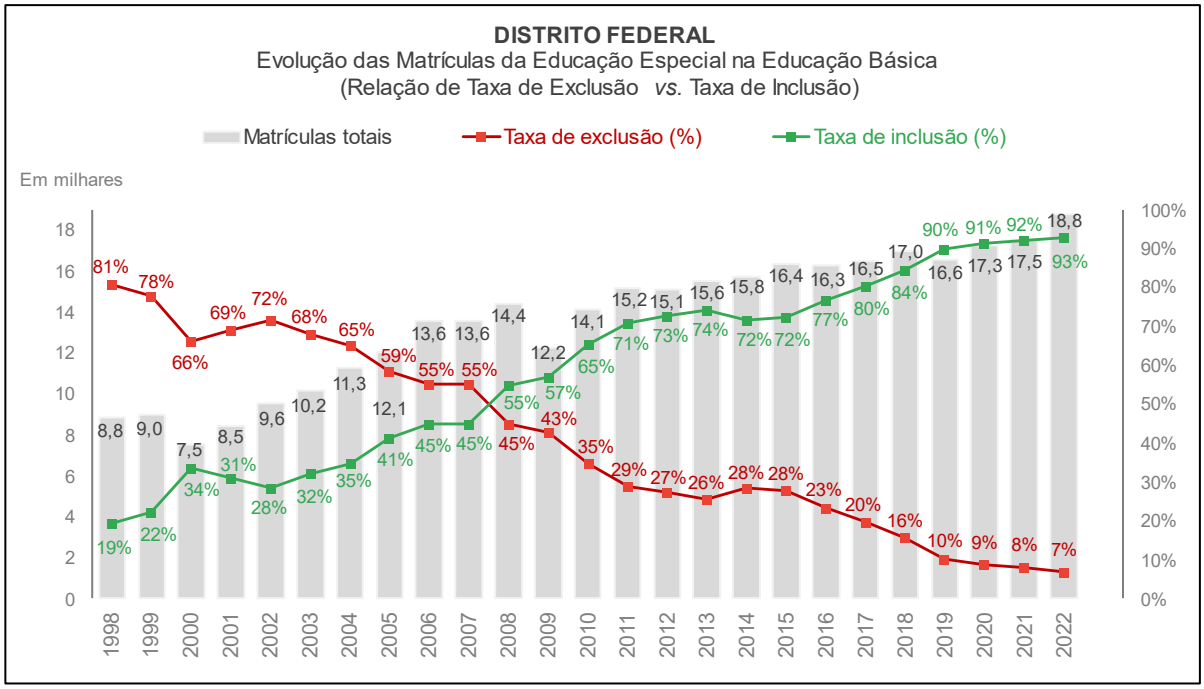
3.3.3.4. Distrito Federal

Gráfico 33. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Distrito Federal) – Por Tipo de Atendimento (dados em milhares, arredondados)



Fonte: Censo Escolar (1998 a 2022) – INEP/MEC

Gráfico 34. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Distrito Federal) – Relação de Taxa de Exclusão *vs.* Taxa de Inclusão (dados em milhares, arredondados)



Fonte: Censo Escolar (1998 a 2022) – INEP/MEC

3.3.4. Região Norte

No Norte, a maioria dos estados teve crescimento nas taxas de inclusão e queda nas de segregação, no período analisado. A exceção coube ao Tocantins. Apesar de aumentar a taxa de inclusão, o estado registrou crescimento de 16,5% no número absoluto de matrículas segregadas (**Tabela 9**). O estado também é o único que concentra porcentagem de segregação escolar referente aos dados nacionais maior do que a porcentagem da população brasileira que ali habita (**Tabela 10**). Por outro lado, o Acre e Roraima zeraram a segregação. O Acre registra, ainda, um expressivo aumento de 42.456% nos números absolutos da inclusão.

Tabela 9. Taxa de crescimento das matrículas inclusivas e segregadas da Região Norte (1998/2022)

REGIÃO NORTE - CRESCIMENTO OU QUEDA NAS MATRÍCULAS INCLUSIVAS E SEGREGADAS (1998-2022)						
UF	Classes ou escolas especiais			Classes comuns		
	Número de matrículas em 1998	Número de matrículas em 2022	Taxa de crescimento	Número de matrículas em 1998	Número de matrículas em 2022	Taxa de crescimento
Rondônia	1.973	709	-64,1%	186	13.632	+7.229%
Acre	986	0	-100,0%	34	14.469	+42.456%
Amazonas	3.629	2.635	-27,4%	487	22.162	+4.451%
Roraima	358	0	-100,0%	100	4.301	+4.201%
Pará	12.670	373	-97,1%	865	62.123	+7.082%
Amapá	926	364	-60,7%	183	7.636	+4.073%
Tocantins	2.179	2.538	+16,5%	789	14.006	+1.675%

Fonte: INEP/MEC

Tabela 10. Contribuição dos estados da Região Norte no número total de matrículas inclusivas e segregadas em todo o País em 2022

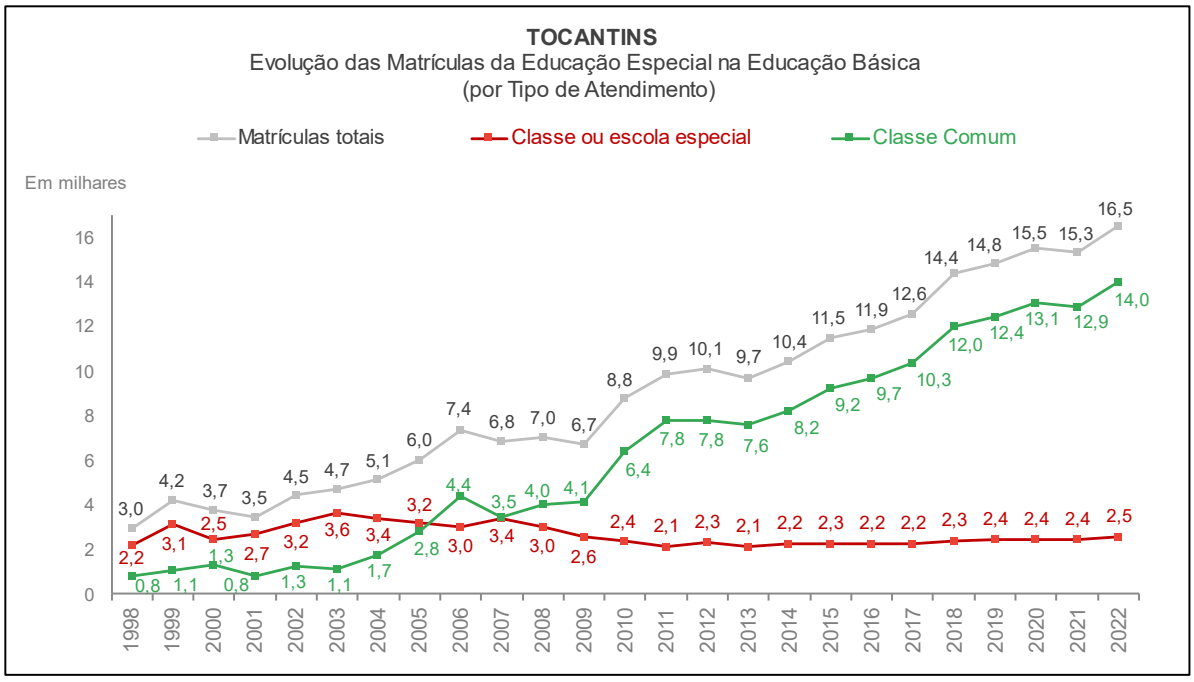
REGIÃO NORTE - PARCELA DE CADA ESTADO NA INCLUSÃO E NA SEGREGAÇÃO DO PAÍS (2022)			
UF	% da população brasileira	% das matrículas inclusivas do País	% das matrículas segregadas do País
Rondônia	**0,78%**	0,99%	0,46%
Acre	**0,41%**	1,05%	0,00%
Amazonas	**1,94%**	1,61%	1,70%
Roraima	**0,31%**	0,31%	0,00%
Pará	**4,00%**	4,52%	0,24%
Amapá	**0,36%**	0,56%	0,24%
Tocantins	**0,74%**	1,02%	1,64%

LEGENDA (DESTAQUES – SEGREGAÇÃO)	
	% de segregação acima da % da população do País
	% de segregação próxima da % da população do País
	% de segregação abaixo da % da população do País
	Segregação zerada ou abaixo de 1%

Fonte: INEP/MEC

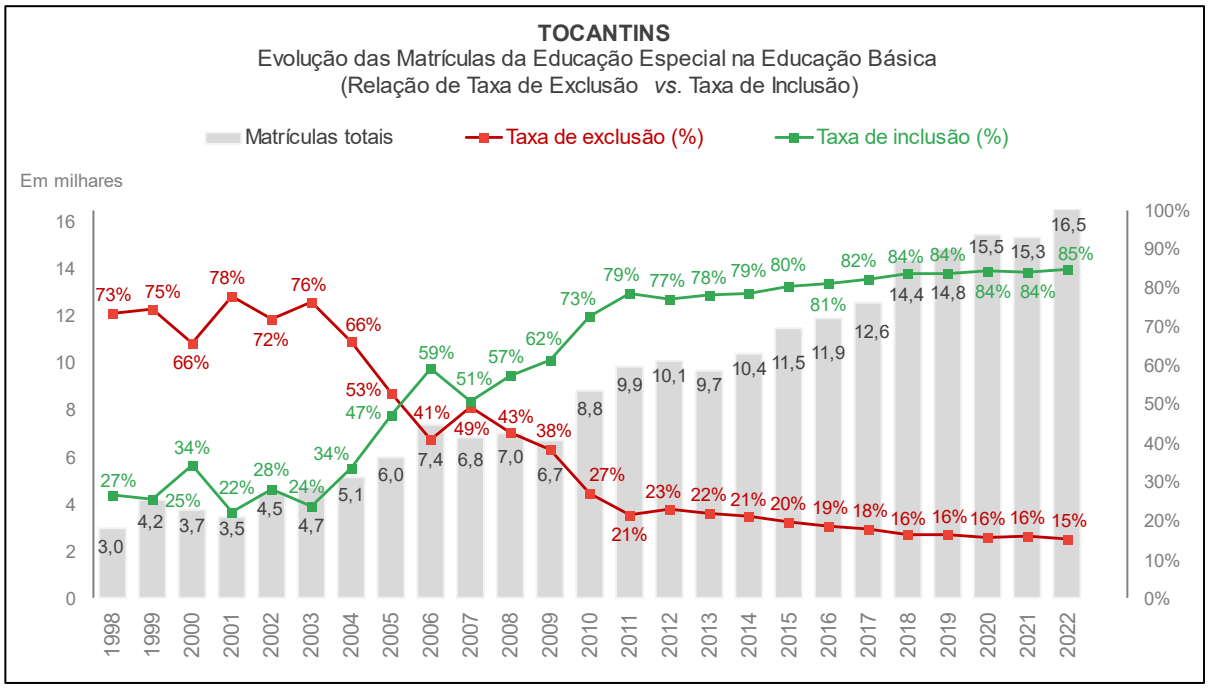
3.3.4.1. Tocantins

Gráfico 35. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Tocantins) – Por Tipo de Atendimento (dados em milhares, arredondados)



Fonte: Censo Escolar (1998 a 2022) – INEP/MEC

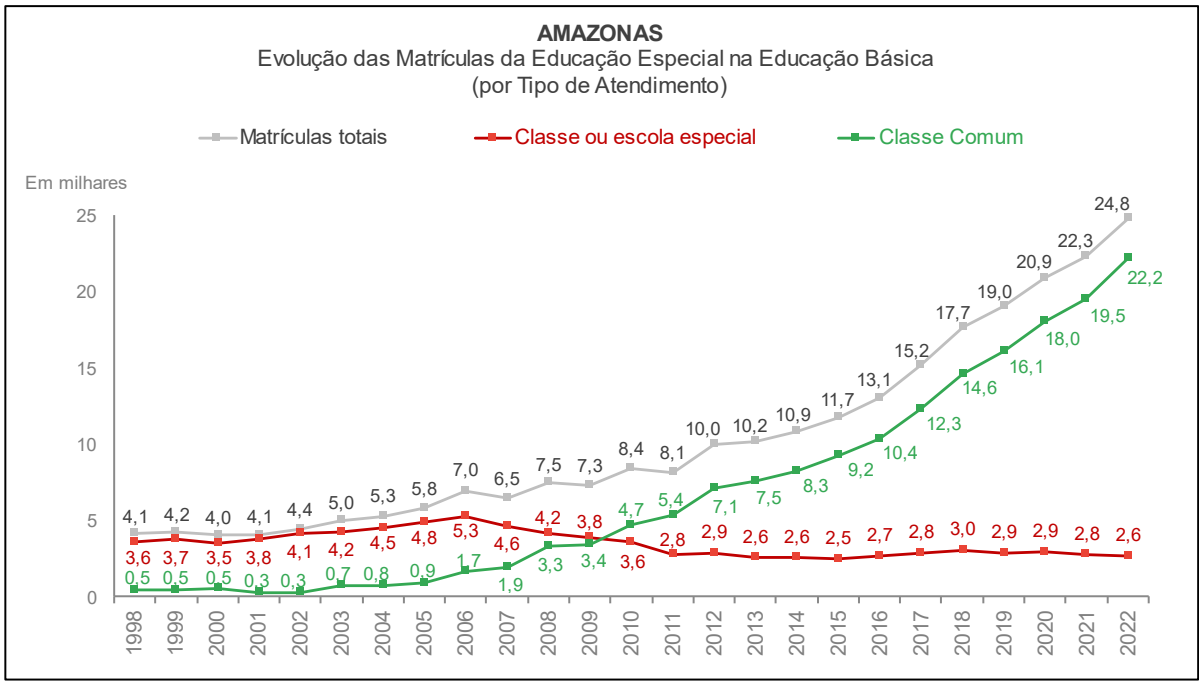
Gráfico 36. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Tocantins) – Relação de Taxa de Exclusão *vs.* Taxa de Inclusão (dados em milhares, arredondados)



Fonte: Censo Escolar (1998 a 2022) – INEP/MEC

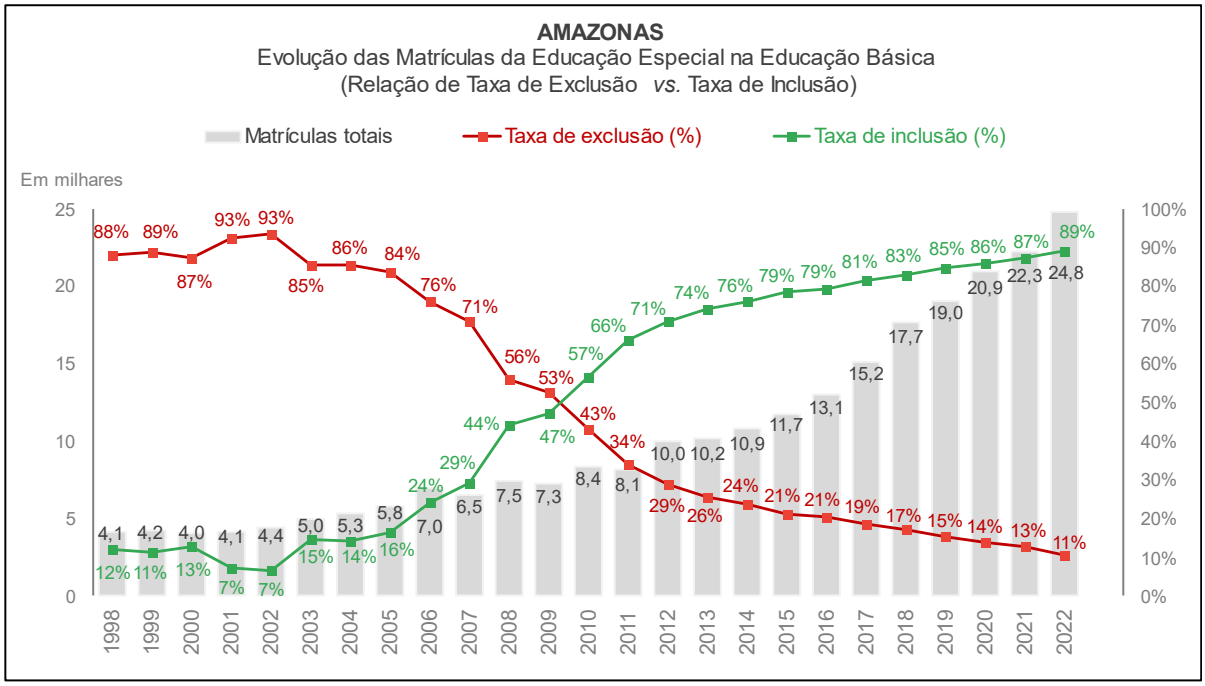
3.3.4.2. Amazonas

Gráfico 37. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Amazonas) – Por Tipo de Atendimento (dados em milhares, arredondados)



Fonte: Censo Escolar (1998 a 2022) – INEP/MEC

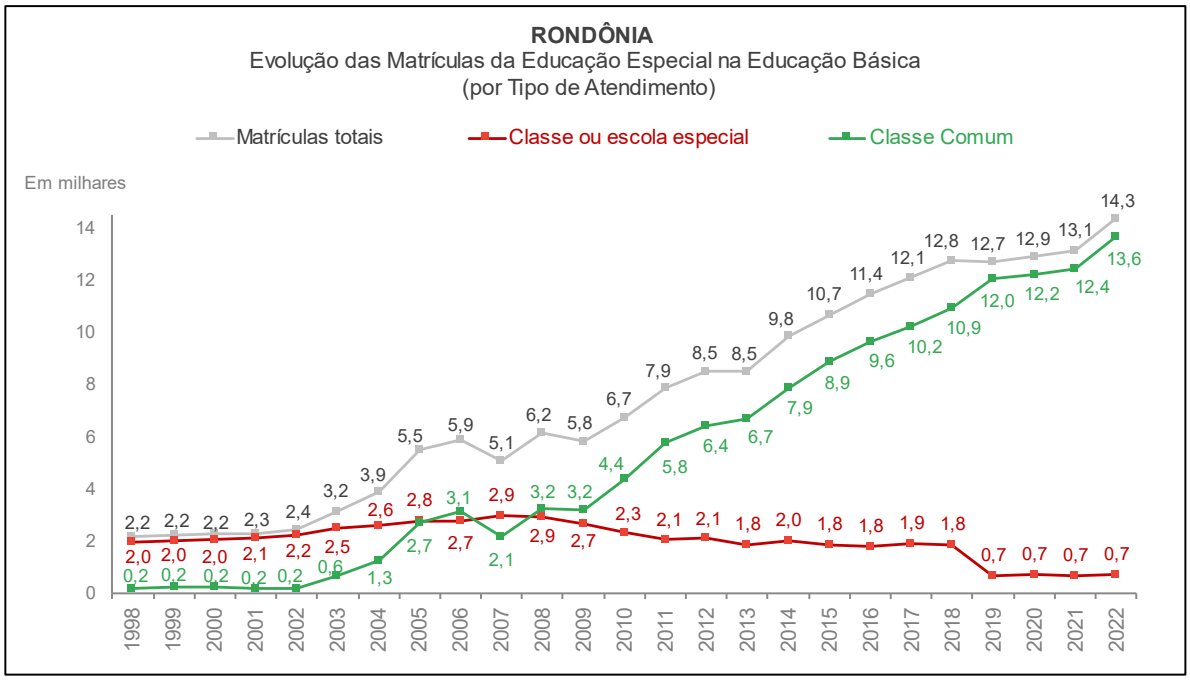
Gráfico 38. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Amazonas) – Relação de Taxa de Exclusão *vs.* Taxa de Inclusão (dados em milhares, arredondados)



Fonte: Censo Escolar (1998 a 2022) – INEP/MEC

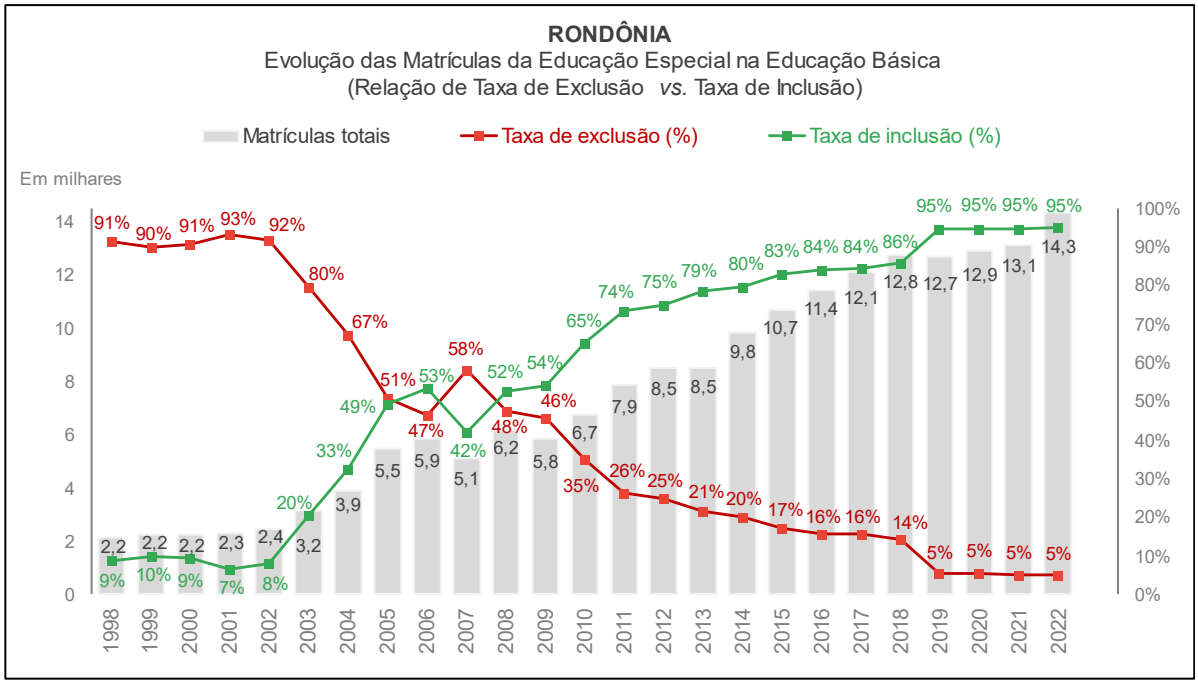
3.3.4.3. Rondônia

Gráfico 39. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Rondônia) – Por Tipo de Atendimento (dados em milhares, arredondados)



Fonte: Censo Escolar (1998 a 2022) – INEP/MEC

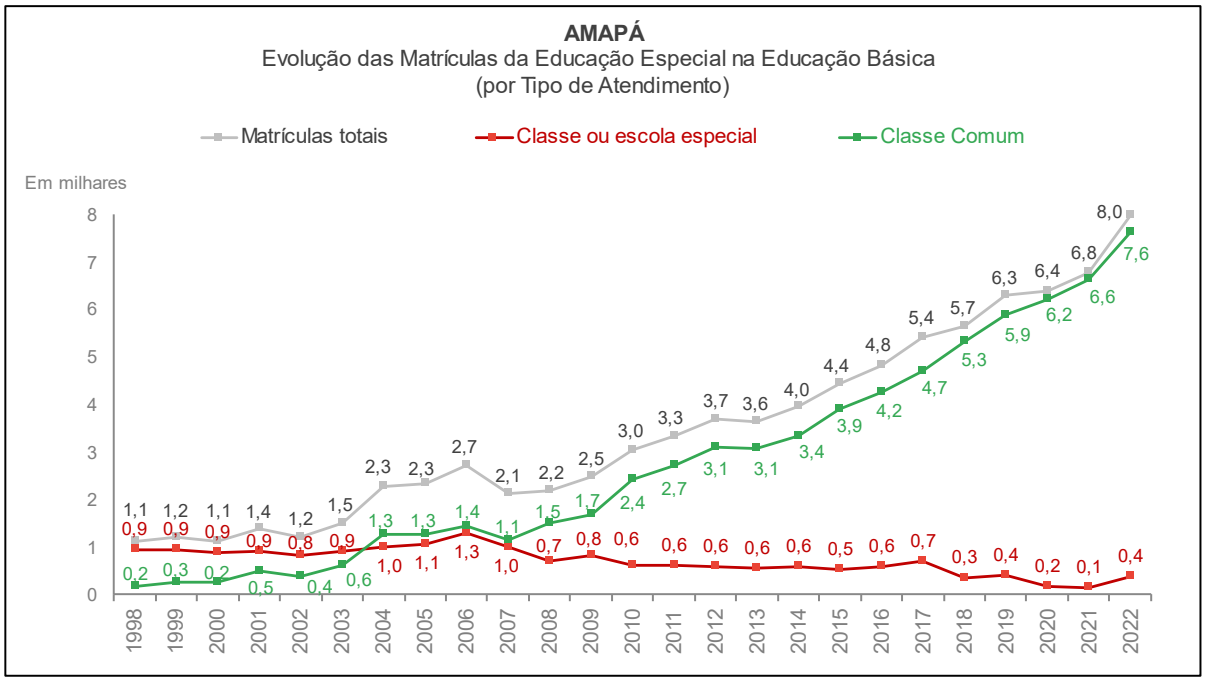
Gráfico 40. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Rondônia) – Relação de Taxa de Exclusão *vs.* Taxa de Inclusão (dados em milhares, arredondados)



Fonte: Censo Escolar (1998 a 2022) – INEP/MEC

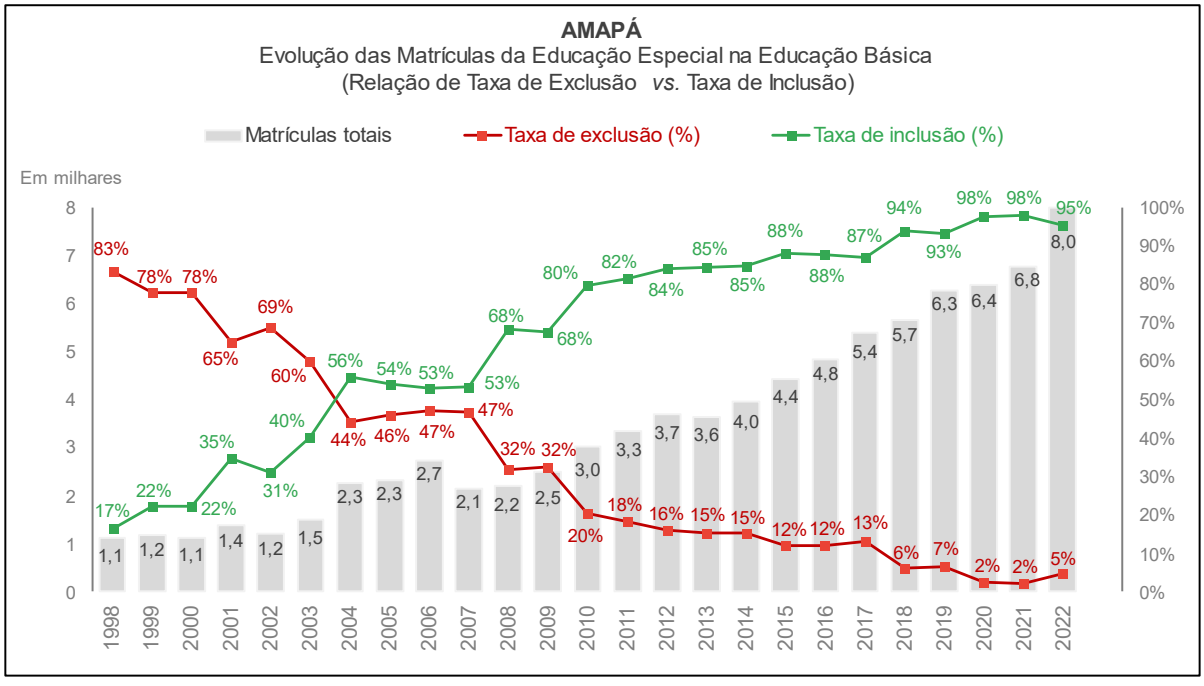
3.3.4.4. Amapá

Gráfico 41. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Amapá) – Por Tipo de Atendimento (dados em milhares, arredondados)



Fonte: Censo Escolar (1998 a 2022) – INEP/MEC

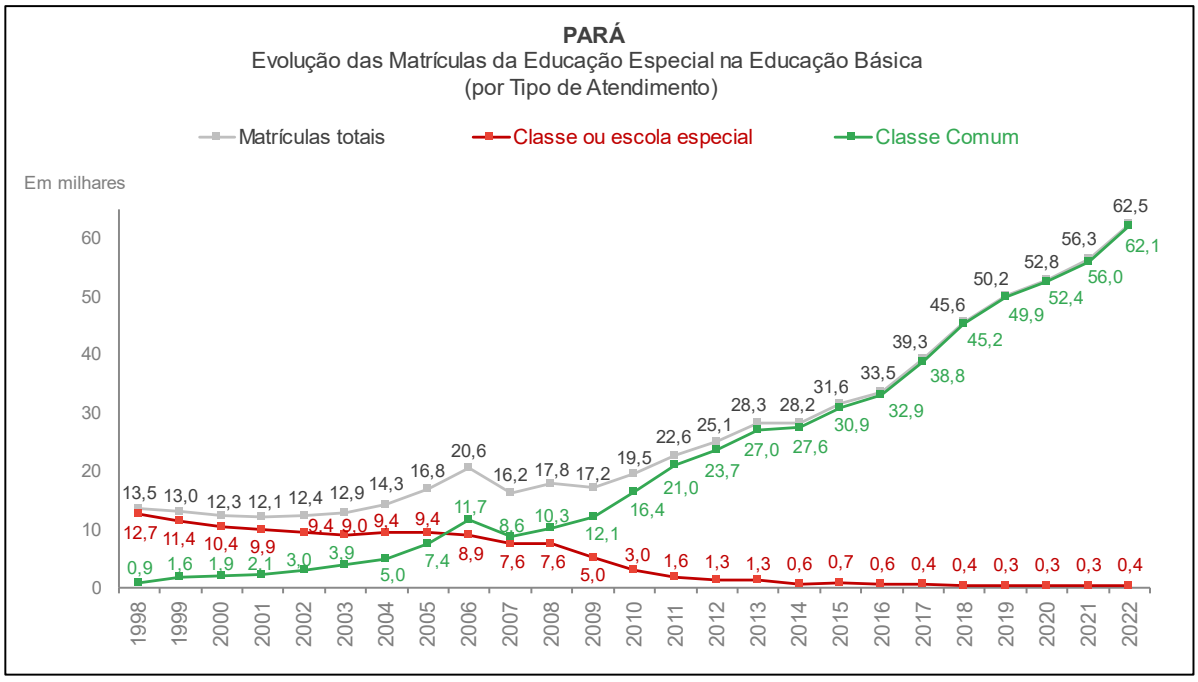
Gráfico 42. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Amapá) – Relação de Taxa de Exclusão *vs.* Taxa de Inclusão (dados em milhares, arredondados)



Fonte: Censo Escolar (1998 a 2022) – INEP/MEC

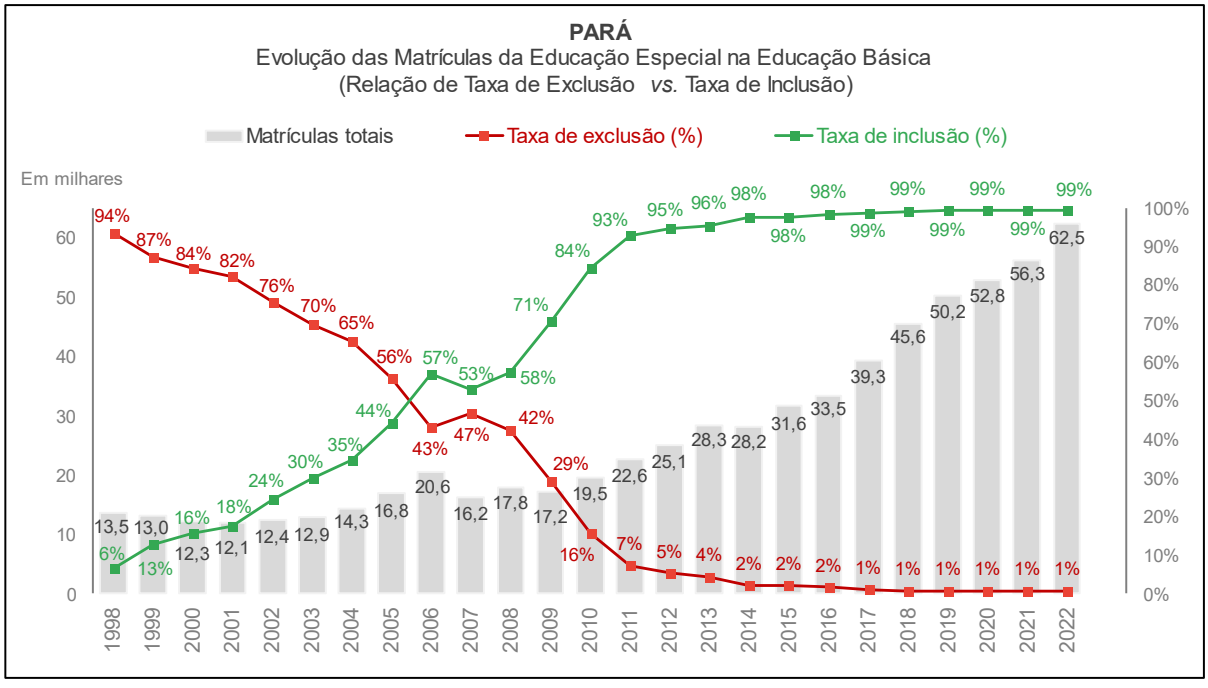
3.3.4.5. Pará

Gráfico 43. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Pará) – Por Tipo de Atendimento (dados em milhares, arredondados)



Fonte: Censo Escolar (1998 a 2022) – INEP/MEC

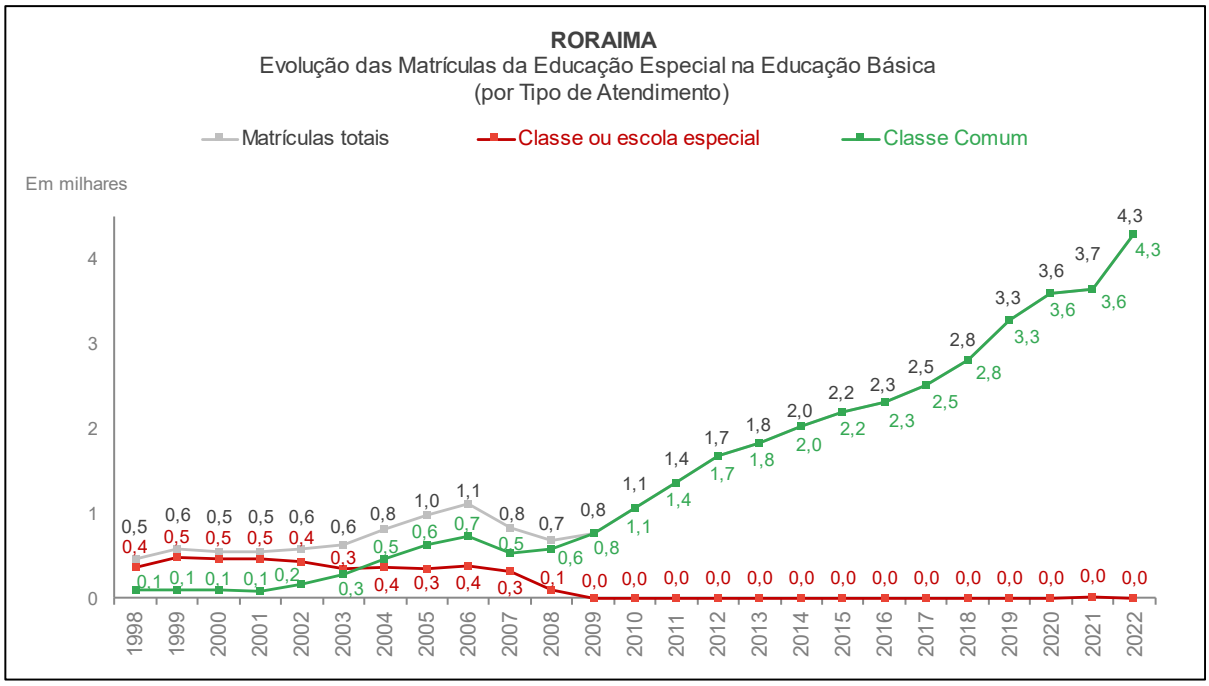
Gráfico 44. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Pará) – Relação de Taxa de Exclusão *vs.* Taxa de Inclusão (dados em milhares, arredondados)



Fonte: Censo Escolar (1998 a 2022) – INEP/MEC

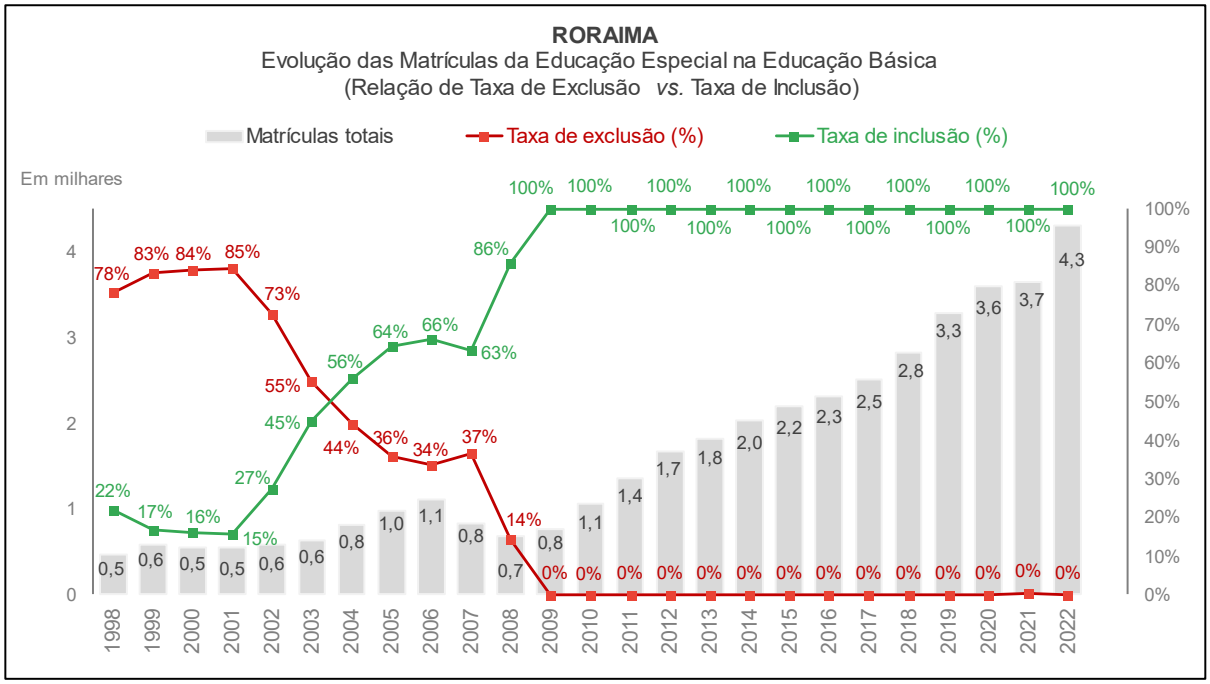
3.3.4.6. Roraima

Gráfico 45. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Roraima) – Por Tipo de Atendimento (dados em milhares, arredondados)



Fonte: Censo Escolar (1998 a 2022) – INEP/MEC

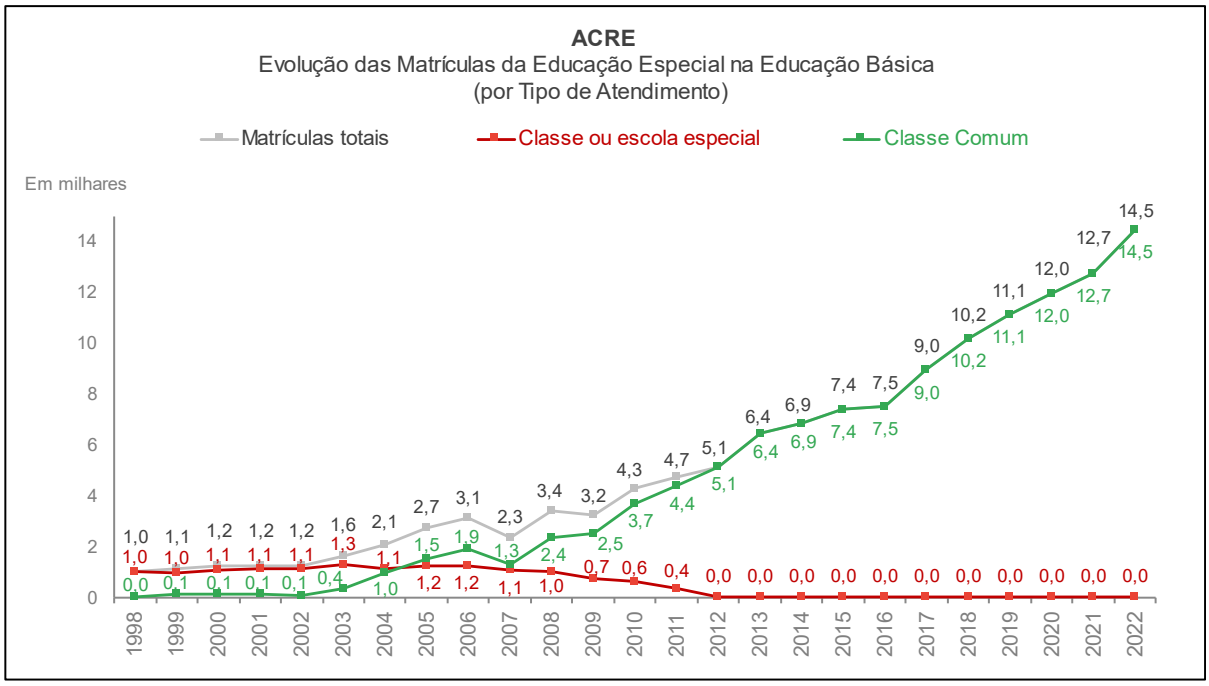
Gráfico 46. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Roraima) – Relação de Taxa de Exclusão *vs.* Taxa de Inclusão (dados em milhares, arredondados)



Fonte: Censo Escolar (1998 a 2022) – INEP/MEC

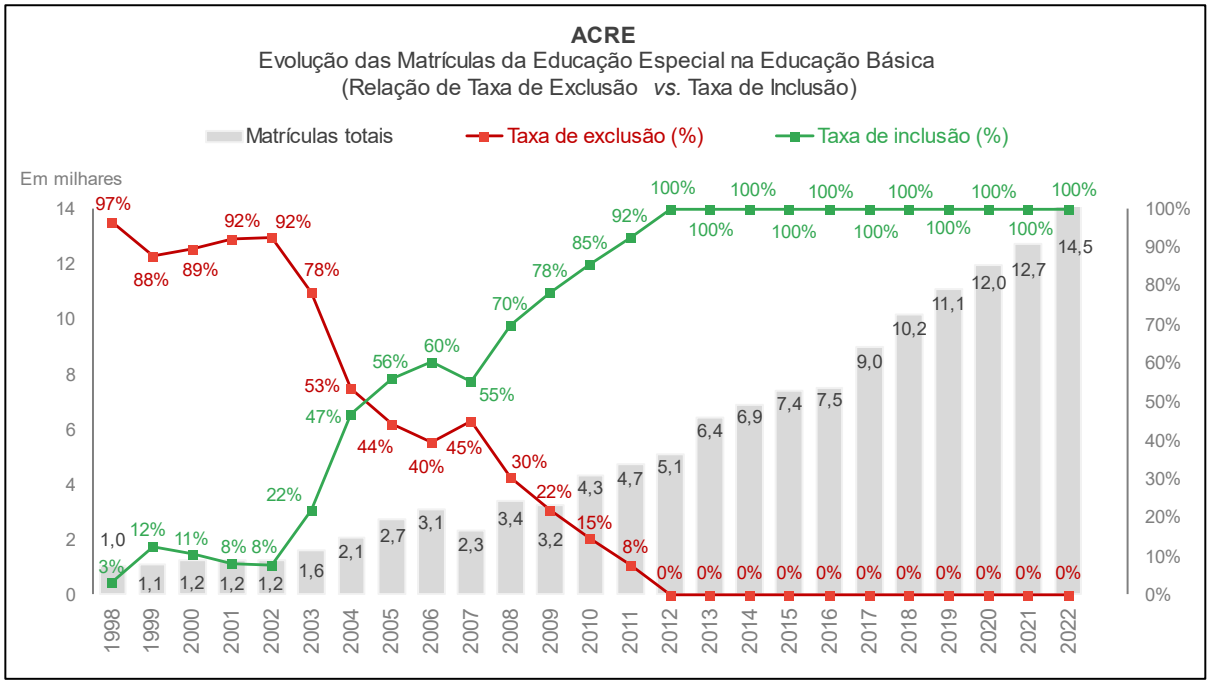
3.3.4.7. Acre

Gráfico 47. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Acre) – Por Tipo de Atendimento (dados em milhares, arredondados)



Fonte: Censo Escolar (1998 a 2022) – INEP/MEC

Gráfico 48. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Acre) – Relação de Taxa de Exclusão *vs.* Taxa de Inclusão (dados em milhares, arredondados)



Fonte: Censo Escolar (1998 a 2022) – INEP/MEC

3.3.5. Região Nordeste

A região é a única em que todos os dados são positivos em relação ao crescimento da inclusão e à queda da segregação (**Tabela 10**). Os estados zeraram a segregação ou têm porcentagem menor desse tipo de matrícula em relação à porcentagem da população nacional que neles habita (**Tabela 11**). Nos gráficos, vê-se que o estado com a menor taxa de inclusão na região é o Maranhão (96%), ainda acima da média nacional (89,9%).

Tabela 11. Taxa de crescimento das matrículas inclusivas e segregadas da Região Nordeste (1998/2022)

REGIÃO NORDESTE - CRESCIMENTO OU QUEDA NAS MATRÍCULAS INCLUSIVAS E SEGREGADAS (1998-2022)						
UF	Classes ou escolas especiais			Classes comuns		
	Número de matrículas em 1998	Número de matrículas em 2022	Taxa de crescimento	Número de matrículas em 1998	Número de matrículas em 2022	Taxa de crescimento
Maranhão	4.705	2.364	-49,8%	405	50.906	+12.469%
Piauí	3.060	376	-87,7%	214	27.623	+12.808%
Ceará	6.350	869	-86,3%	1.441	79.414	+5.411%
Rio Grande do Norte	3.280	0	-100,0%	2.634	25.143	+855%
Paraíba	3.205	618	-80,7%	1.710	30.352	+1.675%
Pernambuco	10.026	1.577	-84,3%	954	58.887	+6.073%
Alagoas	2.192	71	-96,8%	67	29.537	+43.985%
Sergipe	1.306	378	-71,1%	34	13.499	+39.603%
Bahia	11.071	2.161	-80,5%	1.068	125.491	+11.650%

Fonte: INEP/MEC

Tabela 12. Contribuição dos estados da Região Nordeste no número total de matrículas inclusivas e segregadas em todo o País em 2022

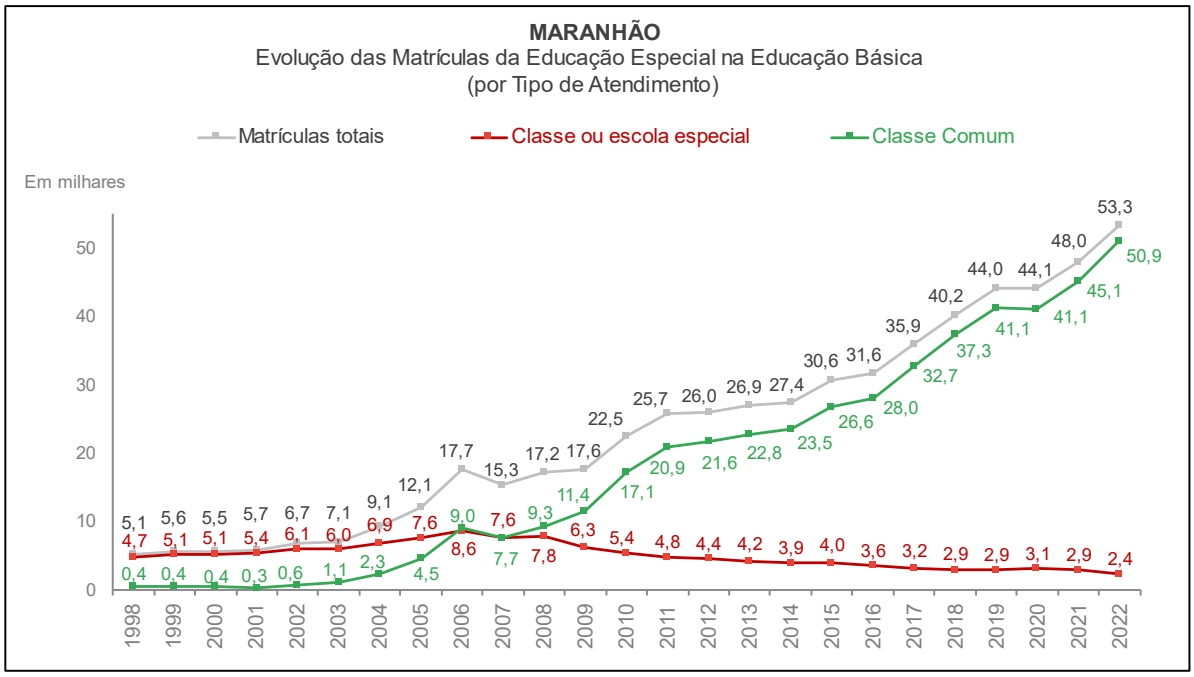
REGIÃO NORDESTE - PARCELA DE CADA ESTADO NA INCLUSÃO E NA SEGREGAÇÃO DO PAÍS (2022)			
UF	% da população brasileira	% das matrículas inclusivas do País	% das matrículas segregadas do País
Maranhão	**3,34%**	3,71%	1,53%
Piauí	**1,61%**	2,01%	0,24%
Ceará	**4,33%**	5,78%	0,56%
Rio Grande do Norte	**1,63%**	1,83%	0,00%
Paraíba	**1,96%**	2,21%	0,40%
Pernambuco	**4,46%**	4,29%	1,02%
Alagoas	**1,54%**	2,15%	0,05%
Sergipe	**1,09%**	0,98%	0,24%
Bahia	**6,96%**	9,14%	1,40%

LEGENDA (DESTAQUES – SEGREGAÇÃO)	
	% de segregação acima da % da população do País
	% de segregação próxima da % da população do País
	% de segregação abaixo da % da população do País
	Segregação zerada ou abaixo de 1%

Fonte: INEP/MEC

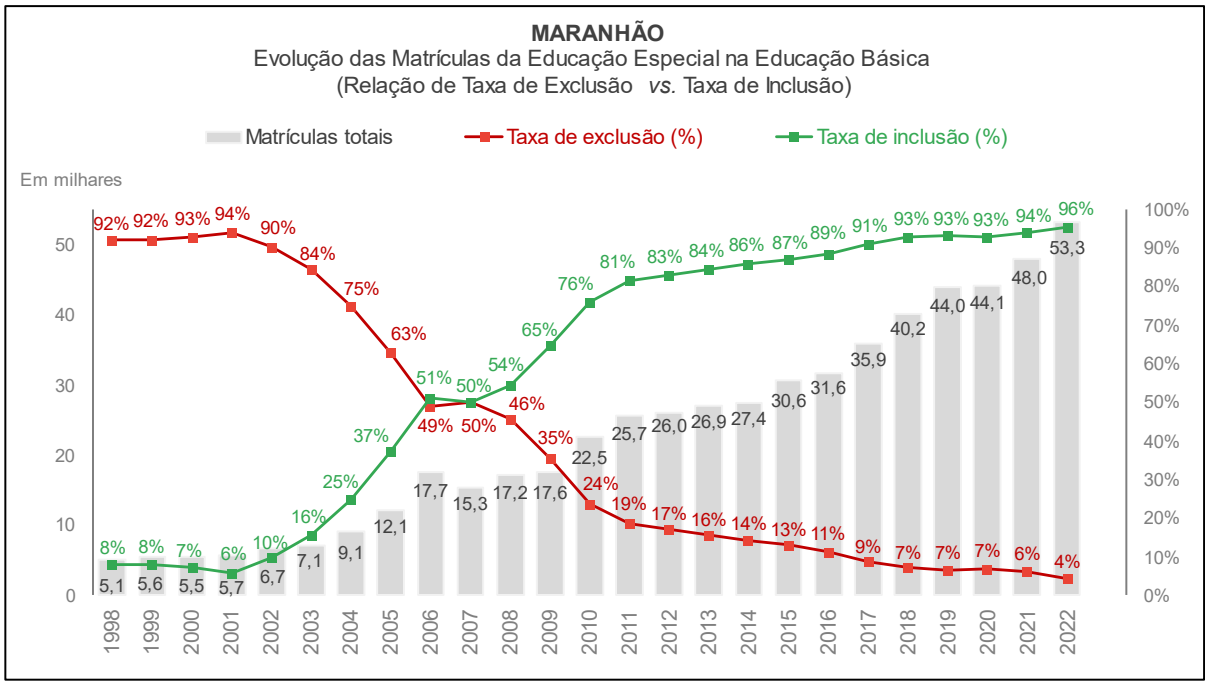
3.3.5.1. Maranhão

Gráfico 49. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Maranhão) – Por Tipo de Atendimento (dados em milhares, arredondados)



Fonte: Censo Escolar (1998 a 2022) – INEP/MEC

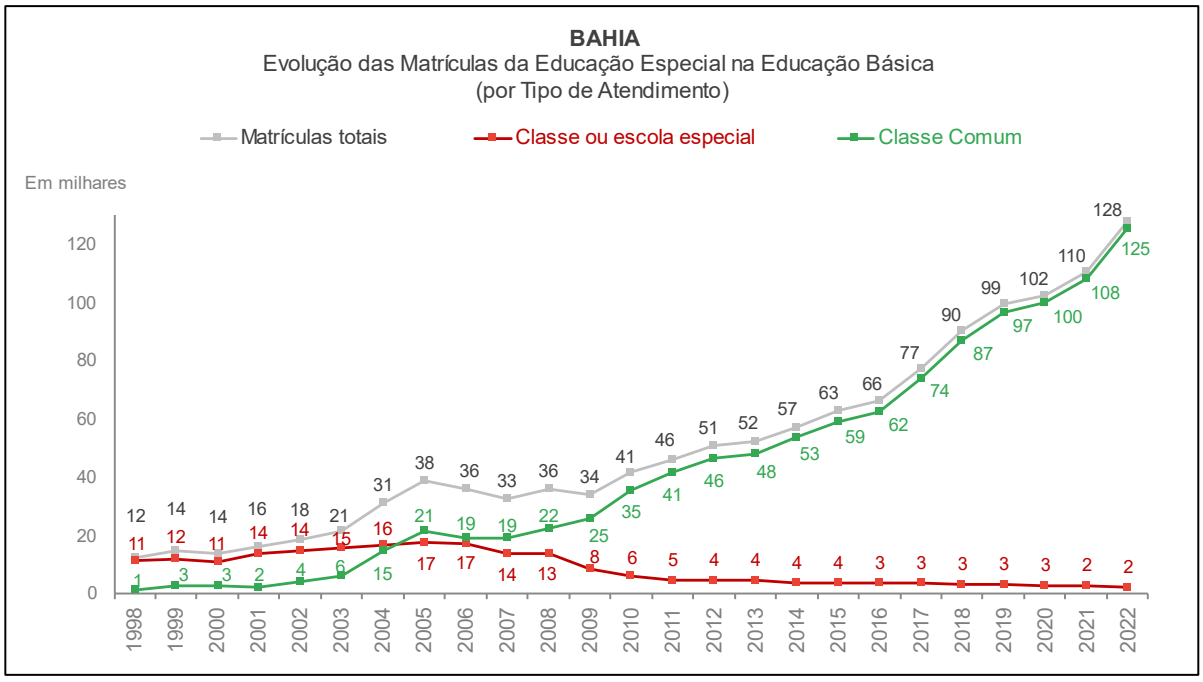
Gráfico 50. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Maranhão) – Relação de Taxa de Exclusão *vs.* Taxa de Inclusão (dados em milhares, arredondados)



Fonte: Censo Escolar (1998 a 2022) – INEP/MEC.

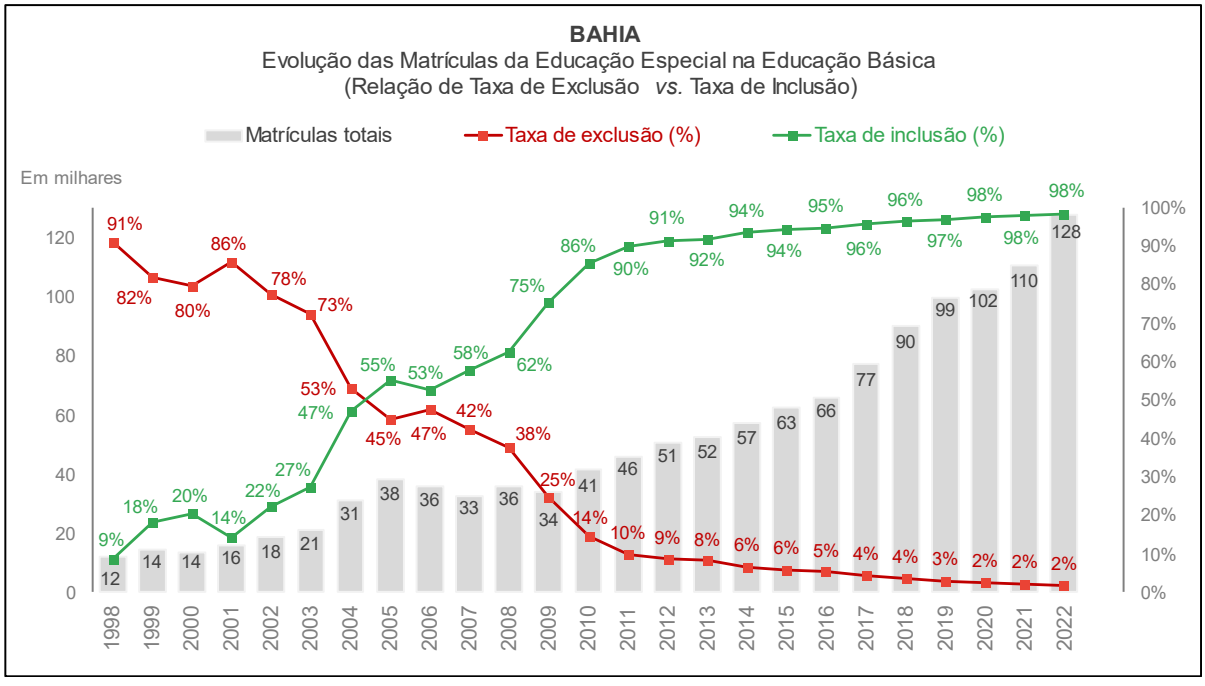
3.3.5.2. Bahia

Gráfico 51. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Bahia) – Por Tipo de Atendimento (dados em milhares, arredondados)



Fonte: Censo Escolar (1998 a 2022) – INEP/MEC

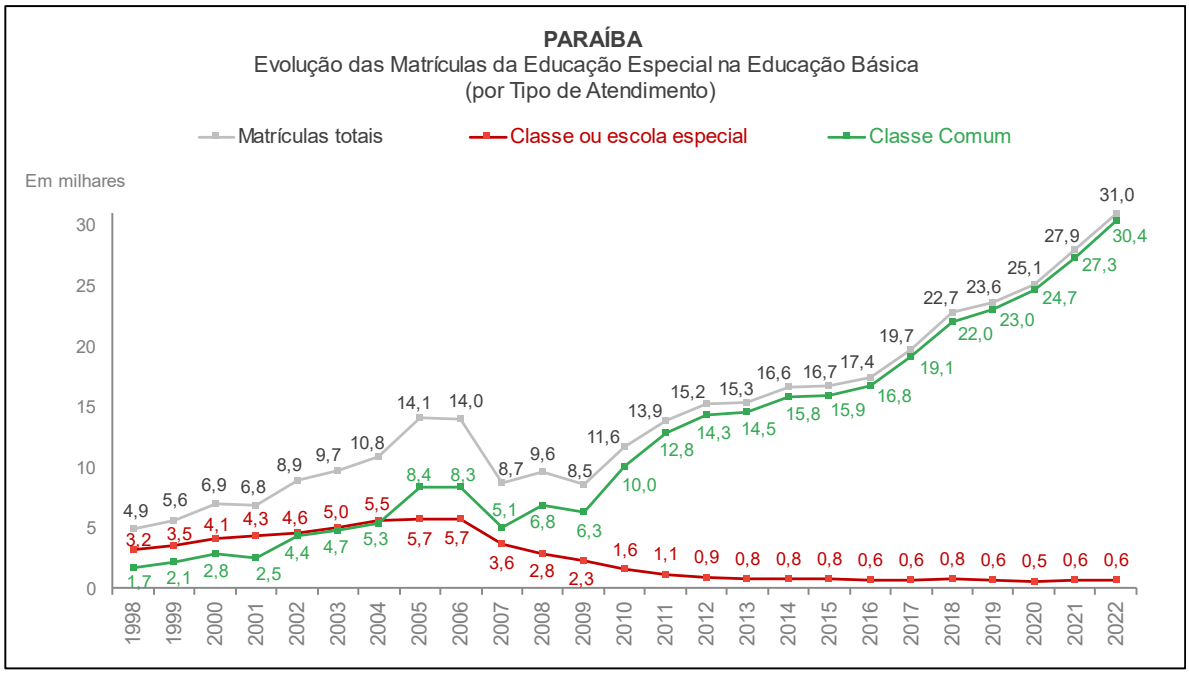
Gráfico 52. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Bahia) – Relação de Taxa de Exclusão *vs.* Taxa de Inclusão (dados em milhares, arredondados)



Fonte: Censo Escolar (1998 a 2022) – INEP/MEC

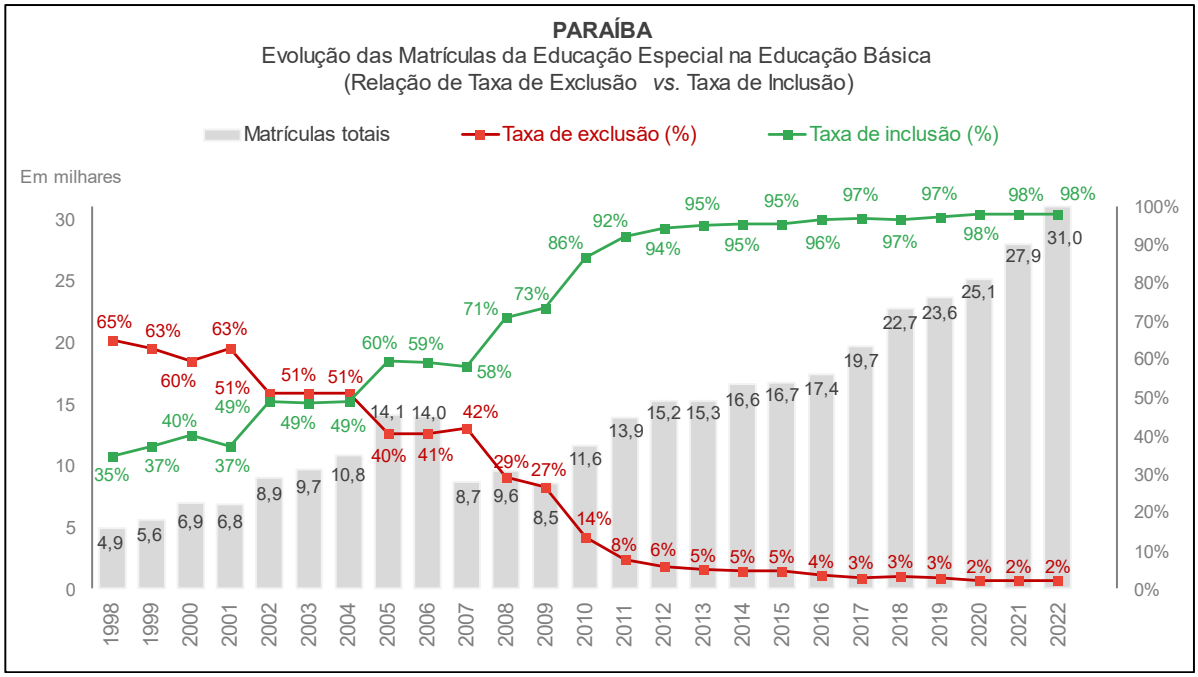
3.3.5.3. Paraíba

Gráfico 53. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Paraíba) – Por Tipo de Atendimento (dados em milhares, arredondados)



Fonte: Censo Escolar (1998 a 2022) – INEP/MEC

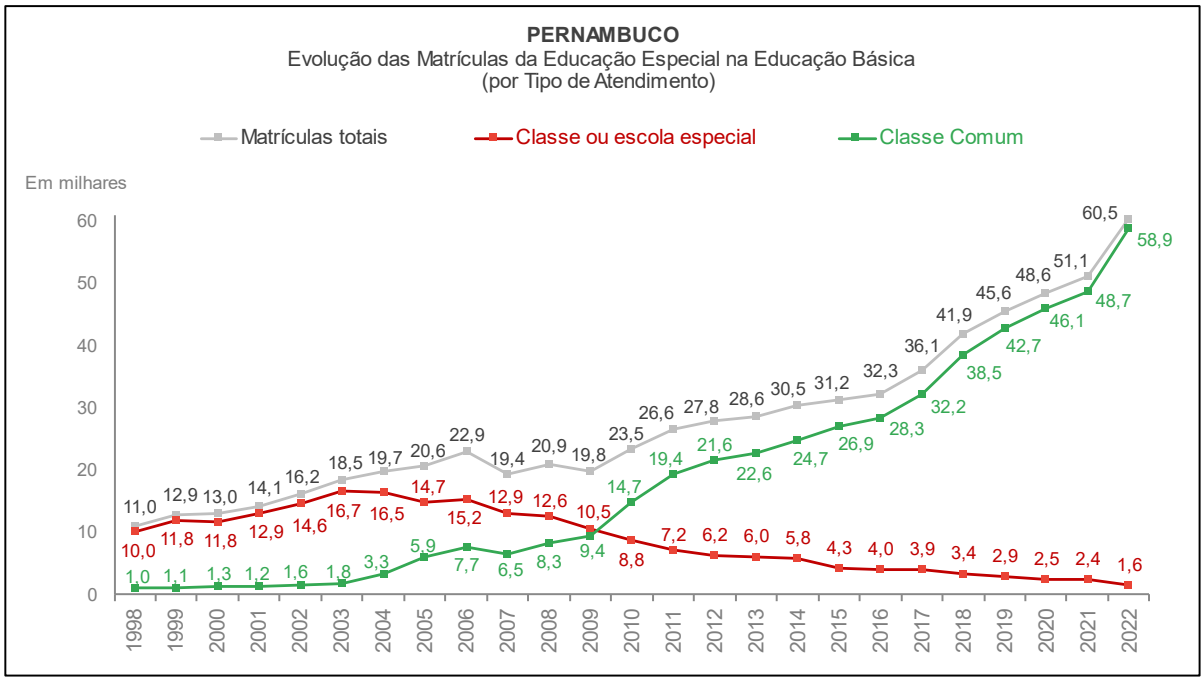
Gráfico 54. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Paraíba) – Relação de Taxa de Exclusão *vs.* Taxa de Inclusão (dados em milhares, arredondados)



Fonte: Censo Escolar (1998 a 2022) – INEP/MEC

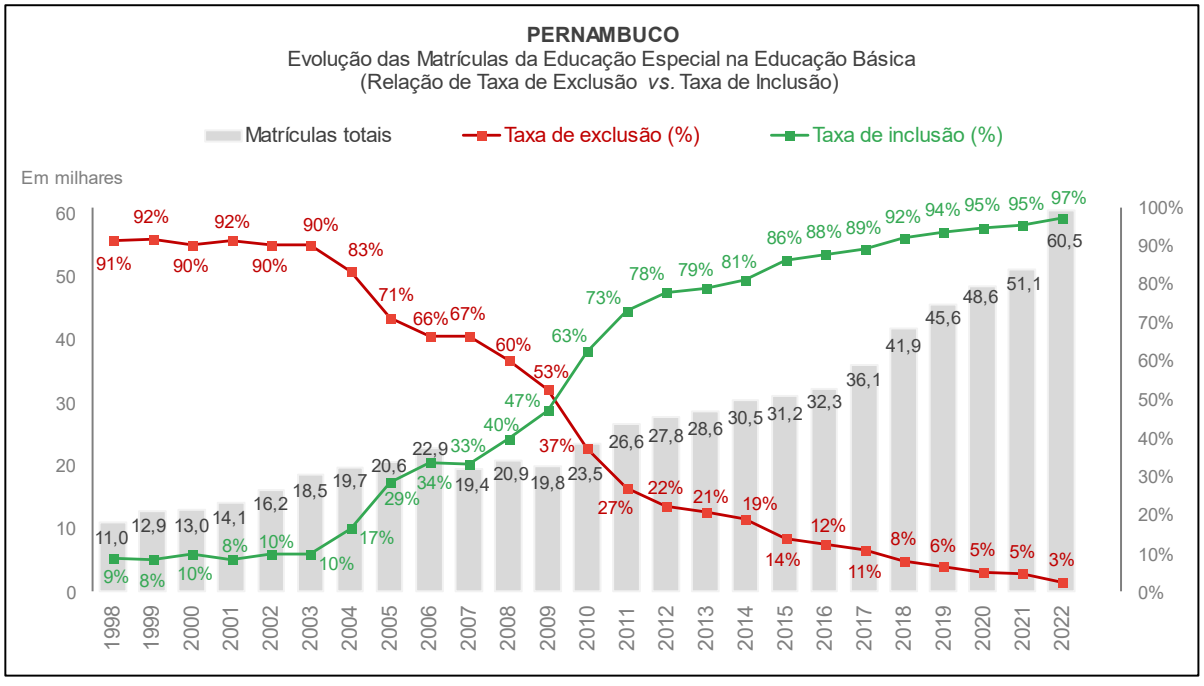
3.3.5.4. Pernambuco

Gráfico 55. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Pernambuco) – Por Tipo de Atendimento (dados em milhares, arredondados)



Fonte: Censo Escolar (1998 a 2022) – INEP/MEC

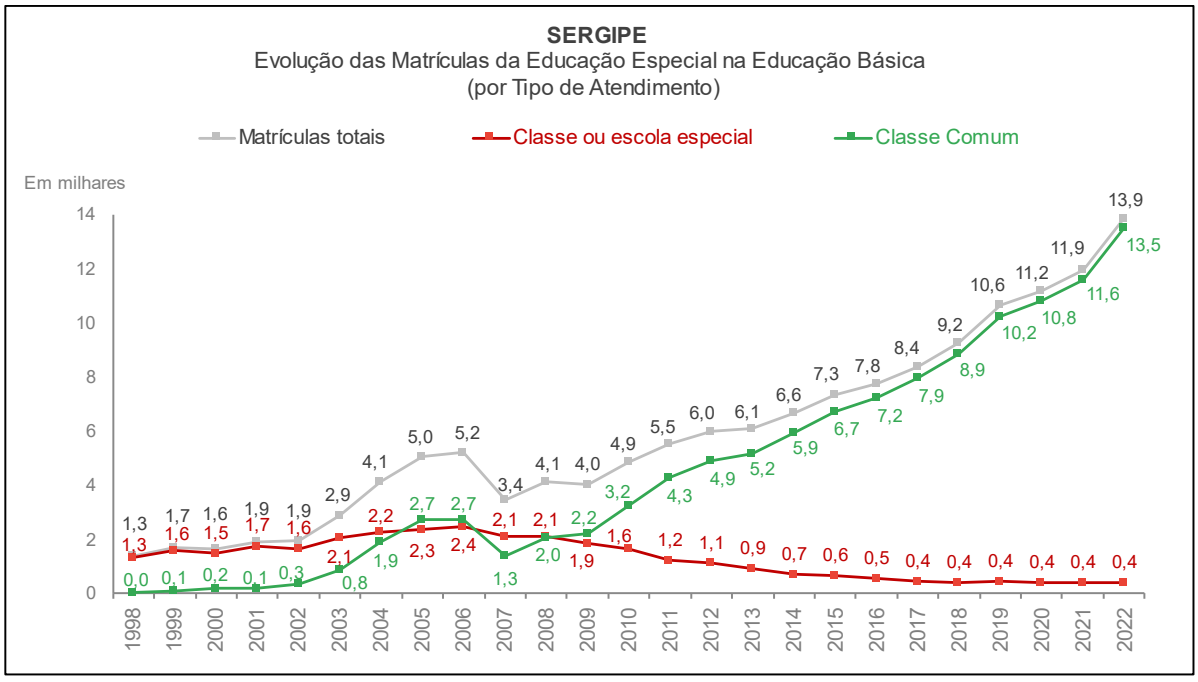
Gráfico 56. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Pernambuco) – Relação de Taxa de Exclusão *vs.* Taxa de Inclusão (dados em milhares, arredondados)



Fonte: Censo Escolar (1998 a 2022) – INEP/MEC

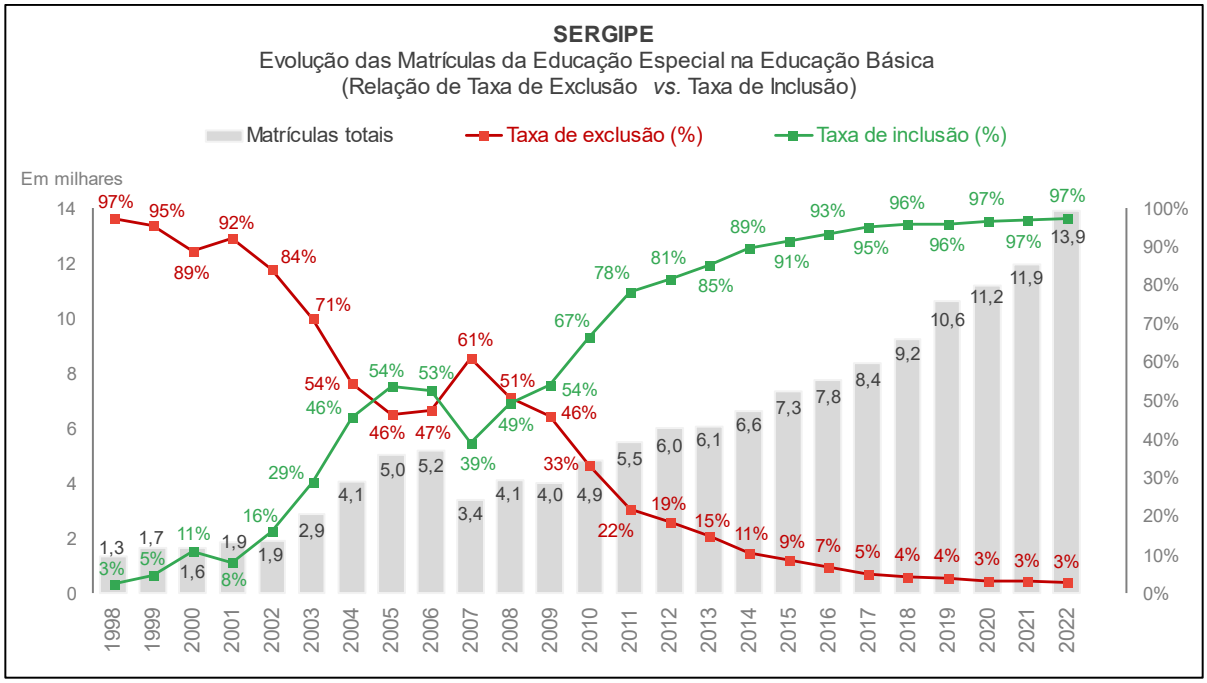
3.3.5.5. Sergipe

Gráfico 57. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Sergipe) – Por Tipo de Atendimento (dados em milhares, arredondados)



Fonte: Censo Escolar (1998 a 2022) – INEP/MEC

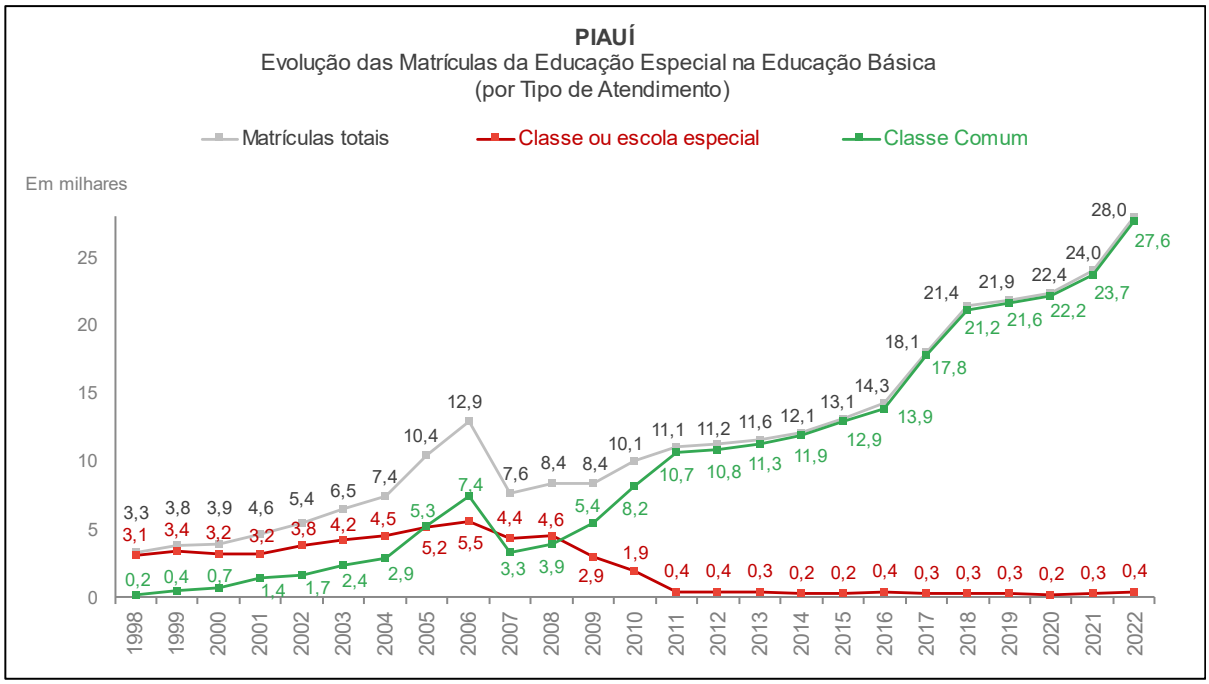
Gráfico 58. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Sergipe) – Relação de Taxa de Exclusão *vs.* Taxa de Inclusão (dados em milhares, arredondados)



Fonte: Censo Escolar (1998 a 2022) – INEP/MEC

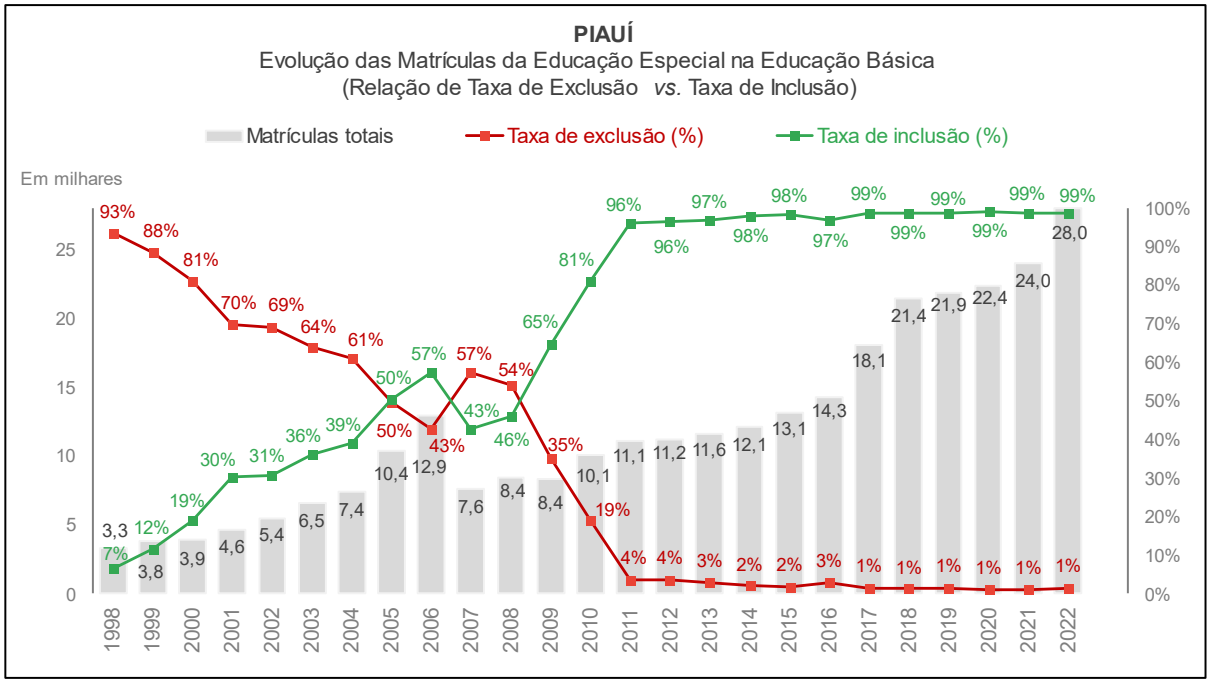
3.3.5.6. Piauí

Gráfico 59. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Piauí) – Por Tipo de Atendimento (dados em milhares, arredondados)



Fonte: Censo Escolar (1998 a 2022) – INEP/MEC

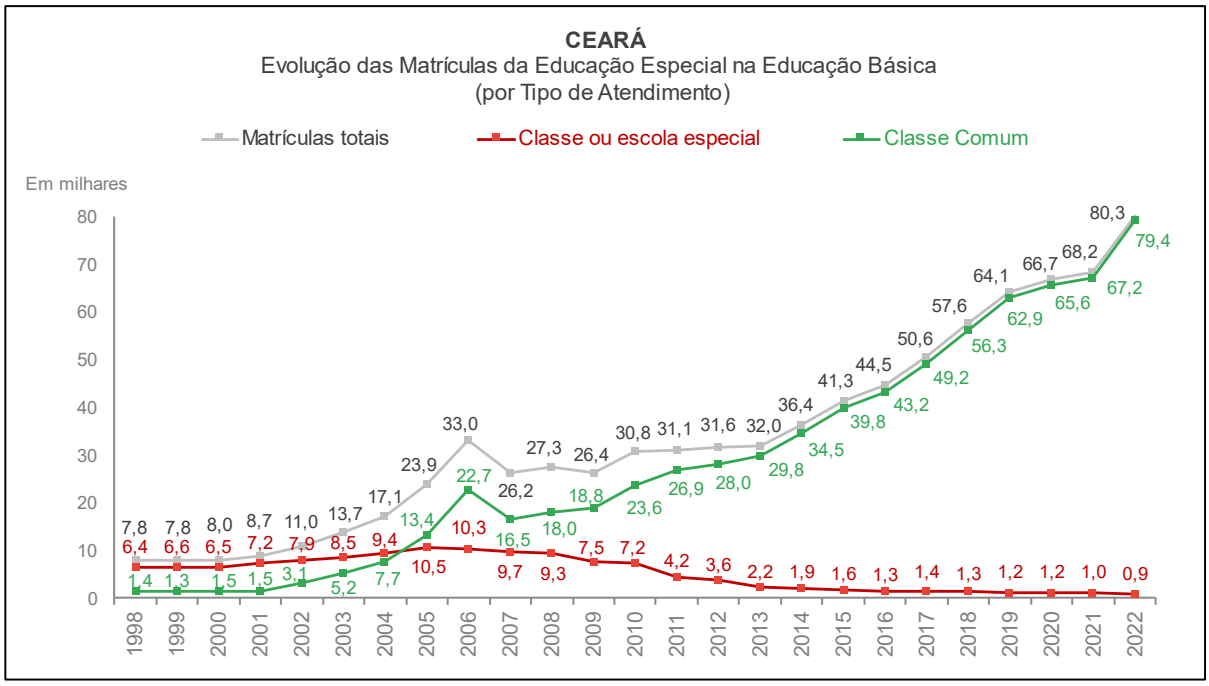
Gráfico 60. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Piauí) – Relação de Taxa de Exclusão *vs.* Taxa de Inclusão (dados em milhares, arredondados)



Fonte: Censo Escolar (1998 a 2022) – INEP/MEC

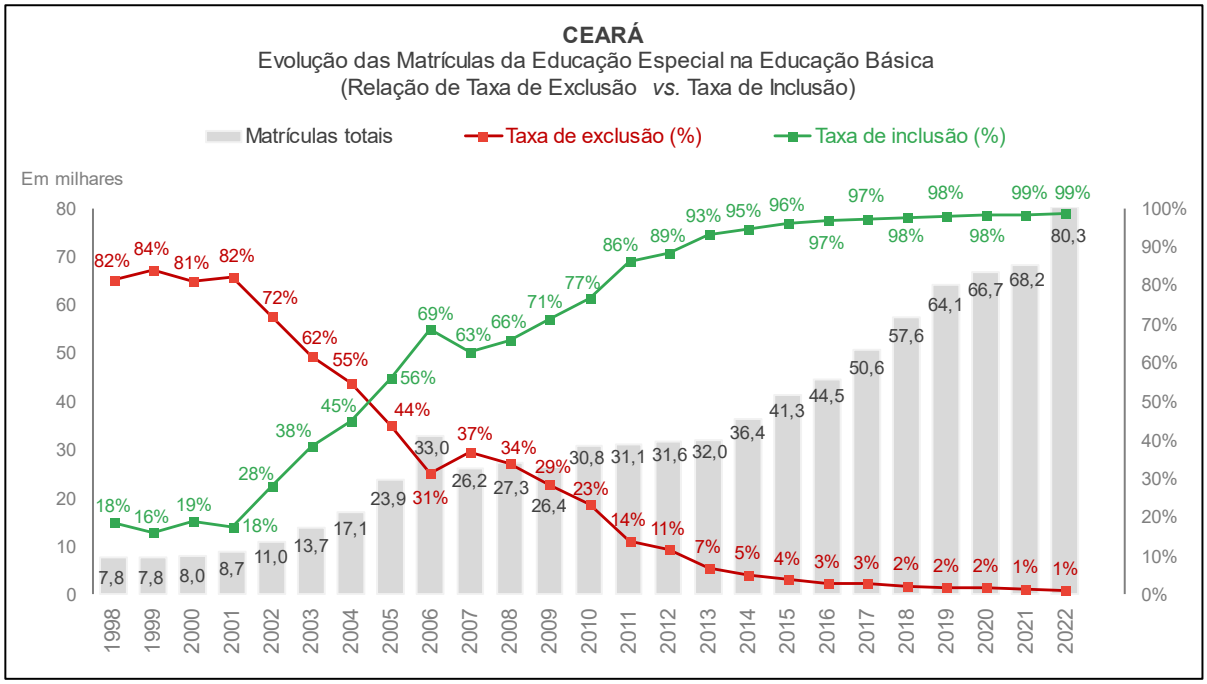
3.3.5.7. Ceará

Gráfico 61. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Ceará) – Por Tipo de Atendimento (dados em milhares, arredondados)



Fonte: Censo Escolar (1998 a 2022) – INEP/MEC

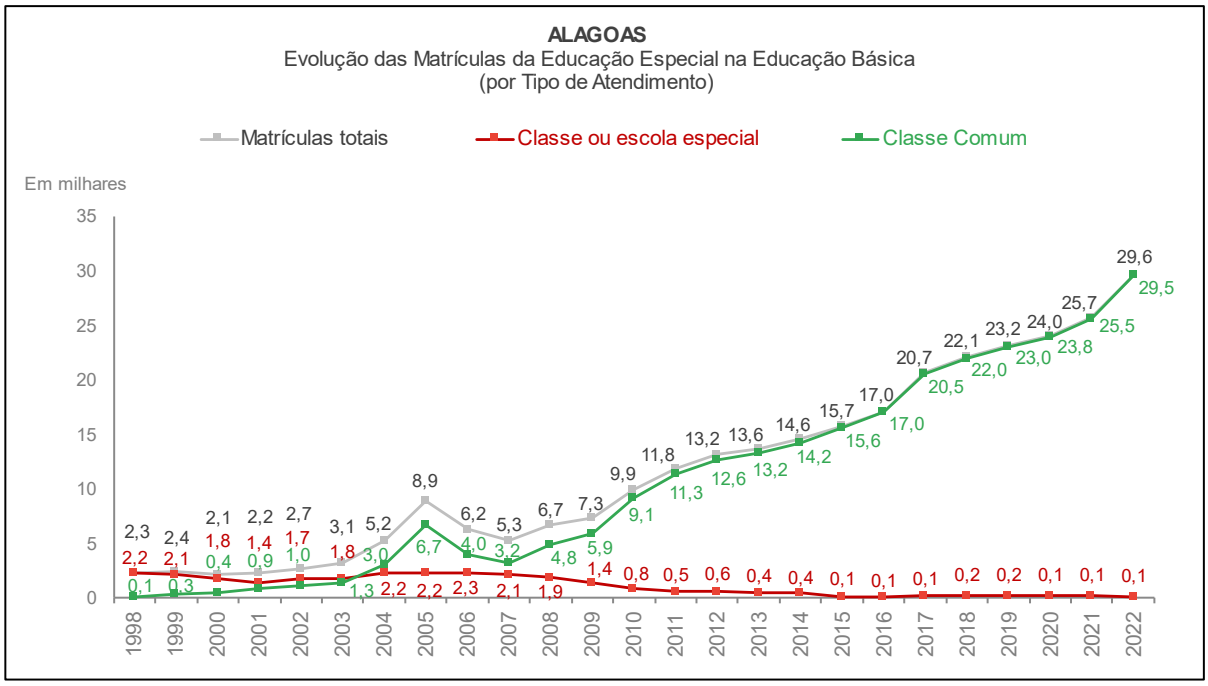
Gráfico 62. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Ceará) – Relação de Taxa de Exclusão *vs.* Taxa de Inclusão (dados em milhares, arredondados)



Fonte: Censo Escolar (1998 a 2022) – INEP/MEC

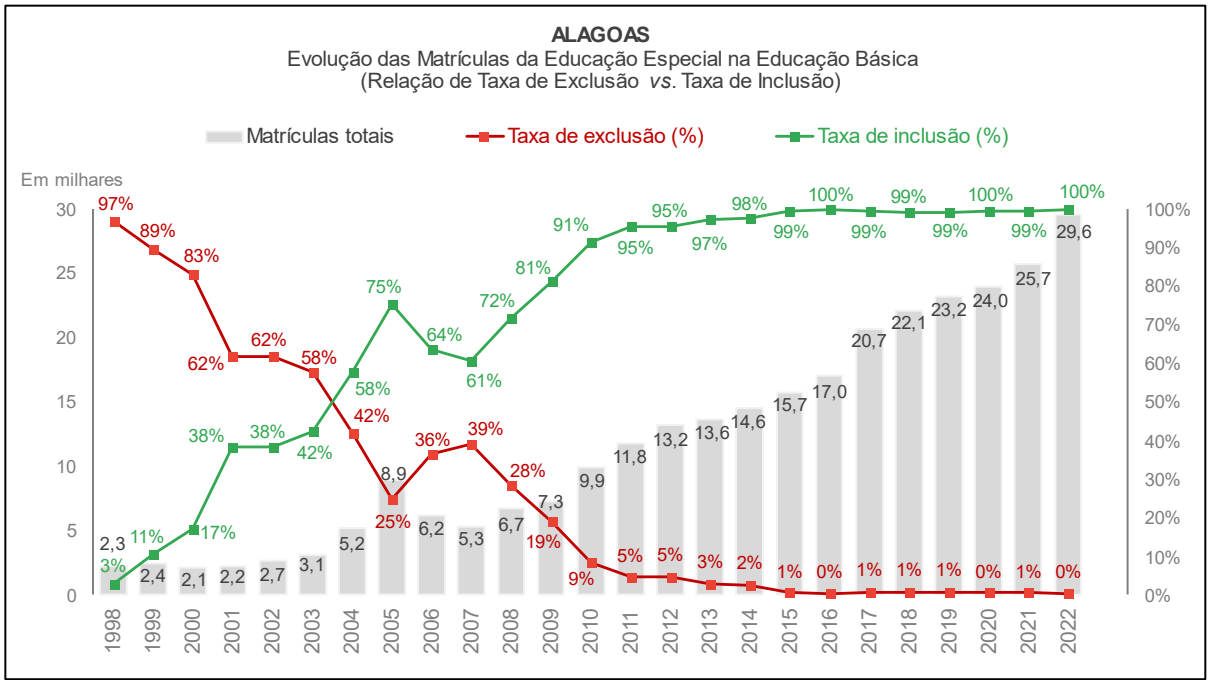
3.3.5.8. Alagoas

Gráfico 63. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Alagoas) – Por Tipo de Atendimento (dados em milhares, arredondados)



Fonte: Censo Escolar (1998 a 2022) – INEP/MEC

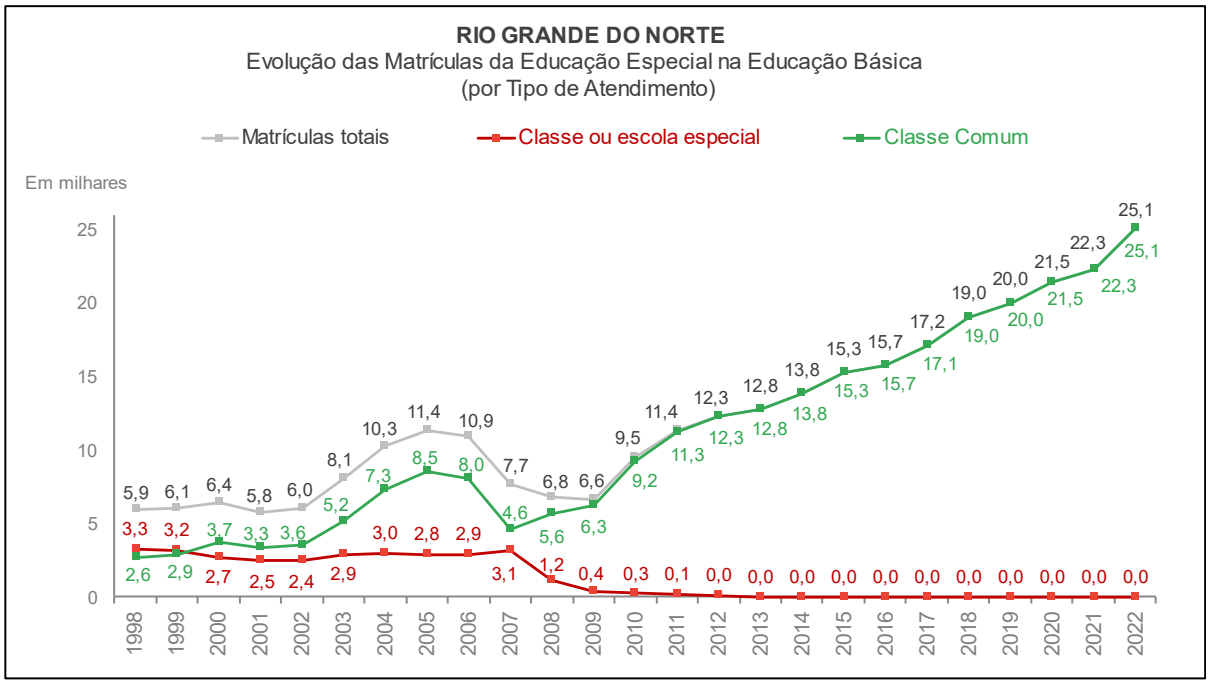
Gráfico 64. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Alagoas) – Relação de Taxa de Exclusão *vs.* Taxa de Inclusão (dados em milhares, arredondados)



Fonte: Censo Escolar (1998 a 2022) – INEP/MEC

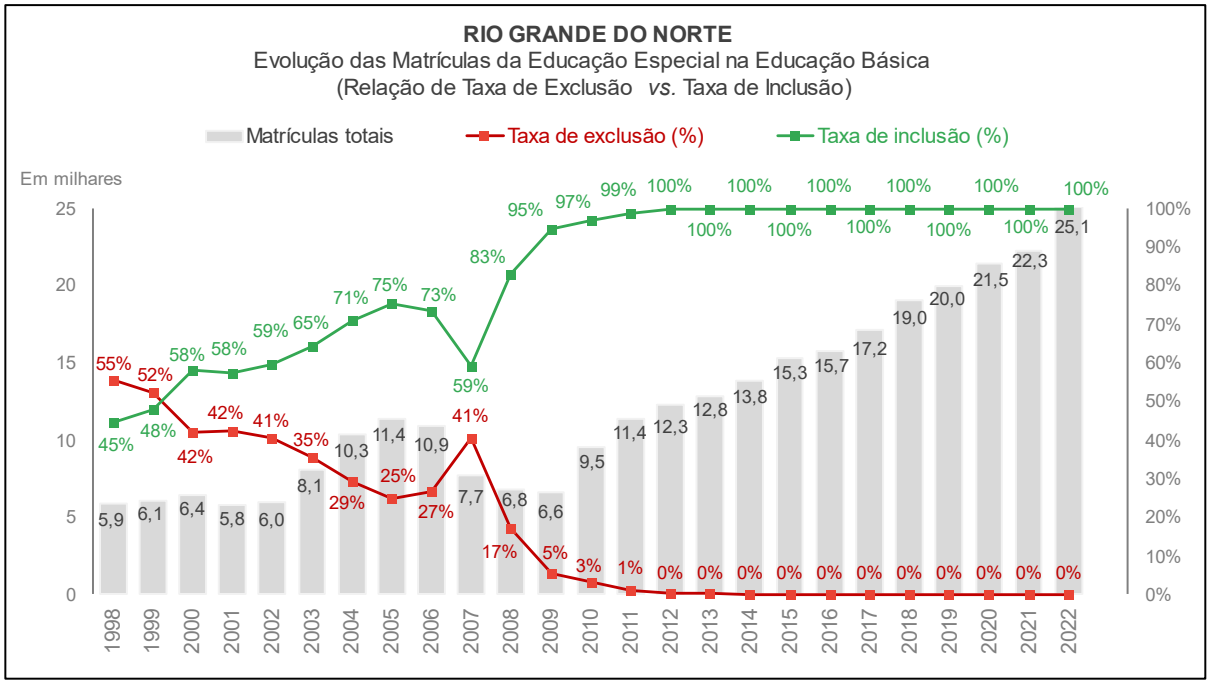
3.3.5.9. Rio Grande do Norte

Gráfico 65. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Rio Grande do Norte) – Por Tipo de Atendimento (dados em milhares, arredondados)



Fonte: Censo Escolar (1998 a 2022) – INEP/MEC

Gráfico 66. Matrículas da Educação Especial na Educação Básica (Rio Grande do Norte) – Relação de Taxa de Exclusão *vs.* Taxa de Inclusão (dados em milhares, arredondados)



Fonte: Censo Escolar (1998 a 2022) – INEP/MEC

3.4. Presença das escolas especiais das APAES e a inclusão nas UFs

O mapa a seguir mostra a distribuição das escolas das APAES no País (**Figura 4**). São 1840 escolas, em 1769 unidades, presentes em 1749 municípios (26 estados) e na unidade do Distrito Federal (Fenapaes, c2022). Dessas, 1341 apresentam matrículas em classes exclusivas.

Figura 4. APAES cadastradas no Censo Escolar 2019

Fonte: Fenapaes (c2022)

A partir dos dados disponibilizados no mapa dinâmico virtual[26] da FENAPAES no Google Maps (Fenapaes, 2019b), foi criada a Tabela 12, que mostra a relação entre o número de habitantes para cada escola especial da APAE (com matrículas exclusivas) e a taxa de inclusão escolar, por unidade federativa (em ordem decrescente).

[26] Os dados da coluna 4 da tabela a seguir estão no item "Nº de Escolas Educação Especial Classes Exclusivas", do **Mapa da Educação 2019** (Fenapaes, 2019b). À época da consulta (25/04/2022), o *link* para o mapa estava no menu do *site* https://apaebrasil.org.br. Na última consulta (13/10/2022), verificou-se que havia um novo material, intitulado **Mapa das Apaes 2019** (Fenapaes, c2022), porém, os dados haviam sido mantidos.

Os dados foram extraídos da estimativa de população de 2019[27], feita pelo IBGE (Brasil, c2022b), mesmo ano dos dados do mapa. É possível perceber, em geral, que a taxa de inclusão escolar é menor onde há maior presença de escolas especiais da APAE (escolas exclusivas), desvelando a relevância da naturalização histórica da segregação nas culturas locais como elemento fundamental para o atraso da inclusão em alguns estados.

Tabela 13. Dados extraídos do Mapa da Educação 2019 da APAE e das Estimativas da População Residente no Brasil de 2019 – IBGE

QUADRO COMPARATIVO – HABITANTES POR ESCOLA ESPECIAL DA APAE E TAXA DE INCLUSÃO DE CADA ESTADO					
Região	**UF**	**Habitantes 2019**	**Escolas Especiais APAE 2019**	**Habitantes por escola da APAE**	**Taxa de inclusão da UF**
N	**Acre**	881.935	0	--	100,0%
N	**Roraima**	605.761	0	--	100,0%
SE	**Espírito Santo**	4.018.650	0	--	100,0%
NE	**Rio Grande do Norte**	3.506.853	0	--	100,0%
N	**Pará**	8.602.865	0	--	99,3%
NE	**Alagoas**	3.337.357	0	--	99,2%
S	**Santa Catarina**	7.164.788	1	7.164.788	98,8%
NE	**Piauí**	3.273.227	8	409.153	98,7%
NE	**Ceará**	9.132.078	0	--	98,2%
NE	**Paraíba**	4.018.127	6	669.688	97,3%
NE	**Bahia**	14.873.064	24	619.711	97,1%
NE	**Sergipe**	2.298.696	1	2.298.696	96,0%
N	**Rondônia**	1.777.225	6	296.204	94,7%
CO	**Goiás**	7.018.354	7	1.002.622	94,1%
NE	**Pernambuco**	9.557.071	4	2.389.268	93,6%
N	**Amapá**	845.731	3	281.910	93,4%
NE	**Maranhão**	7.075.181	30	235.839	93,4%
CO	**Distrito Federal**	3.015.268	1	3.015.268	90,0%
SE	**Rio de Janeiro**	17.264.943	20	863.247	86,1%
S	**Rio Grande do Sul**	11.377.239	142	80.121	85,4%
N	**Amazonas**	4.144.597	3	1.381.532	84,8%
N	**Tocantins**	1.572.866	32	49.152	83,7%
SE	**São Paulo**	45.919.049	268	171.340	82,9%
SE	**Minas Gerais**	21.168.791	340	62.261	81,7%
CO	**Mato Grosso**	3.484.466	50	69.689	80,2%
CO	**Mato Grosso do Sul**	2.778.986	51	54.490	74,9%
S	**Paraná**	11.433.957	344	33.238	57,6%

LEGENDAS			
Habitantes por escola especial da APAE		**Taxa de inclusão**	
	Sem dados (ausência de escolas especiais)		100%
	1 escola para acima de 1.000.000 de habitantes		Entre 95% e 99,9%
	1 escola para entre 400.000 e 1.000.000 de habitantes		Entre 90% e 94,9%
	1 escola para entre 200.000 e 399.999 de habitantes		Entre 80% e 89,9%
	1 escola para entre 50.000 e 199.999 de habitantes		Abaixo de 80%
	1 escola para 49.999 habitantes ou menos		Abaixo de 60%

Fonte: Fenapaes (2019b); Brasil (c2022b).

[27] Estimativas da População Residente no Brasil e Unidades da Federação com Data de Referência em 1.º de julho de 2019 (Brasil, c2022b).

3.5. Exclusão educacional e o perfil dos segregados

Mesmo com o crescimento das matrículas na Educação Básica (majoritariamente inclusivas), o Brasil ainda tem um grande desafio: atender à população com deficiência ainda excluída da escola. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) publicou, em 2022, o estudo "Pessoas com deficiência e as desigualdades sociais no Brasil" (IBGE, 2022). No tema educação, foram cruzados os dados populacionais com os dados de matrículas do Censo Escolar 2019, a fim de estimar a exclusão educacional dessa parcela da população.

Chama a atenção a taxa de frequência líquida ajustada, ou seja, a proporção de pessoas que frequentam o nível de ensino adequado à sua faixa etária (ou já haviam concluído esse nível), de acordo com a organização do sistema educacional brasileiro, em relação ao total de pessoas da mesma faixa etária (IBGE, 2022, p. 6). De acordo com o levantamento, a discrepância do acesso à escola entre pessoas com e sem deficiência é grande.

Enquanto 93,5% das crianças sem deficiência de 6 a 10 anos estão na escola, esse número cai para 83,8% quando observadas as matrículas de crianças com deficiência. Essa diferença se agrava nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio (**Tabela 14**).

Tabela 14. Pessoas de 6 a 24 anos de idade frequentando escola e taxa de frequência escolar líquida ajustada, por grupos de idade e nível de ensino, segundo o tipo de deficiência em 2019

MATRÍCULAS E TAXA DE FREQUÊNCIA ESCOLAR LÍQUIDA AJUSTADA - 2019 (PESSOAS COM E SEM DEFICIÊNCIA)										
Tipo de deficiência	Pessoas de 6 a 24 anos de idade frequentando escola (1.000 pessoas)					Taxa de frequência líquida ajustada das pessoas de 6 a 24 anos de idade (%)				
	6 a 14 anos	6 a 10 anos	11 a 14 anos	15 a 17 anos	18 a 24 anos	6 a 14 anos (Ensino Fund.)	6 a 10 anos (anos iniciais - Ens. Fund.)	11 a 14 anos (anos finais - Ens. Fund.)	15 a 17 anos (Ensino Médio)	18 a 24 anos (Ensino Superior)
Total	**25.354**	**13.689**	**11.665**	**8.230**	**7.154**	**95,9**	**93,3**	**84,9**	**67,5**	**25,8**
Com alguma deficiência	487	245	242	160	186	86,6	83,8	65,6	39,3	14,2
Sem deficiência	24.867	13.444	11.423	8.070	6.969	96,1	93,5	85,3	68,2	26,1

Fonte: IBGE (2022)

Como se vê na tabela, na última etapa da Educação Básica (Ensino Médio), 68,2% dos jovens sem deficiência estão na escola, enquanto apenas 39,3% daqueles com alguma deficiência estão matriculados. Além disso, o levantamento do IBGE mostrou que a taxa de conclusão do Ensino Médio das pessoas com deficiência, entre 20 e 22 anos, também é menor: 48,3% (frente a 71%, das pessoas sem deficiência). O racismo estrutural e a

desigualdade econômica igualmente aprofundam a exclusão. Os piores indicadores foram encontrados para homens pretos ou pardos com deficiência (apenas 34% concluem os estudos) e para a população abaixo da linha de pobreza[28]: apenas 20,6% dos homens e 42,4% das mulheres com deficiência dessa faixa etária tinham concluído o Ensino Médio (IBGE, 2022, p. 6). Além da exclusão escolar, ou seja, do contingente de pessoas com deficiência que sequer chegaram à escola, cabe também analisar a faixa etária dos estudantes que, apesar de matriculados, estão atualmente segregados em classes ou escolas especiais (**Tabela 15**).

Tabela 15. Matrículas da Educação Especial em classes exclusivas por faixa etária em 2022 (Brasil e estados)

MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM CLASSES EXCLUSIVAS POR FAIXA ETÁRIA (2022) – BRASIL E ESTADOS							
	Faixa Etária						
	TOTAL	Até 14 anos	15 a 17 anos	18 a 24 anos	25 a 29 anos	30 a 34 anos	35 anos ou +
BRASIL	154.809	58.157	17.120	28.739	15.961	9.813	25.019
	100%	37,6%	11,1%	18,6%	10,3%	6,3%	16,2%
Rondônia	709	135	41	160	101	84	188
Acre	-	-	-	-	-	-	-
Amazonas	2.635	1.087	365	560	248	146	229
Roraima	-	-	-	-	-	-	-
Pará	373	77	27	83	54	42	90
Amapá	364	71	21	80	49	49	94
Tocantins	2.538	339	127	310	297	253	1.212
Maranhão	2.364	497	248	547	342	288	442
Piauí	376	37	27	96	68	40	108
Ceará	869	216	123	207	112	57	154
Rio Grande do Norte	-	-	-	-	-	-	-
Paraíba	618	97	57	133	87	70	174
Pernambuco	1.577	101	129	400	258	245	444
Alagoas	71	26	2	9	3	7	24
Sergipe	378	106	69	92	42	31	38
Bahia	2.161	203	168	563	358	275	594
Minas Gerais	20.190	10.679	2.620	2.475	1.041	853	2.522
Espírito Santo	10	10	-	-	-	-	-
Rio de Janeiro	9.930	2.573	1.352	2.745	1.379	802	1.079
São Paulo	33.739	11.775	4.858	8.793	4.879	1.286	2.148
Paraná	45.218	20.427	3.746	5.924	3.534	2.819	8.768
Santa Catarina	57	32	9	13	2	1	-
Rio Grande do Sul	13.936	4.902	1.835	2.718	1.250	921	2.310
Mato Grosso do Sul	5.239	1.824	389	736	523	485	1.282
Mato Grosso	5.086	1.198	363	895	634	511	1.485
Goiás	5.047	1.429	385	790	538	463	1.442
Distrito Federal	1.324	316	159	410	162	85	192

Fonte: Censo Escolar, 2022. INEP/MEC

[28] O critério para definir quem está abaixo da linha da pobreza é renda de US$ 5,5 por dia (2019) (IBGE, 2022).

Na **Tabela 15**, é possível verificar que, das 154 809 matrículas, 37,6% são crianças e jovens de até 14 anos de idade. Se forem somados os bebês e a população em idade escolar obrigatória (dos 4 aos 17 anos), tem-se 75 277, ou seja, quase metade de todas as matrículas (48,6%). Isso significa um enorme contingente de brasileiros que deveriam, por direito, estar frequentando a escola comum, na idade própria estabelecida em lei. Além disso, também são apresentados os números para quatro faixas etárias da população adulta: 18 a 24 anos; 25 a 29 anos; 30 a 34 anos; 35 anos ou mais, com suas respectivas porcentagens.

Em comparação ao Censo Escolar de 2021, os números de 2022 mostram uma curva ascendente da segregação entre os mais jovens. Em que pese o fato de o total de matrículas segregadas ter diminuído (de 156 077 para 154 809), em 2021 a segregação de crianças e jovens de até 14 anos de idade era de 36,2% (frente a 37,6% em 2022). Já quando se somam os bebês e a população em idade escolar obrigatória (dos 4 aos 17 anos), o total é de 73 924, ou 47,4% (frente a 48,7% de 2022). A leitura necessária de todos esses dados é a seguinte:

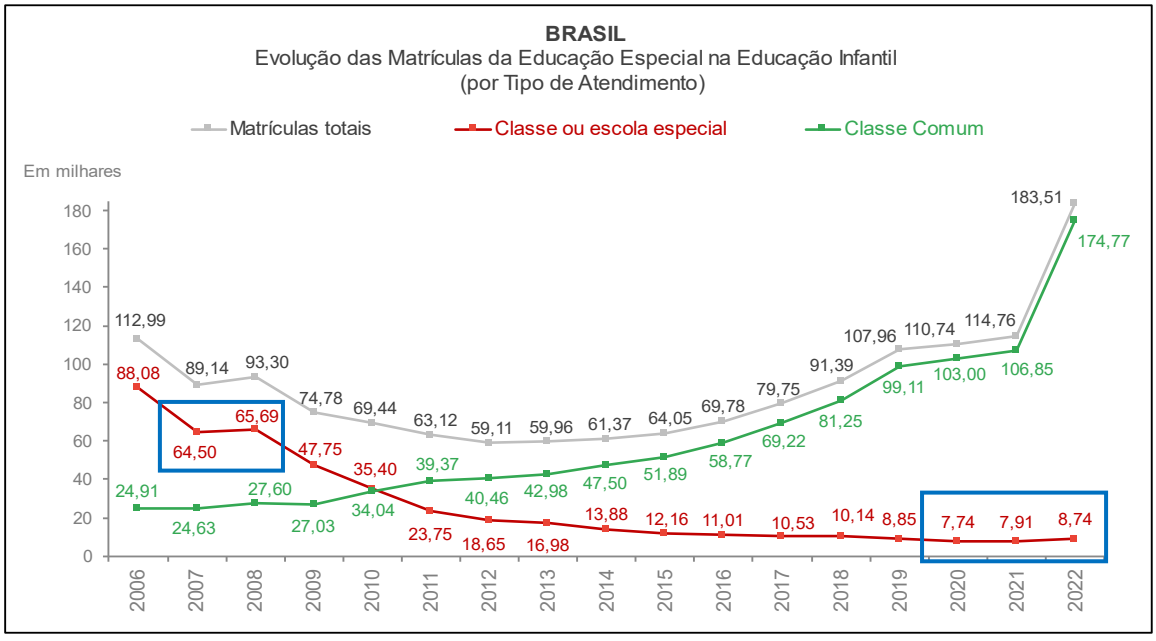
1) o Brasil não fechou as "torneiras da segregação" e interrompeu o movimento de queda das matrículas de bebês, crianças e jovens nas classes e escolas segregadas;
2) a persistência dessa prática alimenta o número elevado de jovens que, sendo impedidos de frequentar a escola comum na idade escolar, acabam por se tornar permanentemente inseridos nas instituições segregadas (entre 18 e 24 anos, há 28 739 jovens adultos nessa situação, ou 18,6% do total);
3) esses jovens de 18 e 24 anos foram crianças quando o Brasil já estava colocando em prática as políticas de educação inclusiva e, se tivessem tido acesso à escola comum na idade certa, dificilmente esse número seria tão alto;
4) nas demais faixas etárias, ou seja, estudantes com mais de 25 anos, que nasceram e viveram no tempo das políticas públicas de segregação total e integração escolar, a soma é de 50 793, ou 32,8%;
5) o número de pessoas segregadas a partir dos 18 anos ainda está em queda, como reflexo das políticas públicas de inclusão (passou de 82 153 em 2021 para 79 532 em 2022), mas essa queda futuramente poderá ser interrompida, fazendo esses números voltarem a subir, uma vez que as matrículas de crianças e jovens na segregação começaram a aumentar. Isso será mais detalhadamente abordado a seguir.

3.6. O retrocesso se consolida em números

De todos os avanços e desafios apresentados neste capítulo, um fato deve colocar toda a sociedade brasileira em estado de alerta: em 2021, pela primeira vez em 13 anos aumentou o número de matrículas segregadas na Educação Infantil (crianças de 0 a 5 anos). No Ensino Fundamental, o aumento aconteceu depois de 14 anos. No Censo Escolar 2022, o fenômeno persistiu na Educação Infantil. Os dados revelam que o Brasil voltou à política de segregar crianças pequenas, o que é inadmissível depois de tantos avanços e conquistas no campo da educação inclusiva. As "torneiras da segregação" foram novamente abertas e é preciso fechá-la imediatamente, pois a vida escolar perdida em isolamento não se recupera. O tempo das crianças é agora; e toda a sociedade tem o dever de zelar pelos seus direitos.

No **Gráfico 67**, o destaque azul à esquerda mostra a última vez, antes do recente retrocesso, em que houve aumento de matrículas segregadas na Educação Infantil. Em 2008, o número passou de 64 501 para 65 694. De lá para cá, a segregação de bebês e crianças pequenas caiu continuamente, como se observa no gráfico. Já no destaque azul à direita, vê-se que, nos últimos dois anos, os números da segregação nessa etapa começaram a subir. Isso ocorreu um ano após a publicação do Decreto n.º 10 502/2020, que buscou alterar a PNEEPEI (trazendo de volta classes e escolas especiais). Em 2020, eram 7742 bebês e crianças pequenas excluídos da escola. Em 2021, esse número saltou para 7905 e, em 2002, para 8739.

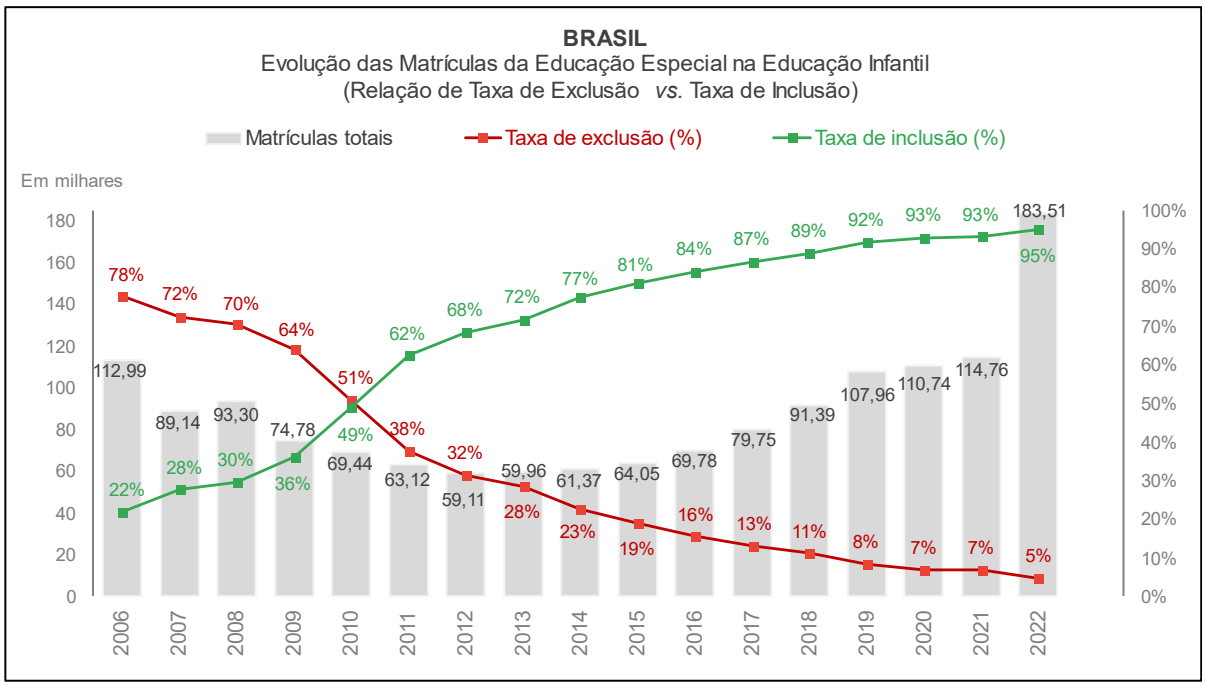
Gráfico 67. Matrículas da Ed. Especial na Ed. Infantil (Brasil) – Por Tipo de Atendimento (dados em milhares, arredondados)



Fonte: Censo Escolar (1998 a 2022) – INEP/MEC

O retrocesso observado nos números absolutos das matrículas segregadas pode ficar camuflado, quando observados apenas os dados da taxa de exclusão *versus* a taxa de inclusão na Educação Infantil (**Gráfico 68**). Em 2021, 93% das matrículas eram inclusivas e, em 2022, a taxa subiu para 95%. Isso porque, como o número total de matrículas cresceu, a segregação aparenta ter diminuído.

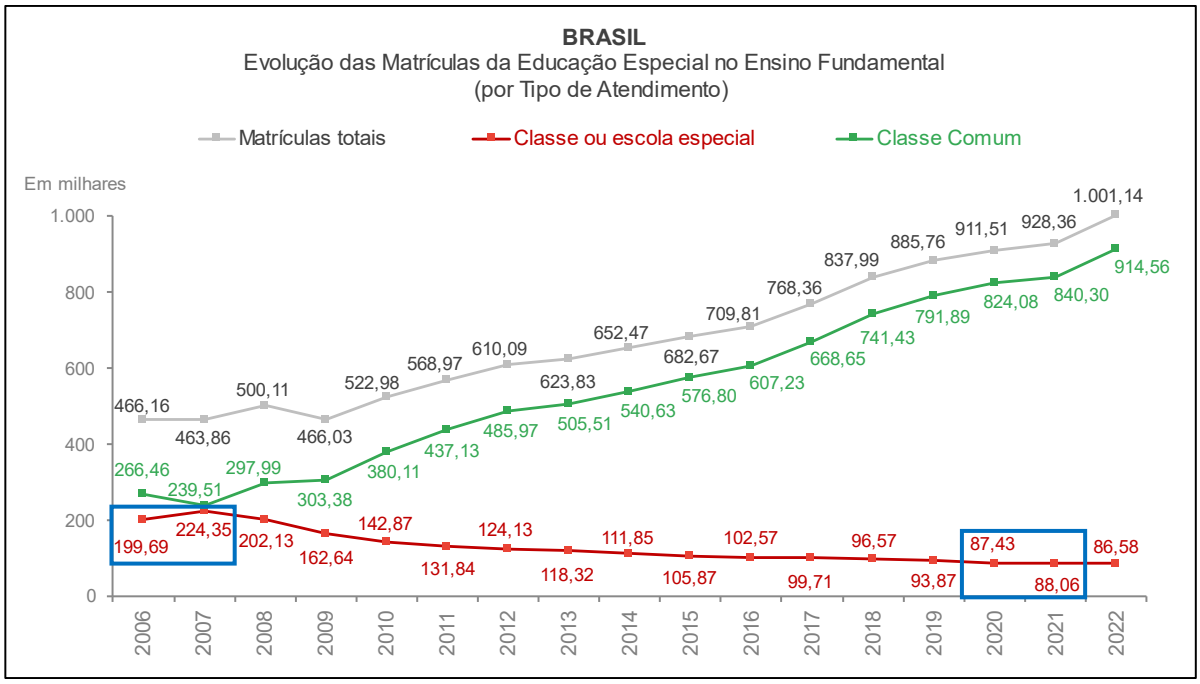
Gráfico 68. Matrículas da Educação Especial na Educação na Educação Infantil no Brasil – Relação de Taxa de Exclusão *vs.* Taxa de Inclusão (dados em milhares, arredondados)



Fonte: Censo Escolar (1998 a 2022) – INEP/MEC

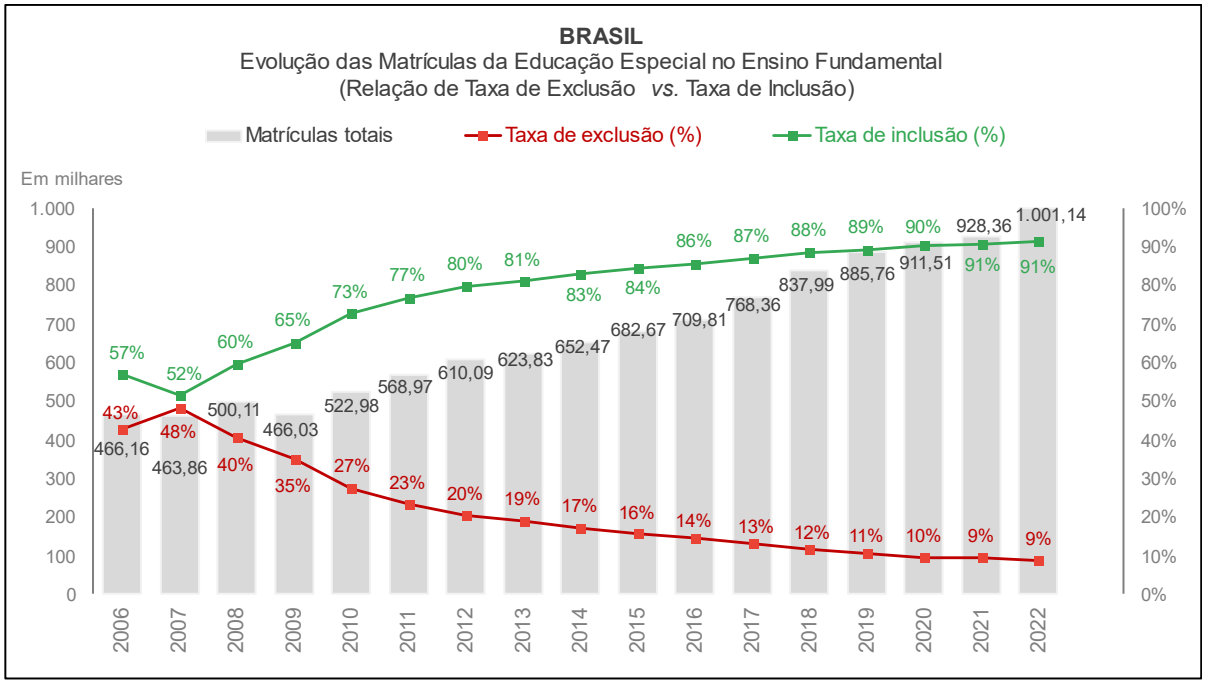
O mesmo movimento se observou no Ensino Fundamental. No **Gráfico 69**, também há dois destaques em azul: o da esquerda mostra a última vez, antes de 2021, em que houve crescimento de matrículas segregadas de estudantes no Ensino Fundamental. De 2006 para 2007, o Brasil aumentou de 199 691 para 224 350 matrículas desse tipo. Um novo aumento só se deu também em 2021 (de 87 430 para 88 064 matrículas). Em que pese o fato de ter havido uma retração em 2022 (para 86 582), duas questões devem ser motivo de reflexão e de intervenção: aumento de matrículas em escolas e classes especiais não poderiam mais estar ocorrendo; e, caso o aumento na Educação Infantil se sustente, a tendência é que isso se reflita nos anos seguintes nas etapas posteriores.

Gráfico 69. Matrículas da Educação Especial no Ensino Fundamental no Brasil – Por Tipo de Atendimento (dados em milhares, arredondados)



Fonte: Censo Escolar (1998 a 2022) – INEP/MEC

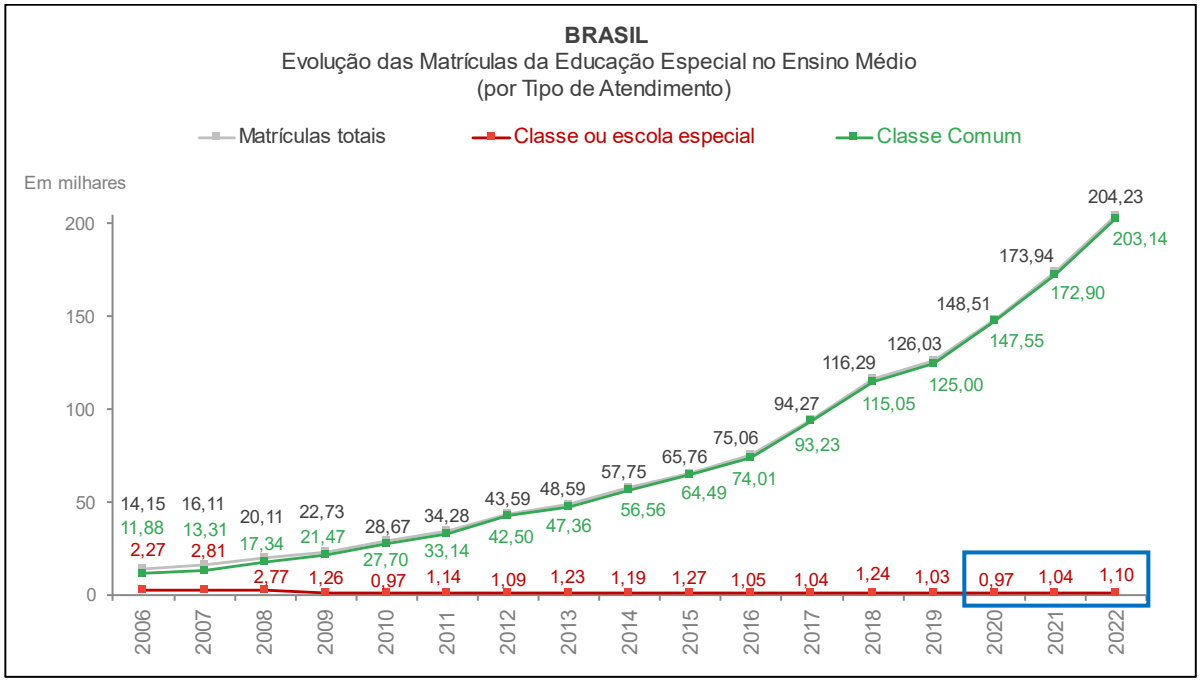
Gráfico 70. Matrículas da Educação Especial no Ensino Fundamental no Brasil – Relação de Taxa de Exclusão *vs.* Taxa de Inclusão (dados em milhares, arredondados)



Fonte: Censo Escolar (1998 a 2022) – INEP/MEC

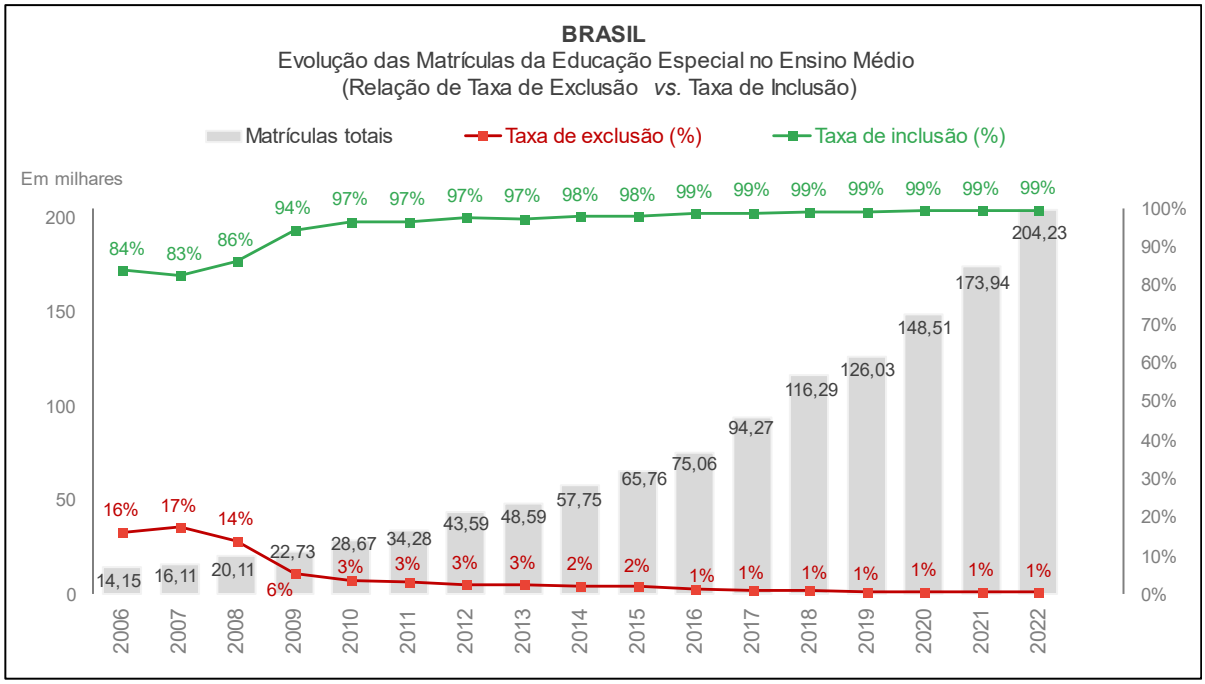
É preciso do mesmo modo discutir o acesso ao Ensino Médio. No **Gráfico 71**, vê-se que as matrículas inclusivas cresceram sem parar desde 2006, contudo os números da segregação se mantêm praticamente os mesmos, com pequenas oscilações.

Gráfico 71. Matrículas da Educação Especial no Ensino Médio no Brasil – Por Tipo de Atendimento (dados em milhares, arredondados)



Fonte: Censo Escolar (1998 a 2022) – INEP/MEC

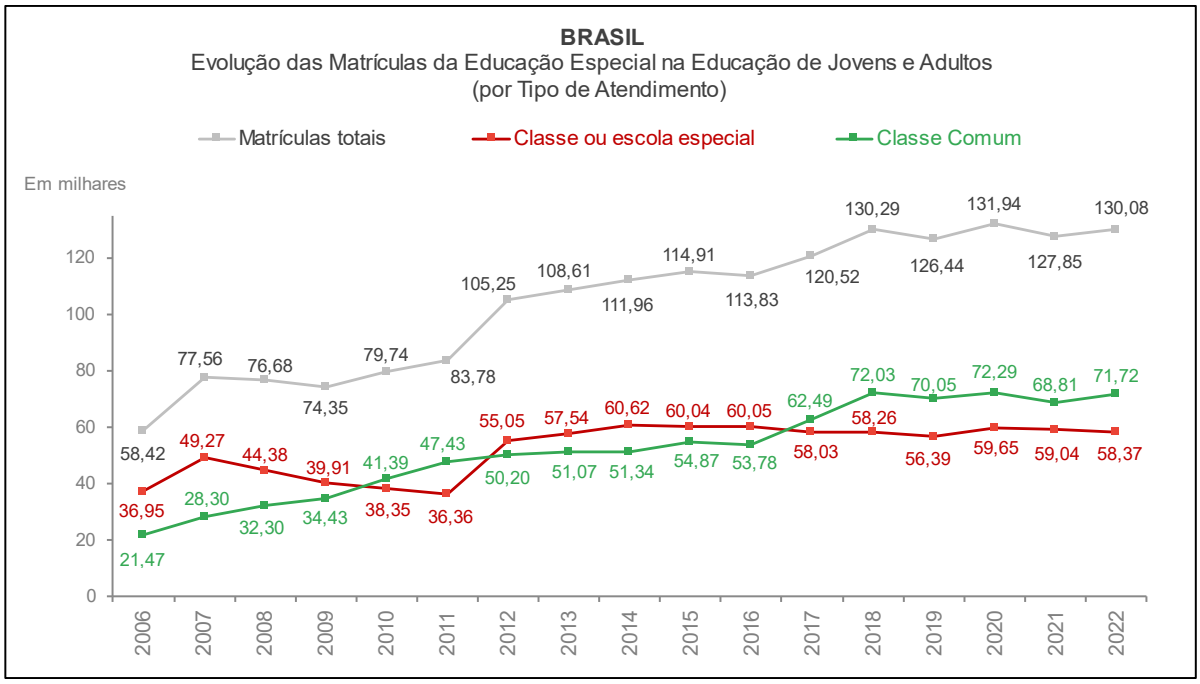
Gráfico 72. Matrículas da Educação Especial no Ensino Médio no Brasil – Relação de Taxa de Exclusão *vs.* Taxa de Inclusão (dados em milhares, arredondados)



Fonte: Censo Escolar (1998 a 2022) – INEP/MEC

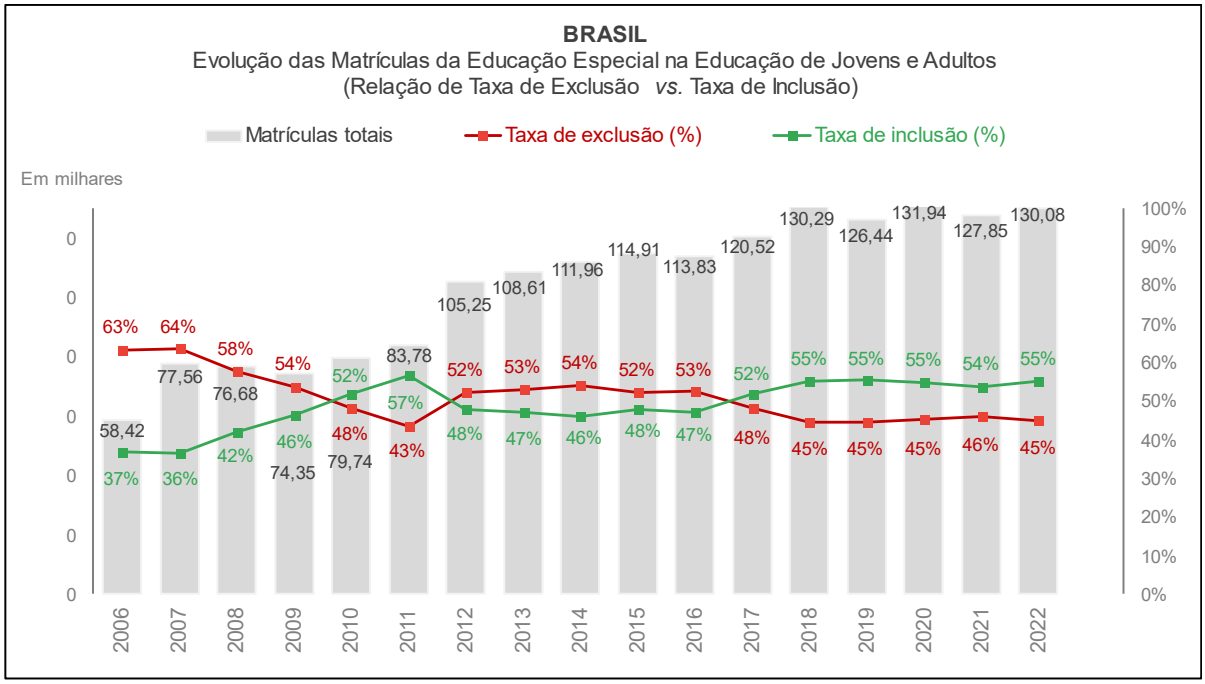
Já o comportamento das linhas do gráfico de matrículas na Educação de Jovens e Adultos (**Gráfico 73**) é muito diferente em relação aos gráficos anteriores. Isso porque, nesse segmento, há pessoas que tiveram seu direito à educação negado (seja por estarem em casa, sem nenhum tipo de atendimento, seja por terem sido matriculadas em escolas especiais). Assim, enquanto nos três gráficos anteriores a distância entre as linhas vai aumentando, na Educação de Jovens e Adultos as linhas, apesar de ascendentes, as linhas se cruzam, traçando tendências similares.

Gráfico 73. Matrículas da Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos no Brasil – Por Tipo de Atendimento (dados em milhares, arredondados)



Fonte: Censo Escolar (1998 a 2022) – INEP/MEC

Gráfico 74. Matrículas da Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos no Brasil – Relação de Taxa de Exclusão *vs.* Taxa de Inclusão (dados em milhares, arredondados)



Fonte: Censo Escolar (1998 a 2022) – INEP/MEC

Esses dados mostram que, em vez de o Brasil continuar diminuindo esse tipo de matrícula no caso de crianças (mesmo que em ritmo mais lento do que o necessário), o que houve foi um retrocesso. É razoável depreender, diante dos dados apresentados e das ações do governo federal em relação à pasta da Educação Especial, que há uma relação direta entre o avanço da segregação escolar e a publicação do Decreto n.º 10 502/2020.

Em setembro de 2022, a imprensa veiculou o caso de uma criança, no Paraná, que teve a matrícula negada pela rede pública de ensino do município de Foz do Iguaçu (Decreto, 2022). Na justificativa, emitida em 10 de janeiro de 2022, a gestão municipal usou o Decreto n.º 10 502/2020 como base para a decisão – um documento que havia sido suspenso havia mais de um ano. Mesmo após a suspensão da norma pelo Supremo Tribunal Federal – STF, o governo federal manteve no ar, por meio do *site* do Ministério da Educação e de seus canais em redes sociais, todos os materiais relativos ao documento (publicação e vídeos). Foi, inclusive, realizada uma formação de gestores públicos com base no documento suspenso (**Figura 5**).

Figura 5. Impressão de tela de transmissão ao vivo do evento do FNDE, ocorrido em 08/02/2021

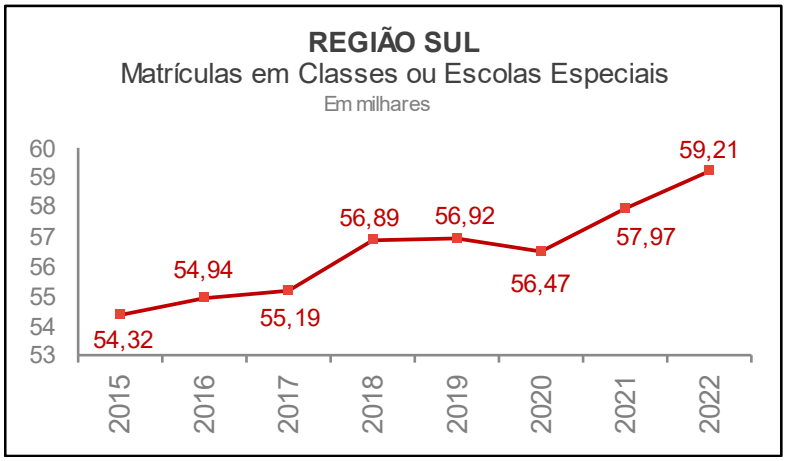
Fonte: Reprodução

Isso ocorreu em um evento de capacitação a novos técnicos e gestores educacionais, promovido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, no dia 08 de fevereiro de 2021. O então secretário executivo do Ministério da Educação, Victor Godoy Veiga, apresentou a "nova" política de Educação Especial como se ela ainda estivesse em vigência, orientando técnicos e gestores a colocarem seu texto em prática.

No mesmo mês, o Partido Socialista Brasileiro – PSB, autor da Ação Direta de Inconstitucionalidade – ADI 6590 junto ao Supremo, enviou à corte uma petição para denunciar o descumprimento da medida cautelar concedida pelo plenário (PSB Nacional, 2022). Na peça, solicitou a remoção dos vídeos e da publicação sobre o decreto. Até a veiculação da reportagem, sete meses depois, a publicação ainda estava no ar (foi retirada após a repercussão). Não se tem a data de quando os vídeos foram despublicados. Este episódio pode ser um dentre outros, cujo resultado se reflete no aumento da segregação escolar registrada em 2021 e 2022.

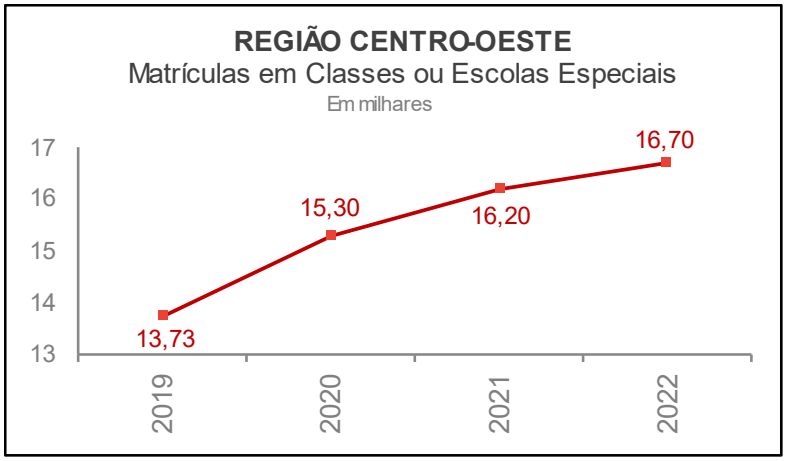
Outra evidência de que o Brasil iniciou um ciclo concreto (e não mais iminente) de retrocesso se revela por meio dos dados coletados pelo Censo Escolar nos estados em 2022. Nos **Gráficos 75 e 76**, estão destacadas as duas regiões do País que tiveram aumento das matrículas segregadas por ao menos dois anos seguidos: Sul e Centro-Oeste.

Gráfico 75. Evolução das matrículas em Classes ou Escolas Especiais - Região Sul



Fonte: Censo Escolar – INEP/MEC.

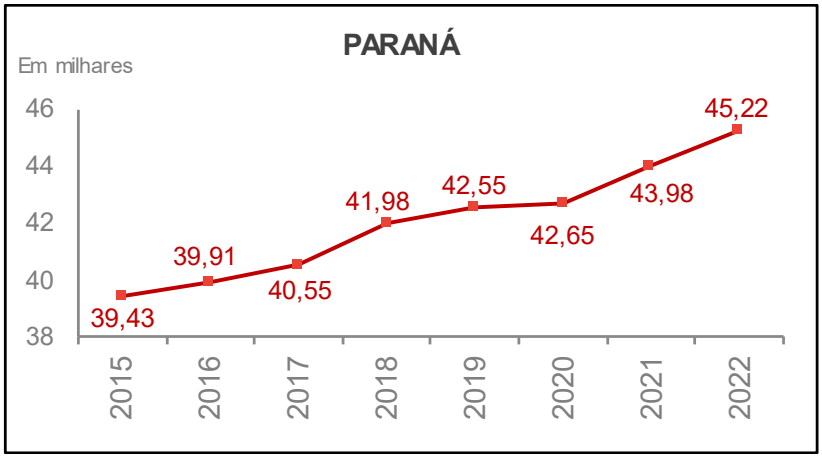
Gráfico 76. Evolução das matrículas em Classes ou Escolas Especiais - Região Centro-Oeste



Fonte: Censo Escolar – INEP/MEC

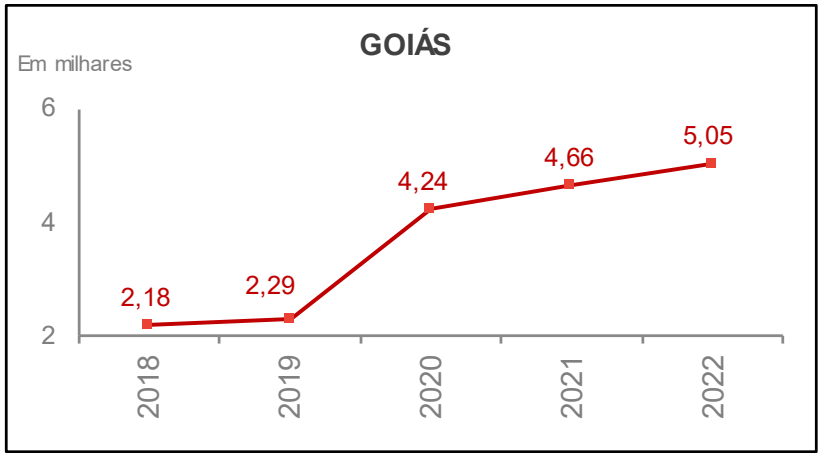
Nos **Gráficos 77 a 80**, estão destacados estados que retrocederam. O critério de seleção foi o mesmo: aumento das matrículas segregadas por ao menos dois anos seguidos.

Gráfico 77. Evolução das matrículas em Classes ou Escolas Especiais - Paraná



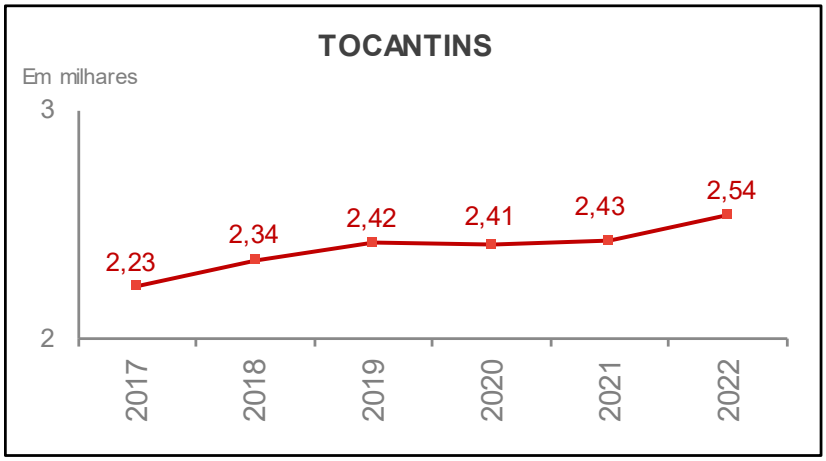
Fonte: Censo Escolar – INEP/MEC

Gráfico 78. Evolução das matrículas em Classes ou Escolas Especiais - Goiás



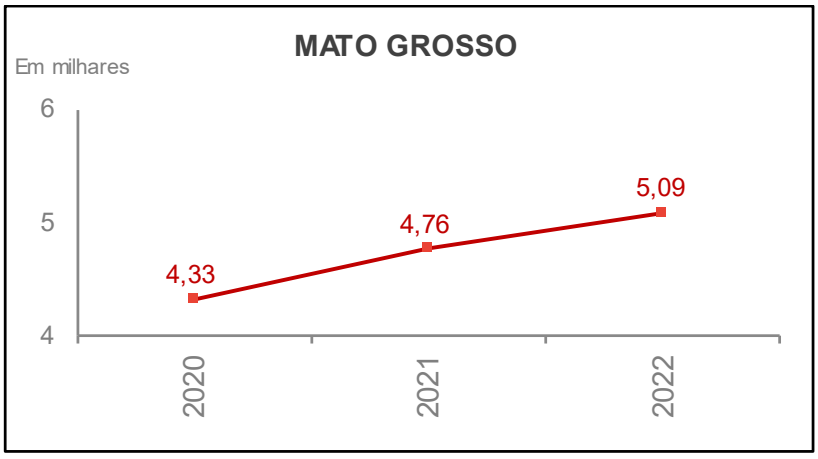
Fonte: Censo Escolar – INEP/MEC

Gráfico 79. Evolução das matrículas em Classes ou Escolas Especiais - Tocantins



Fonte: Censo Escolar – INEP/MEC.

Gráfico 80. Evolução das matrículas em Classes ou Escolas Especiais - Mato Grosso



Fonte: Censo Escolar – INEP/MEC

É preciso compreender, ainda, o expressivo salto nas matrículas em classes comuns entre 2021 e 2022. De 1 194 844 estudantes, o Brasil passou a ter 1 372 985 (aumento de 14,91%). O que a princípio é uma boa notícia também se revela como motivo de atenção: das 176 873 matrículas adicionais, 131 132 foram de estudantes com Transtorno do Espectro Autista – TEA, conforme se verifica na **Tabela 16**.

Em 2021, eram 273 924 estudantes com TEA matriculados. Em 2022, o número passou a 405 056, um aumento de 47,87%. Nota-se que houve alteração da denominação "autismo" para "TEA", tornando mais abrangente a definição dessa condição e, consequentemente, podendo ser um dos motivos para o aumento.

Tabela 16. Matrículas da Educação Especial em classes comuns por tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação em 2021 e 2022

Matrículas da Educação Especial em Classes Comuns - 2021										
Total	Cegueira	Baixa Visão	Surdez	Def. Auditiva	Surdoce-gueira	Def. Física	Def. Intelectual	Def. Múltipla	Autismo	Altas Habilidades/ Superdotação
1.194.844	**6.066**	**73.724**	**17.795**	**36.239**	**495**	**130.354**	**741.991**	**63.007**	**273.924**	**23.506**
Matrículas da Educação Especial em Classes Comuns - 2022										
Total	Cegueira	Baixa Visão	Surdez	Def. Auditiva	Surdoce-gueira	Def. Física	Def. Intelectual	Def. Múltipla	Transtorno do Espectro Autista	Altas Habilidades / Superdotação
1.372.985	**6.207**	**77.232**	**17.141**	**37.625**	**548**	**137.169**	**788.138**	**65.286**	**405.056**	**26.589**

Fonte: Censo Escolar. INEP/MEC

Outra hipótese que pode justificar o fenômeno é o fato de os estudos sobre o tema avançarem e de a população estar tendo mais informação a respeito do assunto. Assim, ao buscar serviços de saúde, o número de diagnósticos também pode estar aumentando. No entanto, é preciso atenção para acompanhar esse movimento, pois ele também pode indicar que parte desses diagnósticos podem não corresponder à realidade, especialmente se forem feitos em crianças pequenas.

Por fim, outro dado da **Tabela 16** que suscita atenção e investigação é o declínio do número de estudantes surdos matriculados nas escolas comuns: de 17 795, em 2021, para 17 141, em 2022. Considerando que normas e políticas públicas adotadas pelos governos influenciam a realidade do sistema educacional, a queda pode ter sido causada pela adoção de uma agenda, por parte do Ministério da Educação do governo de Jair Bolsonaro, centrada em escolas exclusivas para estudantes surdos. Esse movimento culminou na aprovação da Lei n.º 14 191/2021, cujo texto alterou a LDB para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos.

CAPÍTULO IV – QUESTÕES DE FUNDO E MODELOS DA DEFICIÊNCIA

4.1. Diferença, diversidade e identidade: o risco de aprisionar sujeitos

Ainda com o objetivo de subsidiar o leitor na compreensão da análise documental, a ser apresentada no próximo e último capítulo, a seguir serão abordadas questões teóricas acerca da diferença, da diversidade e da identidade, bem como a influência desses conceitos sobre os modelos da deficiência (caritativo, médico, social e de direitos humanos e biopsicossocial). Nestes tópicos iniciais, serão apresentadas questões de natureza filosófica, a fim de discutir porque o acesso à educação em escola comum, sendo um direito humano, não pode estar submetido a modelos limitados e limitantes da deficiência, cujo pano de fundo é a ideia de que existe uma meta a alcançar – de desempenho, de resultado, de participação, de comportamento, de produção, de pertencimento. O objetivo é entender o que embasa políticas públicas e práticas pedagógicas que definem grupos "excepcionais", para os quais a escola comum não seria um lugar adequado/preparado. A abordagem a seguir mostrará como o exame, o escrutínio da existência dos estudantes "desviantes" tem servido para justificar a segregação (em escolas e classes especiais e, em muitos casos, na própria escola comum).

Como instrumento para avaliar e realizar a triagem de quem pode ou não estar na escola ou de quem precisa ou não de "apoios" – que acabam por limitar e cercear o sujeito no contexto da própria escola comum (tais como acompanhantes terapêuticos, monitores, mediadores, entre outras denominações) –, são usados critérios que buscam comparar, mensurar, padronizar e descrever o sujeito. A partir disso, naturaliza-se a ideia de que há um patamar que esse estudante, em razão do que lhe falta, jamais alcançará.

Há ainda os discursos que procuram escusar a segregação, ao afirmarem que alguns estudantes com deficiência "*não se beneficiam da escola inclusiva*", "*aprendem mais com os seus iguais*", "*precisam ser protegidos de* bullying" ou "*exigem atendimento de acordo com sua diversidade*". Em que pese o fato de tais afirmações parecerem ser menos violentas e não colocarem explicitamente na conta do sujeito a justificativa de sua exclusão, elas acabam usando a condição de deficiência para fixar identitariamente as pessoas e, a partir disso, dizer onde e como elas podem e devem existir em sociedade. E com um agravante: neste caso, há um discurso discriminatório disfarçado de respeito ("*se o aluno não se beneficia, para que forçá-lo a ir à escola?*"), de acolhimento ("*ele precisa estar com seus iguais para ter senso de pertencimento*"), de proteção ("*não podemos deixar que o maltratem*

na escola comum ou fique num canto") ou excelência ("*só a escola especializada sabe o que é bom para esse estudante*").

Tanto na primeira categoria de discurso, que trata do que falta ao sujeito, quanto nesta segunda, não se discute, em momento algum, o que precisa ser modificado no **contexto** para que esse estudante tenha seu direito humano à educação garantido. Não se discutem as atitudes, a organização do trabalho pedagógico, as estratégias de ensino, os instrumentos de avaliação, a estrutura da escola, a qualidade dos serviços, as condições de acessibilidade... Não se move uma palha. Assim, a segregação vai encontrando defensores que a justificam ora colocando a culpa explicitamente na pessoa (ela não pode, não consegue, não acompanha...), ora fazendo o mesmíssimo, mas disfarçadamente (ela precisa de algo especial, na escola especial estará mais protegida...), ora desqualificando a escola comum (por não ter "preparo", "estrutura", "condições"). Desqualificar a escola é, inclusive, estratégia antiga e conhecida.

Essa definição de critérios baseados nas características extrínsecas dos indivíduos (a deficiência, no caso) se assenta sobre o conceito de diversidade. A princípio, o termo pode parecer positivo, pois, constantemente, é usado por defensores da inclusão e por pessoas que lutam por uma escola para todos, como sinônimo de respeito às pessoas e suas várias maneiras de estar no mundo. No entanto, do ponto de vista teórico, é preciso apresentar dois conceitos essenciais para compreender o que esta pesquisa problematiza: a **diversidade** e a **diferença**.

Se, por um lado, a diversidade está no campo do diverso – "diferente de" – ou seja, é um conceito que se estrutura no reconhecimento de atributos específicos, que acabam por identificar e diferenciar grupos de pessoas (a partir de elementos culturais, étnicos, religiosos, filosóficos, políticos, ideológicos, corporais, entre outros) –, a **diferença pura** (Deleuze, 2006) opera no campo do irreprodutível, do incomparável (como veremos adiante). Na diversidade, um atributo faz "diferir de". Já a diferença é constitutiva de cada ser humano, que não se repete, não se encaixa em identidades fixadas e muda e se multiplica infinitamente em relação a si mesmo. Mas a distinção entre diversidade e diferença é algo muito pouco compreendido. Os termos, inclusive, são comumente usados como sinônimos. Desse modo, quando o assunto são o direito à educação e as práticas pedagógicas, é urgente um mergulho nessas questões nada evidentes.

4.2. Uma gramática da diferença

Ao investigar sobre a diferença, Burbules (2008) percebeu que os sentidos dados a esse conceito precisariam ser observados e estudados, a fim de que fosse possível compreender como características de sujeitos são usadas para categorização, comparação, aproximação, semelhança, entre outros. Sua conclusão é que, na maior parte do tempo, o que se chama de diferença é, na verdade, diversidade. Ao propor uma "gramática da diferença", Burbules questiona o uso de categorias para descrever ou encerrar existências e alerta que tais categorias mudam com o tempo e de acordo com a sociedade em que são estabelecidas. Ele explica que a diversidade é um conceito que, necessariamente, implica em questões socialmente concebidas e estabelecidas. Ela tem a ver com o que está fora do sujeito, algo que lhe é atribuído e que necessita de parâmetros externos para ser compreendido.

O autor apresenta oito formas usuais de compreender a diferença como diversidade. Dessas, cinco estão alocadas no que ele nomeou como **diferença entre** (ou pensamento categorial). São elas: diferença como variedade; diferença em grau; diferença como variação; diferença de versão; e diferença de analogia. Burbules identifica, ainda, em sua gramática a **diferença além**; a **diferença interior** e a **diferença contra**.

Vejamos, inicialmente, as cinco manifestações da **diferença entre**. Na diferença como **variedade**, o conceito traz tipos de categorias, estabelecidas e conhecidas amplamente. Um exemplo são as identidades nacionais ou os tipos de inteligência. Na diferença em **grau**, apresenta-se um *continuum* conhecido e definido, pelo qual a descrição transita em graus distintos. Um exemplo pode ser os tons de pele, o grau de deficiência, o índice de Quociente de Inteligência – QI. Na diferença de **variação**, têm-se modificações que preservam o modelo original, mas com variações legítimas. Por exemplo, os tipos de corpos, não como variação do corpo "normal", mas como estado alternativo legítimo da identidade corporal. Na diferença de **versão**, há um padrão familiar alterado por interpretação, como desempenho. Um exemplo são os papéis sexuais socialmente estabelecidos para homens e mulheres e a maneira como tais papéis são desempenhados. Por fim, a diferença de **analogia** é um sentido mais abstrato, sujeito à comparação mesmo quando traz em si uma novidade. Por exemplo, estilos de roupas, gírias, ornamentação.

Segundo o autor, esses cinco primeiros discursos são, em graus variados, espécies do pensamento categorial e correm o risco de

> [...] assumir uma série de normas ou modelos dominantes com base nos quais os grupos e os indivíduos são caracterizados como diferentes. Ao manter as diferenças

> entre as categorias e normas que são coerentes com os interesses dos grupos dominantes, e às vezes definidas por eles, os discursos da diversidade são uma forma de domesticar a diferença, permitindo-lhe "livre expressão", mas em um âmbito extremamente limitado – além disso, um âmbito que é implícito, e que não se abre facilmente à renegociação ou à contestação. (Burbules, 2008, p. 173, grifo do autor)

Já na **diferença além**, há a estranheza, a falta de similaridade que ajude a analisar e categorizar algo. Por exemplo, o conceito de família, em uma certa cultura, pode ser inexistente, considerando como a vida comunitária é organizada. A **diferença interior** sugere que categorias não são estáveis, que a lógica de uma identidade (o que é) também se estabelece na dialética (parcialmente o que ela não é). Por exemplo, a heterossexualidade legitimada e imposta pela oposição ou hostilidade à homossexualidade. E a **diferença contra** é uma forma de crítica, oposição de normas e valores dominantes.

Em todos esses modos de compreender a diferença (diversidade), há elementos extrínsecos que dão subsídios à leitura, à interpretação e à categorização dos indivíduos. Ou seja, são atributos externos, construídos a partir de vivências culturais, processos históricos, convenções sociais e toda sorte de criação de que o ser humano é capaz. Longe de afirmar que tais elementos de identificação e categorização são nocivos. O objetivo é, de antemão, compreender a natureza da diversidade, porque é com base nela que muitas crianças, jovens e adultos com deficiência são analisados, examinados, categorizados e encaminhados para uma série de locais, serviços e atendimentos.

Em síntese, quando se categoriza uma pessoa como "pessoa com deficiência", lança-se mão da diversidade como forma de identificar um público para o qual dirigir uma política pública específica, por exemplo. E isso é útil, do ponto de vista operacional, quando se pensa na importância de políticas afirmativas (como as cotas na educação e no trabalho) para mulheres, indígenas, quilombolas, pretos, pessoas com deficiência... Todas essas são categorias que, embora identifiquem um público, não deveriam ser usadas para sintetizá-lo, explicar ou descrever seu interior, limitar suas possibilidades, conduzir suas ações e subjugar seus talentos, desejos e trajetórias de vida. Trata-se de uma cilada usar um atributo externo, imaginando que ele seja capaz de dizer quem é aquela pessoa, quais são suas capacidades e do que ela precisa.

> Diante da gramática da diferença, Burbules nos alerta para alguns perigos: 1) o perigo de "*que a diferença radical, um pressuposto de incomensurabilidade, e a lógica do separatismo venham a empurrar a sociedade na direção de uma fragmentação cada vez maior*" – perigo posto em simultaneidade com o perigo de "*que a diferença seja categorial, estática; que não repensemos dimensões particulares da diferença à medida que os contextos e as circunstâncias mudam*"; 2)

> o perigo de que "*a concentração em diferenças particulares a expensas de outras diferenças (ou similaridades)*" fiquem "*obscurecidas no processo*"; 3) e o perigo de que "*a diferença só se torne definida como diversidade, como algo externo; e que as diferenças no interior acabem submergindo*", que traz simultaneamente o perigo de se nivelar todas as diferenças. (Cavalcante, 2012, p. 38, grifos do autor)

Quando essa gramática é considerada no campo da educação, há o frequente aprisionamento dos sujeitos com base em categorias e subcategorias. Se a pessoa tem deficiência, dá-se um passo na diferenciação. A partir da definição do tipo de deficiência (física, intelectual, sensorial), dá-se outro. Depois, surge uma nova camada, que define a deficiência como "leve", "moderada" ou "severa". Além dessas camadas, podem-se somar outras fixações identitárias, que trazem concepções preconcebidas que podem se transformar em uma cascata de discriminações. Em quais condições vive, por exemplo, uma mulher com deficiência, preta, periférica e homossexual? O que vem à mente quando pensamos nas sobreposições de categorias (e, principalmente, no conhecimento que temos sobre como elas estão hierarquizadas pela sociedade)?

Silva (2008, p. 73), ao discutir sobre as teorias educacionais, afirma ser particularmente problemática a ideia de diversidade, uma vez que "na perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas. São tomadas como dados ou fatos da vida social diante dos quais se deve tomar posição". O autor afirma que a interpretação mais usual do conceito de identidade é "o que eu sou" ("*sou brasileiro*", "*sou indígena*", "*sou heterossexual*" etc.), enquanto da diferença é "o que o outro é" ("*ela é italiana*", "*ela é velha*", "*ela é homossexual*" etc.).

Nesse modo de compreender identidade e diferença, os conceitos são autorreferenciados, ou seja, têm como referência a si próprios. Assim, aparecem como inseparáveis, o que gera uma dificuldade de distingui-los. O autor aprofunda a questão quando alerta para o fato de que só existe a necessidade de se afirmar "ser brasileiro", porque existem muitos outros seres humanos que "não são brasileiros". Assim, dizer-se "ser" algo é parte de "negar ser" outras coisas. Nessa perspectiva, trata-se de uma extensa cadeia de negações, de expressões negativas de identidades (e de diferenças).

Para Silva, portanto, esses conceitos são "criaturas da linguagem" e, portanto, não são "elementos" da natureza, essências ou coisas que estejam "à espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas". Para o autor, identidade e diferença não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas sim, criações sociais e culturais. Diante disso, ele alerta:

> Fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é "natural", desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como *uma* identidade, mas simplesmente como *a* identidade. Paradoxalmente, são as outras identidades que são marcadas como tais. Numa sociedade em que impera a supremacia branca, por exemplo, "ser branco" não é considerado uma identidade étnica ou racial. Num mundo governado pela hegemonia cultural estadunidense, étnica é a música ou a comida dos outros Países. É a sexualidade homossexual que é "sexualizada", não a heterossexual. A força homogeneizadora da identidade normal é diretamente proporcional à sua invisibilidade. (Silva, 2008, p. 83)

Esses exemplos dados pelo autor também se aplicam de modo avassalador, quando o assunto são as pessoas com deficiência, cuja existência é frequentemente analisada com base na distância ou na aproximação com a "identidade normal" e seus desdobramentos (modelo de estudante, de comportamento, de rendimento, de expressão...).

Em síntese, a diversidade – e as questões identitárias produzidas a partir dessa compreensão da diferença – pode servir, por exemplo, para definir a quem se destinam as políticas públicas. No entanto, é fundamental conhecer o conceito de **diferença pura**, pois sobre ele é que deveriam se assentar as práticas pedagógicas das escolas que lutam pela inclusão e que se abrem para todos, sem discriminação.

4.3. Diferença pura (ou a libertação da diferença)

Muitos pensadores, ao longo da história, abordaram a diferença como objeto de reflexão e de conceituação. Passando por Heráclito, Parmênides, Platão, Aristóteles, os sofistas, os estoicos, São Tomás de Aquino, entre outros, as elaborações acerca do tema orbitaram, em síntese, na diferença como representação – identidade, oposição, semelhança, analogia –, como uma determinação extrínseca. Essas ideias foram captadas e organizadas por Burbules em uma gramática da diferença e problematizadas por Silva, como visto no tópico anterior.

Mas, se diversidade não é diferença – e se as acepções anteriores, portanto, não dão conta do conceito – o que ela seria, então? Foi o pensador contemporâneo Gilles Deleuze quem criou o conceito de **diferença pura**. Na filosofia deleuziana, um conceito não é representação, mas um "incorporal", um "acontecimento puro". O conceito "diz o acontecimento e não a essência ou a coisa". As acepções para a diferença citadas

anteriormente, que abarcam a diversidade, são classificadas por Deleuze como manifestações de uma "diferença menor", ou uma diferença que se dá nos corpos. Segundo Schöpke (2012), o filósofo foi o primeiro a conceituar a **diferença em si mesma**, pois, até então, esta era sempre compreendida/conceituada a partir de sua inscrição no conceito em geral.

> Era preciso inventar um conceito que libertasse a diferença das regras limitadoras da representação. E libertá-la da representação é libertá-la de sua subordinação à "identidade", ao "mesmo" e à "semelhança". É dar a ela "voz" própria, ou seja, é assegurar à *diferença* uma ontologia sempre negada por uma imagem de pensamento ortodoxa. Dissemos ontologia porque a *diferença pura* é a própria expressão do "ser". (Schöpke, 2012, p. 143, grifos do autor)

O final do excerto anterior merece ser repetido: a *diferença pura* é a própria expressão do "ser". Trata-se de uma ruptura com a representação clássica e com a imagem ortodoxa do pensamento. Sendo intrínseca, a diferença não se captura, não se compara, não se fixa a partir de atributos. Tampouco se descreve, se define, se limita. A diferença pura não pode, sequer, ser capturada e explicada pelo próprio ser, uma vez que este se diferencia de si mesmo a cada instante. Um pensamento, uma experiência, um piscar de olhos e... a diferença pura diferiu. É ela que dá condições de a pessoa não ser caracterizada por um atributo qualquer que a represente, pois o sujeito em si não é representável.

> [...] a diferença pura, como expressão do próprio *ser*, revela-se inacessível à representação – que tende a subordinar todos os seres a um único fundamento e tende, sobretudo, a reduzir a diferença pura a manifestações empíricas. Mas a diferença está no âmago do próprio *ser*. O *ser* não pode se dizer de outra maneira, uma vez que *existir* é já *diferenciar-se*. Trata-se de entender a diferença como um desdobramento do próprio *ser* – que se diz assim em todas as suas relações. O *ser* não se apresenta, não se efetua fora dessas relações diferenciais. Ele emerge do caos como uma virtualidade que produz a diferença, já que o caos puro, o devir-louco é o lugar da indiferença mais absoluta. Logo, falar do *ser* é falar de todas as diferenças que o expressam. É por isso que, inicialmente, falamos de um acontecimento do *ser* e um acontecimento no *ser* (na sua extensão, em seu tempo vivido). (Id., 2012, p. 154, grifos do autor)

Não existe uma diferença que possa ser representada. Os seres são falsificações, são simulacros. Para Deleuze (2006), a concepção de simulacro coloca em xeque a representação clássica, em que há uma relação e uma hierarquia entre modelo e cópia, ou seja, é impossível a reprodução de qualquer original. Para Mantoan (2017, p. 39), "se não há um modelo para se copiar, abrem-se outras possibilidades de existir de modo singular, livre". Para a autora, o conceito de simulacro desfaz a representação como reprodução fiel da realidade ou de formas ideais. Ou seja, não existem senão simulacros e, sem um modelo a ser copiado, revela-se o contrassenso das identidades.

Somos, portanto, incapazes de conhecer o ser. Na verdade, o que se captam são as diferenças externas, e não a diferença pura, que é intrínseca, não visível e não representável – e que está sempre se diferenciando a partir de acontecimentos. Os diagnósticos, por exemplo, buscam identificar características extrínsecas do sujeito (aquelas perceptíveis, manifestadas e observáveis) que possam enquadrá-lo em predefinições típicas desta ou daquela condição. Daí se diz o que o sujeito "é". Por outro lado, o mesmo procedimento também descarta, a partir da identificação de atributos, o que o sujeito "não é".

Esse enquadramento é impossível, quando se fala da diferença em si. Não se consegue dizer quem (o que) o sujeito é (ou não é). Porque ele é um simulacro, que está sempre diferindo. Pensamos **conhecer** as pessoas. Pensamos poder **dizer do outro**. E, ainda, pensamos conhecer e poder dizer de nós mesmos. Daí vem a ideia equivocada, por exemplo, de imaginar que alguém que se diz especialista nesta ou naquela deficiência/condição sabe tudo sobre o sujeito que afirma conhecer ou sobre o qual se diz. O diagnóstico pode ser útil no campo da clínica – porque esta é a sua origem –, mas precisa ser tratado no campo da educação como um documento a ser arquivado na ficha cadastral do estudante. Jamais como um papel que define o sujeito, tampouco determine o que a escola deve ou não fazer na condução pedagógica. Isso é essencial porque, quando a existência da pessoa é analisada, percebida ou compreendida sempre como manifestação desta ou daquela condição, significa que estou reduzindo aquela pessoa a uma representação anterior (a do diagnóstico), que define suas características e seu comportamento. Preso a uma diferenciação externa, começa-se a atuar com o sujeito a partir dessa representação. Se a busca, no fundo, não está em aproximar esse sujeito de um modelo de ser humano (o que entende as lições, obedece, entrega, reproduz, responde etc.), todo o esforço da educação acaba, assim, fazendo o sujeito se aproximar desse modelo. Se a escola imagina que esse é o seu papel, porque existe um diagnóstico, então ela atua sobre os "sintomas" do diagnóstico. Se o sujeito corre, vai ensinar a ficar quieto. Se ele sai demais da sala, fecha a porta ou permite que ele saia para "dar uma volta" (que nunca acaba, pois, afinal, imagina-se que ele não vai aprender a ficar).

Se a inclusão se apega à identidade, apega-se às características externas, e essas não vão fazer com o que esse indivíduo viva plenamente o que entendemos como dignidade intrínseca, prevista na Constituição Federal. A pessoa não é digna, porque é bonita, cega, atleta, inteligente, rápida, alta... (poderíamos aqui consumir milhares de página para escrever atributos criados pelos e para os seres humanos). Toda e qualquer pessoa é digna por existir. Seja ela ou não diferente do outro. Não sendo comparável, não pode ser reduzida a atributos,

sequer àquilo que ela não é. O que ela não é, inclusive, é justamente o que a separa da representação ideal.

A expressão do ser é sempre um devir e residem, nesse fato, a precariedade, a arbitrariedade e a inutilidade de buscar circunscrever os seres humanos – especificamente os estudantes, dado o objeto desta pesquisa – em definições preestabelecidas com base na deficiência. A diferença é algo que nos perpassa a existência, que nos constitui e que se modifica em nós mesmos (infinita e constantemente). A diferença não se define, não se categoriza, não aprisiona ou encerra os sujeitos. Segundo Mantoan (2007), ela "propõe o conflito, o dissenso e a imprevisibilidade, a impossibilidade do cálculo, da definição, a multiplicidade incontrolável e infinita". Então, o uso de qualquer característica para determinar o que quer que seja ou para limitar a participação e a atuação de alguém é arbitrário e, muitas vezes, ilegal.

A partir dessa abordagem acerca da diversidade e da diferença, serão apresentados os modelos de deficiência – e sua relação com esses dois conceitos – , bem como a influência dos modelos de deficiência nas políticas públicas voltadas à Educação Especial no Brasil.

4.4. Modelos de deficiência: evolução e entraves

O filósofo, historiador e escritor estadunidense William James Durant, célebre por suas obras sobre a história da civilização, afirmou que o "estudo da antiguidade só não perde o valor quando se torna um drama vivo, ou quando lança luz em nosso viver contemporâneo" (Durant, 1971, p. 9). Nada mais pertinente. Compreender por que as sociedades do mundo todo ainda têm tanta dificuldade de mudar paradigmas sobre a deficiência tem uma relação direta com a compreensão do percurso da humanidade, desde a antiguidade. Ao abrir a primeira parte de seu livro sobre a história da deficiência no mundo – *A Epopeia Ignorada* –, Silva (1987) cita justamente esse trecho de Durant, pois reconhece que o passado, do mais remoto ao mais recente, tem um peso imenso sobre as pessoas com deficiência na contemporaneidade.

É preciso compreender a relação dos nossos antepassados com a deficiência para "lançar luz", hoje, na vida de todos nós. E o que aprendemos, ao fazer esse exercício, é que a mudança é urgente, pois a ausência dessas reflexões cria um círculo vicioso, fazendo com que velhas concepções apenas troquem de nome e de "roupagem". Porém, a vida plena e digna tem pressa; não tolera mais esperar por "despertares".

4.4.1. O modelo caritativo

As ações de caridade assumiram uma forma particular no mundo romano, na era pré-cristã: o evergetismo. Apesar de beneficiar a comunidade, as doações – em forma de prédios públicos, benfeitorias, monumentos e distribuição de alimentos e de dinheiro – tinham o intuito de colocar o benfeitor (patrono), pertencente à elite, numa posição de poder e prestígio, enquanto o beneficiado (cliente) se encontrava na posição de devedor.

O sistema se baseava em uma relação que, apesar de pessoal, se dava de forma verticalizada, entre partes desiguais. Assim, o cliente, vivendo em condições difíceis de subsistência, recebia do patrono bens materiais e serviços que reduziam ou melhoravam as ameaças no seu ambiente, "enquanto a pessoa de status alto (patrono) recebia menos recompensas tangíveis, tais como serviços pessoais, indicações de boa opinião, deferência ou lealdade" (Malina, 2004, p. 40 *apud* Silva, 2010, p. 105). Com a chegada da era cristã, a caridade tomou novos contornos. Apesar de ser justificada pelo discurso de amor ao próximo, as ações caritativas passaram a servir à consolidação do poder episcopal e ao exercício do controle social pelas elites, que também recebiam benefícios do estado, como parte da cobrança de impostos. Na caridade cristã, em que pese o fato de o pobre ter passado a ser o centro dos discursos, as ações não visavam à promoção da igualdade social. Ao contrário, valorizaram "a exclusão econômica do pobre, atribuindo-lhe uma série de virtudes peculiares, em especial a da humildade" (Zétola, 2004, p. 69).

Apesar de presentes em sociedades e em tempos históricos diferentes, os sistemas caritativos foram organizados de modo a encobrir interesses diversos das elites, por meio da dissimulação pela beneficência. Essa ideologia estabeleceu as bases da nossa estrutura social e, ainda hoje, o discurso caritativo é bastante presente. No que diz respeito às pessoas com deficiência, a interpretação da deficiência como tragédia pessoal (que as coloca na condição de vítima) ou como castigo divino é secular e foi igualmente moldada com base na organização dos sistemas caritativos. Com foco na pobreza, as instituições religiosas estabeleceram locais de atendimento, acolhida e asilo. No Brasil, a primeira instituição dessa natureza – a Irmandade de Misericórdia – foi fundada em 1560 e funcionava por meio da coleta de esmolas. Esse modelo se ampliou nos séculos seguintes, com a fundação de ordens religiosas (franciscanos, beneditinos, carmelitas e vicentinos) que

> [..] ofereciam refeições, abrigo, ajuda material e espiritual a pobres, órfãos, loucos e enfermos. Nesse processo a Igreja Católica tem importante papel, por meio de suas irmandades. As esmolas, que eram oficialmente recolhidas, e ações de caridade vão cunhar um modelo caritativo de assistência que recolhia dos ricos e distribuía aos

> pobres e que mesclava assistência e repressão. Assim, esmola foi a primeira modalidade de assistência social aos pobres no Brasil colonial, seguida da criação de instituições asilares e tutelares. (Yasbek, 2005, p. 219)

Dentre os loucos e os enfermos, anteriormente citados, estavam as pessoas com deficiência. A solução para essas existências consideradas desajustadas à sociedade era, muitas vezes, o confinamento. A filantropia, em boa medida, vinculava-se a serviços sanitários, configurando-se como prática higienista nas cidades, no período imperial e colonial. Nessas sociedades, os pobres, necessitados e desvalidos se tornaram peças indispensáveis, por cumprirem a função de manter as estruturas e as engrenagens vigentes. Assim, a condição de pobreza precisava ser reproduzida, o que aconteceu também por meio da caridade cristã. O ato de doar era a maneira de se redimir dos pecados, de alcançar o reino dos céus. Essa lógica deu aos pobres uma "função". Considerando a pobreza como algo necessário à sociedade, a caridade não tinha "o objetivo de suprimir as desigualdades sociais, mas de reproduzi-las. É justamente de sua exclusão econômica que decorre sua inclusão social" (Yasbek, 2005, p. 65).

E aqui vale uma reflexão: para que exista a necessidade de uma educação "inclusiva", é igualmente necessária a manutenção da figura a quem essa educação se destina, ou seja, aos que precisam ser "incluídos". No modelo caritativo, assim como ocorreu com os pobres (que passaram a ser o centro dos discursos), as ações voltadas às pessoas com deficiência também não visaram à promoção da igualdade social. O caminho foi atribuir-lhes características universalizantes, que passaram a identificá-las com base em atributos extrínsecos (a diversidade). A condição de "vulnerável", "de incapaz", de "necessitado", de "desgraçado" (no sentido religioso do termo) em razão da deficiência constituiu o senso comum e, desse modo, pessoas com deficiência passaram a ter uma função – enquanto os "benfeitores" foram construindo e consolidando sua imagem junto à sociedade.

O modelo caritativo prevaleceu até o século 19, quando foi associado (não suprimido) ao modelo médico da deficiência, tema do próximo tópico. Considerando a estética e os discursos em relação à deficiência atualmente, é inevitável refletir sobre a permanência da lógica caritativa. As instituições filantrópicas, muitas de natureza religiosa, prestam serviços públicos, financiados pelo sistema estatal de assistência social, saúde e educação, entre outras áreas. Entretanto, muitos de seus beneficiários, por desconhecimento desse fato, entendem que é a instituição, por sua obra caritativa, que oferta tais serviços. Isso cria na população a falsa ideia de que o serviço "privado" é melhor e que o serviço público pouco lhe assiste.

Além disso, a solicitação de doações ainda é prática comum por parte das entidades, o que, por um lado, contribui para o incremento financeiro, e, por outro, mantém viva na sociedade a ideia da deficiência como condição digna de caridade. Assim como no passado, essa lógica cumpre uma valiosa função: manter as instituições relevantes e com boa reputação perante a sociedade, fortalecendo sua força política e influência. De tabela, esvazia a discussão sobre a necessidade do fortalecimento da rede pública multidisciplinar de atenção à pessoa com deficiência. Sem esse debate, postos de saúde, clínicas ambulatoriais, centros cirúrgicos, unidades de pronto atendimento, serviços odontológicos, centros de psicoterapias e terapias de reabilitação, entre outros serviços necessários a essa parte da população, acabam não sendo criados e/ou equipados. Sem contar a falta de capacitação de pessoal e a alocação de profissionais especializados, em equipamentos públicos perto de onde as pessoas residem. Isso faz com que as famílias, em sua condição de vulnerabilidade, acabem por buscar "escolas especiais onde tem tudo", em muitos casos, em locais distantes de suas casas. Apesar de serem denominados escolas, esses ambientes oferecem, majoritariamente, serviços no campo da saúde e da assistência social. Com isso, a mesma instituição firma convênios com o poder público para receber verbas de diferentes pastas. Quanto mais atendidos – em mais áreas –, mais verba. Por isso, há famílias que relatam que são coagidas a manterem seus filhos na escola especial, pois, caso contrário, perderiam os outros atendimentos.

4.4.2. O modelo médico

O chamado **modelo médico**[29] da deficiência passou a predominar a partir do final do século 18, com o advento do positivismo, corrente filosófica que defendia o conhecimento científico como única forma de conhecimento legítima. No Brasil, como visto no Capítulo I, a primeira iniciativa educacional para crianças e jovens com deficiência intelectual ocorreu em uma instituição psiquiátrica, ilustrando a conexão, quase simbiótica, entre escola e clínica. Nesse modelo, a deficiência passou a ser vista como algo a ser remediado, curado, reabilitado.

Alguns escritos de Foucault (2019, 2021) ajudam a compreender essa estrutura científica, baseada no iluminismo e no positivismo, surgida no final do século 18 e início do século 19 e fortemente presente ao longo do século 20, quando a Educação Especial surgiu no

[29] Na literatura, diferentes denominações são encontradas para caracterizar o modelo baseado em pressupostos clínicos e/ou patologizantes da deficiência, como "modelo biológico", "modelo biomédico" ou "modelo médico-psicológico". Neste trabalho, será utilizado o termo "modelo médico", mais amplamente difundido e presente no estado da arte.

Brasil. Essa estrutura superou concepções religiosas, dando lugar à razão e à lógica. A chamada modernidade tomou a realidade (e o próprio sujeito) como objetos de estudo concretos e previsíveis, passíveis de observação, definição e intervenção, a partir de padrões e procedimentos preestabelecidos.

Surge, com a modernidade, uma racionalidade médica, voltada ao conhecimento do "homem saudável" (ou "homem não doente") e à definição de "homem modelo", conforme descreveu Foucault (2021). Adotando uma postura normativa na gestão da existência humana, a medicina, para além de distribuir conselhos para uma vida equilibrada, passou a reger as relações físicas e morais do indivíduo e da sociedade. O autor pontua que, até o final do século 18, a medicina referiu-se mais à saúde do que à normalidade, ou seja, ela "não se apoiava na análise de um funcionamento 'regular' do organismo para procurar onde se desviou, o que lhe causa distúrbio, como se pode restabelecê-lo [...]". Por outro lado, a medicina exercida no século 19 regula-se mais "pela normalidade do que pela saúde; é em relação a um tipo de funcionamento ou de estrutura orgânica que ela forma seus conceitos e prescreve suas intervenções; e o conhecimento fisiológico, outrora saber marginal para o médico, [...] vai se instalar [...] no âmago de toda reflexão médica" (Foucault , 2021, p. 38).

Nesse mesmo período, o capitalismo se consolidou como modo de produção dominante, o que gerou a definição de padrões que visavam categorizar e selecionar, para os sistemas de produção e de circulação de bens, indivíduos saudáveis, aptos, dóceis, produtivos e economicamente ativos (consumidores). Isso criou uma concepção de deficiência que entendia que "a experiência de segregação, desemprego, baixa escolaridade, entre tantas outras variações da desigualdade, era causada pela inabilidade do corpo com impedimentos para o trabalho produtivo" (Diniz; Barbosa; Santos, 2009, p. 68).

No século 20, duas grandes guerras mundiais, os avanços científicos e tecnológicos e as descobertas da medicina também contribuíram para consolidar o modelo médico da deficiência.

> [...] a sociedade passou a perceber um crescimento inusitado no número de pessoas com deficiência e de pessoas idosas devido à melhoria das condições de vida e aos avanços da medicina. Novas demandas na área da saúde pública passaram a ser sentidas. Viu-se então o surgimento de serviços voluntários, especialização profissional, centros de atendimento, instituições etc. No campo da deficiência, a medicina se consolidou como principal alternativa de intervenção, constituindo especializações e enfocando a reabilitação. (Bisol; Pegorini; Valentini, 2017, p. 91)

Nessa lógica, a sociedade moderna busca "moldar" e "homogeneizar" indivíduos, num movimento que torna a Educação Especial uma modalidade que "atende pessoas que

fogem dos padrões considerados normais, constituídos na sociedade capitalista" (Michels, 2005, p. 257). De acordo com Cambaúva (1988 *apud* Michels, 2005, p. 257), o positivismo é uma das formas de pensamento que compõe o conteúdo original implícito na atuação da Educação Especial. Para o autor, isso se observa no próprio surgimento da modalidade, cuja função era "classificar, rotular indivíduos que não estão de acordo com a ordem vigente e assim encaminhá-los na vida para que possam, de uma forma ou de outra, contribuir para a ordem e progresso da sociedade em que vivem".

No modelo médico, estabelece-se, segundo Medeiros e Diniz (2004), um "padrão abstrato de normalidade", que acaba por nortear uma série de serviços e espaços voltados ao atendimento de pessoas com deficiência. Essa lógica também se aplicou à presença dos sujeitos com deficiência nos espaços educativos. Como consequência da histórica incidência da medicina e da psicologia nessa área, consolidaram-se nas práticas da Educação Especial conceitos, procedimentos e parâmetros balizados por princípios do campo clínico. Não raro, ainda se encontram nas falas e nos documentos produzidos pelos profissionais da Educação Especial termos como "anamnese", "diagnóstico", "idade mental", "CID"[30], "comorbidade", "laudo", "queixa", "triagem", "prontuário", "grau de deficiência", entre outros. De acordo com Mantoan (2017), por sermos seres "em vias de ser", há uma imprecisão dos limites entre o conhecimento médico e o das ciências sociais. Para a autora, ultrapassar esse limite é difícil, "diante do poder que certos diagnósticos têm sobre os pais, a pessoa com deficiência, os professores, os empregadores, a sociedade em geral" (Mantoan, 2017, p. 40).

A organização dos serviços da Educação Especial e a formação de seus profissionais ao longo do século 20 também seguiram a lógica do modelo médico, tendo como centralidade a condição de deficiência. Foi nesse período que surgiram serviços e ambientes específicos para os "tipos de deficiência", criando áreas de produção de conhecimento e de atuação. Essa divisão, que buscava aglutinar pessoas "iguais", consolidou a ideia de que era possível não apenas definir as similaridades entre os sujeitos por meio da manifestação da deficiência, mas também criar métodos, técnicas e recursos, bem como definir o currículo, com adaptações específicas, com base no mesmo critério.

Quando se considera a gramática de Burbules (2008), constata-se que a diferença concebida como diversidade foi o pano de fundo do modelo médico. Especialmente em relação à deficiência intelectual, foram criados graus (leve, moderado, severo e profundo) e categorizações (educáveis, treináveis e dependentes). Para definir em que categoria um

[30] A Classificação Internacional de Doenças – CID é feita desde 1948 pela Organização Mundial de Saúde – OMS, agência da Organização das Nações Unidas – ONU. Atualizada periodicamente, está na 11.ª edição (CID-11).

estudante se encontrava, eram levados em conta diversos atributos extrínsecos, como os físicos (peso, altura e coordenação motora, em comparação com crianças “normais”); de aprendizagem (análise da capacidade de realizar tarefas e de aprender no mesmo ritmo e tempo observado em estudantes “normais”, de mesma faixa-etária); e intelectuais, que consideravam, principalmente, as gradações do Quociente de Inteligência – QI (Cordeiro, 1991, p. 11).

Em todas essas frentes, vê-se o foco no que falta ao sujeito, no quanto não corresponde ao que se espera, não aprende, não alcança em relação aos demais ou não acompanha a turma. O escrutínio da existência das pessoas com deficiência tornou-se razão e prática da Educação Especial substitutiva. É com base na avaliação do sujeito em relação a parâmetros de normalidade, em uma lógica positivista, que a educação segregada se justificou e se consolidou.

Assim, para compreender a função da Educação Especial como “solução” para uma oferta de educação que não abalasse o *status quo*, é essencial conjugar duas questões basais: a interpretação da deficiência como inadequação/incapacidade atribuída ao sujeito (modelo médico) e a concepção de escola como um lugar de reprodução de conteúdos transmitidos pelos professores, com práticas essencialmente baseadas em métricas por resultados (o que compreende avaliar os sujeitos a partir do comportamento e das notas atribuídas à correspondência entre o que foi ensinado e o que foi apresentado pelo estudante em testes).

Nessa escola, o currículo se baseia na oferta estruturada de conhecimentos que devem ser adquiridos, acumulados e reapresentados, em forma de “rendimento”. Assim, a escola comum, ao determinar um comportamento esperado e medir o desempenho dos alunos, acabou por justificar a criação da Educação Especial como modalidade que receberia os que “não tinham condições de acompanhar a turma” ou que “não se beneficiariam da escola”, sendo que esta última expressão foi usada recente, no texto da PNEE-2020 (Brasil, 2020b), que buscou suavizar o que, na prática, continuava a ser segregação.

A visão tecnicista da educação moldou, ao mesmo tempo, a organização do currículo da escola comum – criando critérios que permitiam triar certos estudantes –, bem como gerou a necessidade de mão de obra técnica e especializada para “atender” os desviantes. Essa lógica pode ser encontrada desde a década de 1970, quando normativas federais e locais passaram a detalhar o ofício do professor da Educação Especial e a descrever seu público. O Parecer n.º 1682, de 1974, do Conselho Federal de Educação – CFE, definia as “crianças excepcionais” como aquelas “cujo comportamento se afasta de tal maneira do

considerado normal, que os currículos para classes regulares tornam-se inadequados às suas necessidades. Assim sendo, tais crianças precisam de serviços especializados" (Brasil, 1974, p. 48).

O parecer foi elaborado para subsidiar a aplicação da Lei n.º 5692/71, que fixou as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1.° e 2.º Graus – LDB/71, vista no Capítulo II. No documento, as pessoas com deficiência foram classificadas da seguinte maneira: deficientes mentais (educáveis, treináveis e dependentes); superdotados; portadores de deficiência múltipla; portadores de problema de conduta; deficientes de fala; hipoacústicos; deficientes da audiocomunicação; visão reduzida (amblíopes); cegos; deficientes físicos não sensoriais. O parecer afirma que "o deficiente mental educável chega à fase adulta com a idade mental[31] que pode oscilar entre 7 a 10 anos, ficando evidenciado, mais uma vez, a necessidade de que a escola preste a ele atendimento especial" (Brasil, 1974, p. 50). Para os educáveis, o objetivo do trabalho escolar era o "ajustamento social e a independência econômica em ocupações úteis". Já os treináveis eram aqueles com "deficiência mental em grau mais elevado", o que os tornariam pessoas com "baixo nível mental". O objetivo, nesses casos, era ajudar o estudante a compreender o ambiente, a fim de a ele se ajustar, e ensinar conteúdos elementares, como algumas palavras e noções simples de matemática. Nesses casos, a "idade mental" seria de 3 a 7 anos.

Com base nesse parecer, um projeto de lei foi apresentado em 1983 na Câmara dos Deputados (PL n.º 341/1983), prevendo que o professor "de classe de alunos portadores de qualquer tipo de excepcionalidade receberá remuneração total sempre superior em, pelo menos, cinquenta por cento daquela atribuída aos demais professores" (Brasil, 1983, p. 1). Na justificativa, o autor argumenta que

[31] No que tange à educação, no início do século 20 (quando as ideologias liberais definiam o papel da escola e sua organização), a psicologia teve grande preponderância. Considerando o desenho desse sistema em construção, a psicologia ofereceu instrumentos para diagnosticar e/ou medir o desempenho intelectual, por meio de testes psicométricos. No Ocidente, o Teste de Quociente de Inteligência – QI, criado por Alfred Binet e Theodore Simon, deu vazão à criação de outras métricas de mesma natureza, como a idade (ou nível) mental, que define a relação entre idade cronológica e desenvolvimento. Ela é usada para identificar, a partir de parâmetros de "normalidade", a idade mental de um indivíduo. A estigmatização das pessoas submetidas a esses testes (principalmente daquelas com deficiência intelectual), foram gerando críticas ao longo do tempo. Não raro, ainda hoje a idade mental é utilizada para colocar a pessoa com deficiência intelectual numa condição de incapacidade e infantilização. Assim, muitos adultos são submetidos a contextos pouco desafiadores e situações de aprendizagem limitadas (e limitantes), por serem considerados "bebês grandes". Atualmente, especialmente quando se trata da educação, o uso dessas categorizações não faz mais sentido. De acordo com Dias (2023, p. 106), ao não considerar as especificidades próprias de cada comunidade, sociedade ou cultura, os testes tendem a perpetuar o viés meramente classificatório e comparativo. Observa-se, portanto, que *a Psicologia foi utilizada como instrumento de seleção e adaptação de estudantes, legitimando ações que, em última análise, mostravam-se discriminatórias e excludentes* (Lopes de Oliveira; Dias, 2016, p. 85).

> É importante ressaltar que constatamos, numa pesquisa feita junto a vários sindicatos de professores do País, que uma das principais reivindicações da classe diz respeito, justamente, a que os professores de alunos excepcionais tenham melhor tratamento salarial, tendo em vista notórias e particulares dificuldades no desempenho de sua missão, chegam a correr risco de vida, por causa dos desvios emocionais apresentados pelos alunos. (Brasil, 1983, p.1)

Na tramitação, a porcentagem do abono foi modificada, por meio de substitutivo, e o projeto de lei foi aprovado em diversas comissões. No entanto, não chegou a entrar em vigor. De todo modo, esse documento expressa algo que se concretizou em legislações locais (municipais, estaduais e distritais). Há ampla jurisprudência[32] sobre abonos salariais concedidos a profissionais que atuam na Educação Especial, geralmente justificados pela ideia de que se trata de profissão de risco. Ou seja, a condição de deficiência, à luz do modelo médico, colocou pessoas com deficiência como agentes de condições de trabalho "insalubres", podendo, inclusive, colocar a vida do professor em risco (como observado no excerto anterior).

Essa condição de insalubridade, encontrada em diversas normas locais, foi atribuída ao trabalho dos professores da Educação Especial e provocou uma evidente naturalização da estigmatização de pessoas com deficiência como sujeitos perigosos, inadequados, desviantes na normalidade, causadores de problemas. No município de Cubatão (SP), por exemplo, em 1994, foi publicado o Decreto Municipal n.º 7163, que estabeleceu adicional de 10% aos vencimentos dos professores e inspetores de alunos de classes especiais, em razão de insalubridade. Essa porcentagem também era concedida a quem realizava, por exemplo, serviços de "limpeza e higienização de sanitários públicos" e a motoristas de "guincho, transporte de asfalto, entulhos, adubos orgânicos e da carrocinha" (Cubatão (SP), 1994). Em 2018, mediante o pedido de uma servidora para receber o adicional, o Tribunal de Justiça de São Paulo indeferiu o pleito, argumentando que "[...] a ideia em si de que o contato com alunos com deficiência seria nocivo e poderia trazer riscos à saúde viola frontalmente o princípio da dignidade da pessoa humana, insculpido no art. 1.º, III, da Constituição da República" (Brasil, 2018c).

O referido decreto só foi revogado em 2022. Como nesse caso, muitas outras administrações públicas aderiram a algum tipo de bonificação, por insalubridade ou outra justificativa. A desumanização de pessoas com deficiência, portanto, teve forte influência nas

[32] Busca no *site* Jus Brasil traz como resultado milhares de menções a processos, em diversos tribunais, que envolvem gratificações salariais por atuação na Educação Especial. Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/busca?q=%22gratifica%C3%A7%C3%A3o%22+%22educa%C3%A7%C3%A3o+especial%22

políticas públicas e nas legislações educacionais no século 20, no Brasil. A existência de lugares "protegidos" e "especializados", para onde os estudantes eram encaminhados, mediante triagem para definição do "grau" de seu comprometimento, contribuiu para a cristalização, no imaginário popular, da ideia de deficiência como algo perigoso, exótico, temível. Não raro, professores que atuaram nas antigas classes especiais, instaladas nas dependências de escolas comuns, relatam a existência de portões, fechados com cadeados, separando os estudantes da sala especial dos demais; portão de entrada distinto; horários diferenciados para alimentação e para uso de espaços da escola, como o parquinho; e pouco ou nenhuma participação nas atividades comunitárias da escola.

Em 1986, o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, expediu a Portaria n.º 69/1986, que trazia critérios para a prestação de apoio técnico e/ou financeiro à Educação Especial nos sistemas de ensino público e particular. Um dos princípios do documento é a "normalização", definida como "definida no sentido de proporcionar as pessoas portadoras de deficiências com problemas de conduta e superdotadas, condições de vida similares às das outras pessoas dando-lhes possibilidades de uma vida tão normal quanto possível" (Brasil, 1986b, p. 2). Segundo as normas, o diagnóstico dos estudantes era de responsabilidade das secretarias de Educação, mas poderiam ser feitos por serviços oficiais ou instituições privadas, por meio de equipe interdisciplinar composta, no mínimo, por pedagogo especializado, psicólogo, assistente social e médico. Nesse texto, "atendimento educacional especializado era o termo usado para definir uma série de serviços e espaços (definidos como "modalidades"), como escolas e classes especiais, centro de educação precoce, apoio de sala de recursos, atendimento psicopedagógico, entre outros. Esse atendimento ocorria "de forma integrada com as ações médico-psicossociais e assistenciais" e outros profissionais, a depender do "nível, tipo de deficiência e a modalidade de atendimento" (Id., 1986b, p. 6).

O modelo médico da deficiência, portanto, embasou a estruturação de nosso sistema de ensino. Com isso, a escola comum acabou, ao longo do tempo, não se mobilizando para mudar suas concepções e práticas, a fim de se tornar um ambiente de crescimento e de desenvolvimento de todos os estudantes, sem discriminação. E a Educação Especial, por sua vez, acabou por cumprir o papel de exculpar a estrutura que segrega, como se o fato de matricular pessoas com deficiência em ambientes que simulam a escola (escolas e classes especiais) fosse suficiente.

Essa realidade só começou a ser estremecida, quando o modelo social de deficiência, que veremos a seguir, encontrou espaço nas políticas públicas brasileiras, no início deste século. No entanto, os adultos e os idosos de hoje nasceram e cresceram na

estrutura aqui descrita, que moldou suas concepções sobre escola e sobre deficiência. Esses adultos, cuja mentalidade foi enraizada no modelo médico da deficiência, na concepção de diferença como diversidade e numa perspectiva liberal e positivista de educação, são hoje familiares, professores, profissionais de saúde, operadores do direito, colegas de trabalho de pessoas com deficiência... E este é um dos fatores determinantes para essa estrutura educacional segregadora ainda ser aceita, mesmo diante de tantos avanços legais, sociais e pedagógicos.

4.4.3. O modelo social

Com o avanço das lutas por direitos, empreendidas em resposta ao modelo médico da deficiência, surgiu no Reino Unido, na década de 1960, o **modelo social**. Essa nova corrente político-teórica "provocou uma reviravolta nos modelos tradicionais de compreensão da deficiência ao retirar do indivíduo a origem da desigualdade e ao devolvê-la ao social" (Medeiros; Diniz, 2004, p. 7). Em síntese, o modelo social parte do princípio de que a deficiência é a experiência resultante da interação da pessoa com deficiência e as condições do seu contexto. Ou seja, ela surge quando o ambiente apresenta situações hostis, deixando de ser um "fardo pessoal" ou um problema identificado no sujeito, cujo ônus lhe cabe exclusivamente.

A partir do surgimento do modelo social, pessoas com deficiência começaram a ter uma atuação política mais intensa, exigindo um lugar de participação e autonomia, e não mais aceitando a condição de sujeitos aos quais se dirigiam ações assistencialistas (criadas por pessoas sem deficiência e pautadas pelo modelo caritativo/médico). Uma das primeiras organizações no mundo a se basear no modelo social foi a UPIAS (sigla para Union of Phisically Impaired Against Segregation, ou União dos Deficientes Físicos contra a Segregação, tradução nossa).

Em sua declaração política, publicada em 1974, a UPIAS (1974) denunciava a falta de recursos financeiros para melhorar as condições de vida dos britânicos com deficiência física, especialmente em relação à falta de acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nas moradias, no trabalho e de recursos e equipamentos. Assim, contestava o entorno, relacionando as dificuldades enfrentadas por essa parte da população diretamente às questões estruturais e sociais. Os fundamentos do modelo, trazidos pelos primeiros documentos produzidos pela UPIAS, eram: que a deficiência é situacional, gerada pelas

condições sociais; que as pessoas com deficiência devem assumir o controle de suas próprias vidas; e que os profissionais e os demais envolvidos devem se comprometer com a promoção dessa independência. A entidade também colocou em discussão os conceitos de lesão e de deficiência, considerando o primeiro como um "dado corporal", isento de valor, e o segundo, como "desvantagem ou restrição provocada pelas estruturas sociais, em razão do despreparo para lidar com a diversidade humana" (UPIAS, 1976, p. 4).

Com o tempo, outras deficiências passaram a ser incluídas nos debates, dando corpo aos estudos do modelo social nas décadas seguintes. Ao colocar em xeque a organização da sociedade, com suas inúmeras invenções que justificaram a exclusão e a segregação, o modelo social se constituiu como instrumento político para interpretar a realidade, com a finalidade de transformar a sociedade.

O sociólogo britânico Colin Barnes, um dos fundadores do modelo social, considera a deficiência uma forma de opressão social. Segundo o autor, há duas explicações para as experiências de preconceito e hostilidade vividas por pessoas com deficiência. A primeira, mais antiga, é que "as percepções culturais de deficiência são moldadas por medos psicológicos profundamente enraizados a respeito do anormal e do desconhecido" (Barnes, 1997, p. 3). Essas raízes, segundo o sociólogo e ativista britânico Paul Hunt (1966), são fortalecidas pela ideia de que pessoas com deficiência são seres doentes, sofredores e com dor. Assim, aqueles que vivem em um "mundo saudável e normal" consideram pessoas com deficiência como "representantes de muitas das coisas que eles mais temem – a tragédia, a perda, a escuridão e o desconhecido" (Hunt, 1966, p. 5, tradução nossa)[33]. Essa citação faz parte do artigo *A critical condition*, contido no livro *Stigma: The Experience of Disability*, uma compilação de 12 artigos de Hunt com pioneiras reflexões sobre sua condição de deficiência. Seus escritos foram essenciais para elaborar o modelo social.

Já a segunda explicação para a experiência de preconceito elaborada por Barnes é relativa à opressão das pessoas com deficiência em termos materiais. O autor se refere à economia e ao modo como ela é organizada. Nas sociedades conduzidas pelo capitalismo neoliberal, pessoas com deficiência são vistas como desafortunadas, inúteis ou doentes. Essa ideia é centrada na ideia de sujeitos que devem servir, essencialmente, ao funcionamento da estrutura capitalista, como vimos no tópico anterior. A crítica materialista marxista também foi base de produções de Michael J. (Mike) Oliver, sociólogo britânico com deficiência com

[33] Do original: *The last aspect of our challenge to society as disabled people is that we are sick, suffering, diseased, in pain. For the able-bodied, normal world we are representatives of many of the things they most fear – tragedy, loss, dark and the unknown*.

quem Barnes estabeleceu uma parceria de décadas. Em seu texto "Capitalismo, deficiência e ideologia: uma crítica materialista do princípio da normalização"[34], o autor afirma que

> A economia política [...] sugere que todos os fenômenos (incluindo as categorias sociais) são produzidos pelas forças econômicas e sociais do próprio capitalismo. As formas em que são produzidos dependem, em última análise, de sua relação com a economia (Marx, 1913). Portanto, a categoria deficiência é produzida na forma particular em que aparece por essas mesmas forças econômicas e sociais. Além disso, é produzida como um problema econômico por causa das mudanças na natureza do trabalho e das necessidades do mercado de trabalho dentro do capitalismo. (Oliver, 1994, p. 4, tradução nossa)[35]

Com base na crítica à dinâmica do capitalismo, em particular às necessidades de mão de obra geradas por ela, Oliver apresenta a deficiência como uma construção social, baseada na ideologia da normalização, utilizada para sustentar a institucionalização de seres humanos. Ele coloca em xeque o discurso de que internar pessoas em instituições, a partir de critérios médicos e terapêuticos, seria bom para a saúde dos indivíduos e da sociedade, uma vez que permitiria "devolvê-las" à comunidade "normalizadas" ou, em sua variante posterior, receber papéis sociais normais (valorizados). Assim, a partir desse discurso, a ideologia da normalização apartava da sociedade, de modo convincente, aqueles considerados diferentes, desviantes ou até mesmo perigosos (Oliver, 1994, p. 9).

Outro ponto relevante foi a dissociação entre lesão (*impairment*) e deficiência (*disability*). Enquanto a primeira, para o modelo social, reside nas questões do corpo, como fenômeno biológico, a segunda se manifesta como fenômeno sociológico. Essa dissociação teve como objetivo derrubar a compreensão – consolidada pelo modelo médico – de que era a lesão (condição individual do sujeito) a causa dos processos de segregação e de opressão.

> Originalmente, a Upias descreveu a primeira [lesão] como a ausência parcial ou total de membros ou a existência de membros, organismos ou mecanismos corporais defeituosos. Era, em suma, um dado corporal isento de valor. A deficiência, por sua vez, foi definida como a desvantagem ou restrição de atividade provocada pelas estruturas sociais que, despreparadas para lidar com a diversidade humana, excluíam esses sujeitos da vida social. Isto é, a deficiência surgia da interação do corpo com lesão com o entorno discriminatório. Finalmente, este fenômeno atingia o campo político, afastando-se de concepções simplistas que reduziam a deficiência a uma característica pessoal, a ser diagnosticada e reabilitada exclusivamente no âmbito médico. (Guimarães, 2021, p. 30)

---

[34] Tradução nossa para "*Capitalism, disability and ideology: a materialist critique of the normalization principle*".

[35] Do original: *all phenomena (including social categories) are produced by the economic and social forces of capitalism itself. The forms in which they are produced are ultimately dependent upon their relationship to the economy (Marx 1913) .Hence, the category disability is produced in the particular form it appears by these very economic and social forces. Further, it is produced as an economic problem because of changes in the nature of work and the needs of the labour market within capitalism*.

Em entrevista a Diniz (2013), Colin Barnes apresenta a abordagem social da deficiência como algo simples de compreender: é preciso mudar a forma como a sociedade é organizada para aceitar a realidade da diferença humana. Ou seja, em contraposição à teoria da tragédia pessoal – que culpa o indivíduo pelas experiências de discriminação e de exclusão que sofre – está um modelo que responsabiliza toda a sociedade pela garantia dos meios necessários à sobrevivência daqueles que experienciam alguma situação de desvantagem. E essa afirmação ele faz a partir da análise do funcionamento da economia em uma abordagem capitalista neoliberal, que diz que os indivíduos devem ter atendidas as condições para cuidar de si. No entanto, Barnes pondera que "uma sociedade organizada em torno do mercado, onde há uma série de barreiras que as pessoas em desvantagem por causa de impedimentos ou da pobreza têm de superar, não é uma sociedade igualitária" (Diniz, 2013, p. 239). E é justamente o conceito de barreira o que transformou definitivamente as discussões acerca da deficiência. Ao reconhecer que o ambiente e as atitudes podem produzir situações de discriminação, o modelo social provocou mudanças profundas, transformando a deficiência numa questão sociopolítica.

Em 1980, porém, apesar dos avanços conquistados a partir do modelo social, a Organização Mundial de Saúde – OMS lançou a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (ICIDH[36]), adotando uma abordagem biomédica e individualizada composta pela fusão dos conceitos de lesão-deficiência-*handcap*[37]. O documento retrocedeu, aproximando novamente a deficiência da condição de doença e incapacidade. Sua elaboração não contou com a participação de pessoas com deficiência e, por sua natureza reabilitadora, foi duramente criticado. O texto só foi revogado em 2001, quando a OMS publicou a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – CIF, elaborada com a participação de pessoas com deficiência e cuja sustentação conceitual será apresentada no tópico a seguir.

4.4.4. Novos modelos da deficiência

Em que pese a relevância do modelo social para a revolução pela qual a questão da deficiência passou nas últimas décadas, sua proposta não restou livre de críticas, inclusive por parte das próprias pessoas com deficiência. Isso porque o modelo havia sido concebido

[36] Sigla em inglês para "International Classification of Functioning, Disability and Health".
[37] Não há tradução adequada para o termo *handcap*. As traduções mais comuns para os três termos são: lesão (*impairment*); deficiência (*disability*); e desvantagem (Diniz, 2007 *apud* Guimarães, 2021).

por homens brancos com deficiência física, contemplando, inicialmente, as demandas de um grupo de pessoas para quem as barreiras sociais seriam essencialmente físicas e mensuráveis. Segundo Diniz, Barbosa e Santos (2009, p. 72), "a inclusão social dessas pessoas não subverteria a ordem social, pois, no caso deles, o simulacro da normalidade era eficiente para demonstrar o sucesso da inclusão". Essa crítica foi acolhida pelos primeiros teóricos do modelo social, que, ao reconhecerem que os processos de opressão eram comuns a diferentes deficiências, passaram a agregá-las nas discussões e nas reinvindicações políticas.

No entanto, para alguns críticos, esse movimento não foi suficiente, uma vez que, para eles, o modelo social criado no Reino Unido também trazia lacunas por compreender a deficiência exclusivamente como fenômeno social, reduzindo as diferenças do corpo a algo neutro. Assim, o modelo passou a ser criticado, especialmente por autoras feministas com deficiência, porque negligenciaria "o fato de que as pessoas com deficiência podem ter que lidar com a dor, a deterioração da qualidade de vida em razão de impedimentos e com a dependência"[38] (Degener, 2014, p. 12). Uma dessas autoras, Jenny Morris, embora tenha reconhecido a importância de se problematizarem aspectos sociais e econômicos, contestou o modelo social por entender que ele negava a experiência dos corpos com deficiência.

Ao considerar os aspectos culturais – e não apenas os sociais –, a autora estruturou sua obra *Pride against prejudice*, de 1991, de modo a apresentar, entre outros temas, os sentimentos provocados pelas experiências cotidianas de preconceito; a conexão entre as práticas do nazismo, que difundiram a ideia de que a vida de pessoas com deficiência nada valia, com as experiências de preconceito vividas no tempo presente; a representação de pessoas com deficiência em produções culturais (como filmes e peças teatrais) feitas predominantemente pela ótica de pessoas sem deficiência; as relações de poder desiguais que sustentam serviços institucionalizados que, ao mesmo tempo em que oprimem, negam a opressão; e as práticas de eugenia, que advogam o aborto em caso de deficiência – e este capítulo, em particular, é interessante, pois apresenta um atravessamento inevitável entre práticas eugenistas e os direitos reprodutivos das mulheres, pauta relevante para os estudos feministas. Na obra, a autora apresentou relatos de oito mulheres, a fim de explorar as experiências desses corpos, à luz dos estudos feministas. Morris (1991, p. 12) defendeu que "Embora as barreiras ambientais e atitudinais sejam uma parte crucial de nossa experiência de

[38] Do original: [*the social model of disability neglects] the fact that disabled persons might have to deal with pain, deterioration of quality of life and early death due to impairment, and dependency*.

deficiência – e de fato nos incapacitam – sugerir que isso é tudo é negar a experiência pessoal de restrições físicas ou intelectuais, de doença, de medo de morrer".[39]

Já para Shakespeare (2006, p. 2), o fato de o modelo social trazer uma dicotomia entre impedimento e deficiência e de se concentrar essencialmente na remoção de barreiras exigiu "uma versão alternativa da deficiência, baseada em uma compreensão interacional ou relacional. A deficiência resulta da interação de fatores individuais e contextuais. Em outras palavras, as pessoas são deficientes pela sociedade e por seus corpos".[40]

Mike Oliver, um dos fundadores do modelo social, contestou essa compreensão do modelo. Ele publicou, em 1996, um texto no qual reproduziu e comentou críticas de vários autores, como Morris – cuja abordagem foi a partir do sexismo – e outros que escreveram sobre experiências de opressão e preconceito atravessadas pela cor da pele (racismo) e pela orientação sexual (homofobia). Oliver refutou a alegada negação da dor gerada pela deficiência, algo atinente à esfera individual. No entanto, defendeu que não se centrar nessas questões (o que difere de ignorá-las) foi uma "tentativa pragmática de identificar e abordar questões que podem ser alteradas por meio de ação coletiva, em vez de tratamento médico ou outro profissional" [41] (Oliver, 1996, p. 41).

Dos debates em torno da alegada neutralidade do modelo social em relação às questões pessoais (relativas aos impedimentos do corpo e às experiências de cada indivíduo) surgiu o **modelo biopsicossocial**, uma espécie de fusão entre os modelos médico e social. Esta foi, inclusive, a base para a elaboração da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde – CIF, cuja primeira versão foi publicada pela OMS em 2001, como visto anteriormente. Nessa classificação, os domínios de saúde são descritos *"*com base no corpo, no indivíduo e na sociedade, e não somente nas doenças ou em suas consequências*"* (Guimarães, 2021, p. 33).

Os defensores dessa concepção, portanto, não negavam a importância da transformação social, mas entendiam que as limitações pessoais (de ordem biológica e psicológica) também precisariam ser reconhecidas. Segundo Guimarães (2021, p. 33),

---

[39] Do original: *While environmental barriers and social attitudes are a crucial part of our experience of disability – and do indeed disable us – to suggest that this is all there is to it is to deny the personal experience of physical or intellectual restrictions, of illness, of the fear of dying*.

[40] Do original: [...] *an alternative account of disability, which is based on an interactional or relational understanding. Disability results from the interplay of individual and contextual factors. In other words, people are disabled by society and by their bodies*.

[41] Do original: [...] *it has been a pragmatic attempt to identify and address issues that can be changed through collective action rather than medical or other professional treatment*.

> Neste enfoque, a deficiência é descrita como um fenômeno multidimensional, resultado da interação desses sujeitos com seu entorno físico e social e que integra fatores de funcionamento do corpo e fatores ambientais. A situação de cada sujeito deve ser analisada como um todo, levando em conta o contexto pessoal, social, cultural e político, atentando aos traços singulares da pessoa e do entorno.
> [...]
> o modelo biopsicossocial, ao compreender que a linha entre corpo e cultura é mais fluida do que aquela desenhada pelo paradigma social, oferece proposta mais complexa e multifacetada do fenômeno da deficiência.

Essa afirmação, porém, foi rebatida por Colin Barnes, um dos fundadores do modelo social. Em entrevista a Diniz (2013, p. 246, grifo do autor), ele afirmou que esse modelo se tratava de uma reedição do modelo médico, especialmente quando se analisa sua denominação:

> O modelo biopsicossocial da deficiência começa com biologia; depois, fala da noção de psicologia – "biopsico" –; e social por último. Modelo biológico, psicológico, social da deficiência: o que isso lhe diz? O que vem primeiro? O biológico. E o argumento é que devemos focar em ambos – o biológico e o social – para resolver o problema da deficiência.
> Pois há alguma verdade nisso, porque precisamos nos concentrar nas causas dos problemas biológicos, certo? Mas, nas mãos de políticos, dirigentes políticos e analistas, é muito mais fácil focar no biológico que no social. A realidade da situação é que, desde meados dos anos 2000, isso é o que os governos têm feito. Eles aceitam o modelo biopsicossocial da deficiência, adiam grandes mudanças estruturais, que custariam dinheiro, e focam nos indivíduos.

Como a produção dos estudos da deficiência, a partir do advento do modelo social, não é cronologicamente linear, também surgiu nesse período o **modelo de direitos humanos**. Em 2002, Theresia Degener e Gerard Quinn organizaram uma publicação das Nações Unidas cujo título é *Direitos Humanos e Deficiência*, na qual afirmaram que essa perspectiva se centra na dignidade intrínseca ao ser humano e, posteriormente – e apenas se necessário –, nas características médicas da pessoa. Desse modo, identificam uma "forte conexão" entre o modelo social e o de direitos humanos, uma vez que o objetivo final deste último é "construir sociedades genuinamente inclusivas, que valorizem a diferença e respeitem a dignidade e a igualdade de todos os seres humanos, independentemente da diferença"[42] (Quinn; Degener, 2002, p. 14-15).

E, nesse contexto de intensa discussão e produção dos estudos da deficiência, chegou-se à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – CDPD, publicada em 2006. Considerando que o modelo médico foi mundialmente reconhecido como o menos indicado para embasar esse documento internacional, os delegados das nações participantes se

[42] Do original: *the end goal from the perspective of the human rights model is to build societies that are genuinely inclusive, societies that value difference and respect the dignity and equality of all human beings regardless of difference.*

viram diante do desafio de apresentar um texto que apresentasse novos paradigmas. Mas a partir de qual modelo da deficiência? Eis um debate controverso.

Para alguns, o modelo adotado pela CDPD teria sido o biopsicossocial, uma vez que o Artigo 1 define pessoas com deficiência como "aquelas que têm 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 igualdade de condições com as demais pessoas" (Brasil, 2009a, grifos nossos).

Para aqueles que entendem o modelo social como neutralizador das questões do corpo (impedimentos), a evidência de que o modelo biopsicossocial embasaria a CDPD estaria no fato de seu texto explicitar a necessidade de reconhecer os impedimentos e, ao mesmo tempo, ressaltar a necessidade de eliminação de barreiras (externas, atinentes ao contexto).

No entanto, para autores que negam tal compreensão do modelo social, este foi o modelo adotado pela CDPD. Além disso, há quem defenda que esse processo de elaboração do documento internacional, a partir do modelo social, acabou por consolidar o modelo de direitos humanos. A jurista argentina Agustina Palacios, defensora do modelo social na contemporaneidade, considera a deficiência como uma questão de direitos humanos, pois *"*se centra na dignidade intrínseca do ser humano e, de maneira auxiliar – e apenas quando necessário –, nas características médicas da pessoa"[43] (Palacios, 2007, p. 23). Nesse sentido, há uma forte relação entre a concepção de direitos humanos da deficiência com o conceito de diferença pura, pois a dignidade humana, sendo intrínseca e inquestionável, esbarra na ideia de que não é possível contestar a existência do outro a partir de atributos externos.

Ao escrever sobre a deficiência como uma questão de direitos humanos, Palacios faz, ainda, um retrospecto sobre o contexto internacional à época da formulação da CDPD, afirmando que a disputa sobre o conceito foi bastante acirrada. Para contestar a afirmação de que foi o modelo biopsicossocial o adotado pelo texto final, a autora afirma que não se pode ler o Artigo 1 da CDPD de modo isolado.

> A Convenção reconhece, por um lado, no Preâmbulo, que "a deficiência é um conceito em evolução e que resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas à atitude e ao ambiente que impedem sua plena e efetiva participação na sociedade, em igualdade de condições com as demais"[44]. Da mesma forma, entende, de acordo com o artigo 1º, que "pessoas com deficiência **incluem** aqueles que têm deficiências físicas, mentais, intelectuais ou sensoriais de longa

[43] Do original: *Se centra en la dignidad intrínseca del ser humano, y de manera accesoria – y sólo en el caso que sea necessário – en las características médicas de la persona*.
[44] Inciso "e" do Preâmbulo da CDPD.

> duração que, ao interagir com várias barreiras, podem impedir sua participação plena e efetiva na sociedade, em pé de igualdade com os demais[45]. (Palacios, 2007, p. 67, grifo nosso).

Aqui, é importante observar que o termo "incluem" foi suprimido na tradução oficial para o português da CDPD. O texto adotado no Brasil diz que "pessoas com deficiência **são** aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza..." (grifo nosso). Palacios, ao argumentar acerca da dimensão dos direitos humanos da CDPD, aponta justamente para o fato de que o texto não encerra quem são as pessoas com deficiência (elas não são apenas as citadas, mas as incluem), ressaltando que, por ser um conceito em evolução, o documento não exclui outras situações ou pessoas que possam estar protegidas pelas legislações internas dos Estados, ou seja, a Convenção fixou um "mínimo" (Palacios, 2007, p. 65).

Há, ainda, outros problemas na tradução oficial brasileira, os quais foram incorporados ao texto oficial da norma constitucional. Um deles é o uso do termo "equitativo" (cuja tradução para o inglês seria "equitable"). Esse termo aparece apenas uma vez no texto original, quando corretamente se refere à quantidade equitativa, do ponto de vista da distribuição geográfica, dos membros do comitê internacional estabelecido pela CDPD para monitorar sua efetivação (Artigo 34). Neste caso, a palavra aparece corretamente traduzida na versão em português.

No entanto, na Alínea x do Preâmbulo e no Artigo 1, onde se lê no original "*full and equal enjoyment of rights*" (Organização das Nações Unidas, 2006), a tradução foi "o exercício pleno e equitativo de direitos". A tradução mais adequada seria "o exercício pleno e igualitário dos direitos". Longe de ser mero detalhe, o termo "equidade" tem sido utilizado para justificar aos "desiguais" a oferta de soluções excepcionais (que poderiam fugir à regra em alguns casos), como classes, escolas ou serviços "especializados" e segregados. Não por acaso, o termo consta no título da política estabelecida pelo Decreto n.º 10 5012/2020: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida – PNEE-2020. Esse conceito se baseia na diversidade, tema a ser apresentado no tópico a seguir.

---

[45] Do original: *La Convención reconoce, por un lado, en el Preámbulo, que «la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás». Asimismo, entiende, según el artículo 1, que «las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, em igualdad de condiciones con las demás*».

Voltando à discussão sobre qual modelo embasou a CDPD, Arlene Kanter (2015) advoga que o modelo de direitos humanos é complementar ao modelo social da deficiência. Para ela, a CDPD, ao definir a deficiência como um fenômeno decorrente da "interação entre pessoas com deficiência e barreiras atitudinais e ambientais", acaba por abraçar totalmente o modelo social de deficiência, uma vez que deixa de descrever a deficiência como condição que justifique a oferta de tratamento médico ou que provoque o sentimento de pena da sociedade. A autora pontua que, de acordo com o modelo social, é "obrigação da sociedade abordar os direitos das pessoas com deficiência, removendo as barreiras estruturais, legais, atitudinais, ambientais, de comunicação e físicas que impedem a sua inclusão e participação na sociedade"[46] (Kanter, 2015, p. 847).

Já para Theresia Degener, que participou da formulação da CDPD, o modelo expresso pelo documento é o de direitos humanos, pois ela interpreta o modelo social a partir da ideia anteriormente apresentada de que ele neutralizaria as questões do corpo. Apesar disso, a autora não caminha pela perspectiva biopsicossocial, pois defende a erradicação da visão das pessoas com deficiência como "problemas". Ela advoga que o modelo de direitos humanos é uma melhoria do modelo social e uma ferramenta para implementar a CDPD. Porém, alerta para o fato de que "a maioria dos Estados que aderiram ao tratado internacional está longe de compreender esse novo modelo de deficiência e ainda está presa ao modelo médico de deficiência"[47] (Degener, 2016, p. 3).

E esse alerta é válido. Considerando as ponderações sobre o modelo biopsicossocial (de que ele seria uma reedição do modelo médico), apresentadas por Colin Barnes, chama a atenção, no caso do Brasil, o fato de o conceito ter sido incorporado à Lei Brasileira de Inclusão – LBI, nos seguintes termos:

> Art. 2º 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.
> § 1º A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará:
> I - os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo;
> II - os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais;
> III - a limitação no desempenho de atividades; e
> IV - a restrição de participação. (Brasil, 2015b)

[46] Do original: *According to the social model, therefore, it is the obligation of society to address the rights of people with disabilities by removing the structural, legal, attitudinal, environmental, communication, and physical barriers that prevent their inclusion and participation in Society*.
[47] Do original: *However, most states parties to the CRPD are far from comprehending this new model of disability and are still stuck with the medical model of disability*.

Ou seja, a LBI, norma infraconstitucional, engloba a definição da CDPD para pessoas com deficiência (art. 2º), utilizando os mesmos termos e estrutura textual, enquanto traz critérios para a "avaliação" da deficiência a partir de um conceito não expresso pela CDPD (biopsicossocial). Como resultado, especificamente no campo da educação, há casos em que contratos de escolas privadas são redigidos, utilizando o texto da LBI (ou seja, a apresentação de "laudo biopsicossocial") como **condicionante** para a matrícula e para a oferta dos recursos de acessibilidade previstos na lei. As **Figuras 6 e 7**, retiradas de dois contratos de entidades educacionais privadas, ilustram o uso que tem sido feito, em alguns casos, da avaliação biopsicossocial prevista pela LBI.

Figura 6. Contrato de escola privada (MA)

> ***§3º*** **-** Para os casos de matrícula(s) de aluno(s) novo(s), sem prejuízo do direito de exigência de laudo de avaliação biopsicossocial pela **CONTRATADA**, o **CONTRATANTE** é inteiramente responsável no tocante às declarações que prestar referentes à aptidão legal do(s) aluno(s) indicado(s) no(s) requerimento(s) de matrícula, para frequência no(s) ano/série(s) e curso(s) indicado(s) no requerimento de matrícula. A vaga aberta ao(s) estudante(s) será(ão) cancelada(s) se até o início das aulas, previsto no calendário escolar respectivo, os documentos legais comprobatórios das declarações não tiverem sido disponibilizados à **CONTRATADA**, que se exime da responsabilidade pelos eventuais problemas resultantes.

Figura 7. Contrato de escola privada (SC)

> **CLÁUSULA 6ª – DA POLÍTICA DE INCLUSÃO** – A CONTRATADA possui autorização para ministrar o ensino regular. Todavia, na forma do art. 58 da Lei n.º 9.394/96, conta com política e proposta pedagógica inclusiva que respeita a Lei nº 13.146/2015.
> **§ Primeiro** – No caso de matrícula de aluno com deficiência, para consecução da proposta pedagógica, é indispensável que o requerimento de matrícula seja instruído com LAUDO BIOPSICOSSOCIAL REALIZADO POR EQUIPE MULTIPROFISSIONAL E INTERDISCIPLINAR, NA FORMA DO §1º DO ART. 2º DA LEI Nº 13.146/2015, QUE IDENTIFIQUE a deficiência e seu grau, e, ainda:
> I - OS IMPEDIMENTOS NAS FUNÇÕES E NAS ESTRUTURAS DO CORPO;
> II - OS FATORES SOCIOAMBIENTAIS, PSICOLÓGICOS E PESSOAIS;
> III - A LIMITAÇÃO NO DESEMPENHO DE ATIVIDADES;
> IV - A RESTRIÇÃO DE PARTICIPAÇÃO; DE MODO A DEFINIR LIMITES, O GRAU DE NECESSIDADE DO DISCENTE E A POSSIBILIDADE DE PARTICIPAÇÃO DESTE EM AMBIENTE COM OUTRAS CRIANÇAS E ADOLESCENTES.
> V - DECLARAÇÃO FIRMADA POR PROFISSIONAL HABILITADO DE QUE O DISCENTE RECEBE ACOMPANHAMENTO E TRATAMENTO ADEQUADOS COMPATÍVEL COM O LAUDO BIOPSICOSSOCIAL.

Dois pontos chamam a atenção nesses casos. O primeiro é que a **avaliação**, que deveria ser compreendida a partir do reconhecimento das questões biológicas e psicológicas, sem perder de vista as barreiras impostas pelo ambiente (social), acabou por ser compreendida simplesmente como **laudo clínico**. Toda a dissertação contida na própria LBI, que versa sobre os conceitos disruptivos de deficiência apresentados pela Convenção e que esmiuça o significado e os tipos de barreiras (art. 3.º. Inc. IV), é solenemente ignorada.

O segundo ponto é a interpretação que se faz justamente da parte da avaliação biopsicossocial que deveria ser relativa às barreiras, ou seja, atinente ao "social". Na **Figura 7**, o termo "restrição de participação", que tem a ver com as barreiras que o contexto impõe à pessoa, as quais acabam por restringir sua participação, é interpretado como "o que há NA PESSOA que faz com que ela não possa participar".

Esse fenômeno mostra a força avassaladora do modelo médico. Diante disso, é impossível não recuperar a crítica feita por Colin Barnes: esse modelo começa com biologia, depois trata da psicologia e, por último, aborda o social. E, como mostraram os exemplos anteriores, sequer esse aspecto, o social, é interpretado sem as lentes da clínica. Barnes (*apud* Diniz, 2013, p. 247) disse que, "nas mãos de políticos, dirigentes políticos e analistas, é muito mais fácil focar no biológico que no social" Poderíamos também acrescentar à lista empresários, empregadores, donos de escolas, gestores...

É preciso, portanto, aprofundar os debates e difundir o conhecimento. A maioria das pessoas ainda não compreendeu a mudança de paradigma. Urge mostrar à sociedade o que é o modelo social e como ele foi determinante para que se pudesse avançar para o modelo de direitos humanos. Ao trazer essa discussão ao ambiente escolar, considerando a prevalência do modelo médico nas concepções e nas práticas educacionais, muito bem reitera Mantoan (2017, p. 40) que

> O modelo social tem pouca repercussão nos nossos sistemas de ensino e de saúde, na concepção do atendimento reabilitacional, pelos motivos já expostos. Trata-se de uma abordagem que não se baseia nos códigos de identificação de doenças, nas limitações físicas, intelectuais, sensoriais e nas enfermidades psíquicas que acometem uma minoria e que provoca desigualdades de todo nível, ignorando o fator social, o papel do meio em todas as suas expressões (físicas, comunicacionais, atitudinais e outras).

4.5. Modelos e conceitos nas políticas de Educação Especial

No campo da garantia de direitos – e para desenhar as políticas públicas com esta finalidade –, é preciso compreender os conceitos e os modelos apresentados neste capítulo. Quando se pensa no conceito de diversidade, é fundamental reconhecer os dois lados da moeda: se, por um lado, ela pode se manifestar como fixação identitária que fundamenta preconceito e discriminação – e consequente vulnerabilidade –, por outro, ela é útil, como antídoto, na organização de políticas públicas que combatem violações de direitos.

Nesse sentido, um exemplo da diversidade pode ser verificado no art. 3.º, inc. IV, da Constituição Federal, que determina que um dos objetivos fundamentais da República é "promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação" (Brasil, 1988). Ou seja, não bastaria apenas o texto dizer que "todos são iguais perante a lei". Considerando a desigualdade e as mazelas históricas do País, o constituinte julgou necessário também especificar atributos extrínsecos que podem identificar grupos, a fim de registrar que os direitos fundamentais são garantidos a todos. Afinal, muitos deles (como cor da pele, origem, condição de deficiência, gênero, idade, orientação sexual, entre outros) podem ser motivo para tornar alguém alvo de violência e de violação de direitos. Esse princípio se vê refletido em todas as legislações e demais normas infraconstitucionais, inclusive naquelas que versam sobre o direito à Educação.

No entanto, é possível verificar que, também na Constituição Federal, é garantido o direito à diferença, pois o que é intrínseco de cada pessoa (somos seres unívocos) deve ser respeitado e jamais submetido ao embrutecimento promovido por padrões, regras, normas (Mantoan, 2007, p. 323). Isso a Constituição Federal garante, no campo do direito à educação, no art. 208, inc. V, quando prevê "acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, **segundo a capacidade de cada um**" (Brasil, 1988, grifo nosso). Ou seja, a lei garante o reconhecimento específico de características (de múltiplas naturezas) para explicitar a proteção de direitos a grupos que podem viver experiências de vulnerabilidade e, ao mesmo tempo, não permite qualquer fixação de atributos que limite ou determine o acesso ao conhecimento humano, produzido ao longo da história. Em síntese: a escola é para absolutamente todos, sem discriminação, e oferecerá um ensino até os mais elevados níveis, respeitando a capacidade de cada pessoa.

Desse modo, na educação, a diversidade deveria ficar restrita à questão da estruturação da política pública (definição de público e serviços a ele voltados), porém, ela não deve se tornar base do processo educativo, porque este, em contraposição, se assenta sobre o conceito de **diferença pura**.

Tendo em conta as três políticas nacionais de Educação Especial editadas pelo estado brasileiro (a de 1994, a de 2008 e a de 2020, que não chegou a vigorar), tanto a primeira (PNEE-1994) quanto a última (PNEE-2020) são marcos elaborados com base no modelo médico da deficiência, a partir de uma visão muito específica que a interpreta como característica universalizante e categorizadora, fazendo-se presente, portanto, o conceito de diversidade, com fixações identitárias baseadas em atributos extrínsecos que terminam em discriminação. Com base nessa concepção, a estrutura educacional se desenhou em prestação

de serviços e organização de espaços voltados aos “diferentes”, àqueles “que não acompanham a turma”, aos “casos mais graves”, dentre outras alegações.

Em contraponto, o modelo social e o modelo de direitos humanos fundamentaram a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI, a partir do reconhecimento da existência humana à luz dos estudos sobre a diferença. Por um lado, o documento alterou a atuação da Educação Especial, colocando seu foco na escola comum e reconhecendo-a como lugar legítimo para que todas as pessoas possam ter acesso à educação (um direito a ser exercido a partir do absoluto respeito à dignidade humana – de natureza intrínseca). Por outro lado, a PNEEPEI regulamentou o Atendimento Educacional Especializado – AEE como um serviço cujo objetivo é identificar as barreiras no contexto do estudante – questões extrínsecas – para, a partir disso, providenciar os recursos, os serviços e as estratégias de acessibilidade.

São as práticas excludentes; as concepções defasadas, reducionistas e preconceituosas da deficiência; os modelos arbitrários e irreais de comportamento, rendimento e produtividade escolar; o mobiliário inadequado; a falta de estrutura e de materiais acessíveis; entre tantas outras questões externas ao indivíduo (baseadas, portanto, na diversidade) que provocam a exclusão. E, por isso, o foco da Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, passou a ser a eliminação de barreiras e o respeito absoluto à dignidade humana de cada estudante, tendo como premissa que todos aprendem e que a escola é o lugar legítimo de todos os estudantes.

A dignidade humana, portanto, diz respeito não a um sujeito predefinido, mas a todo e qualquer sujeito, na sua diferença. Entendendo assim, ao se adotar um modelo de direitos humanos, sobe-se um degrau em relação ao modelo social, pois não se está definindo a deficiência a partir de um parâmetro estabelecido, mas se está considerando a pessoa na sua dignidade e na sua singularidade, como alguém que se relaciona em um meio físico, social, relacional único, incompatível com o que é próprio de um modelo biopsicossocial: cravar o sujeito em tabelas, níveis, graus preestabelecidos Por meio dessa prática, ignora-se a dignidade humana em nome de uma definição de modelo que não corresponde ao que ele pretende mostrar: um sujeito absolutamente singular, diante de um meio que também não é estável e que, do ponto de vista social, físico e das relações, igualmente é um meio que está em constante transformação. A interação entre barreiras e sujeitos não são interações previsíveis, nem graduadas, tampouco cabíveis de ser quantificadas e prescritas, porque cada situação, apesar da palavra “modelo”, constitui um modelo em si. A diferença é, portanto, a base teórica que sustenta a PNEEPEI, pois ela coloca essa modalidade a serviço do

desenvolvimento inclusivo das escolas comuns, ou seja, da mudança do que ocorre na escola, e não mais na condição de modalidade que segrega, que faz "coisas diferentes para os diferentes". Porém, mesmo com tantos avanços, ainda ocorrem investidas frequentes e intensas contra essa política educacional. O movimento que busca retroceder (não só nas questões educacionais, mas em muitas outras áreas) precisa ser reconhecido e debatido, à luz da análise de suas bases. Caso contrário, os avanços serão lentos; e os retrocessos, inevitáveis.

Há quase 50 anos, quando a UPIAS foi criada, sua declaração política apresentava um manifesto que denunciava, particularmente, as instituições residenciais segregadas como "prisões perpétuas", citando, ainda, as escolas especiais.

> [...] a realidade de nossa posição como grupo oprimido pode ser vista com mais clareza nas instituições residenciais segregadas, o derradeiro depósito humano da sociedade. Milhares de pessoas, cujo único crime é ter deficiência física, são condenadas a essas prisões por toda a vida – que pode ser longa, nos dias de hoje. Para a vasta maioria não há alternativa, não há apelação, não há remissão da sentença por bom comportamento, não há escapatória exceto fugir da própria vida.
> 7. A crueldade, as humilhações mesquinhas e as privações físicas e mentais sofridas em instituições residenciais, onde o isolamento e a segregação foram levados ao extremo, revelam as relações essencialmente opressivas da sociedade com seus membros deficientes físicos. Como na maioria dos lugares parecidos, como as escolas especiais, há alguns funcionários e voluntários que fazem o possível para ajudar os moradores. Mas seus esforços são sistematicamente sobrepujados pela função básica das instituições segregadas, que é cuidar de um amontoado de deficientes – e, no processo, convencê-los de que não podem esperar realmente participar plenamente da sociedade e desfrutar de uma boa vida. (UPIAS, 1974, p. 6, tradução nossa)[48]

A situação de profundo abandono – e evidente dor – que o texto revela, dá pistas dos efeitos de uma organização social que cria lugares e serviços projetados para o "manejo" dos indesejados, dos disfuncionais. Mas esse texto, publicado na década de 1970, poderia ser considerado ultrapassado nos dias de hoje?

A resposta pode estar em um relatório feito pela Human Rights Watch – HRW intitulado "Eles ficam até morrer". Entre novembro de 2016 e março de 2018, a organização internacional visitou 19 instituições de acolhimento no Brasil, localizadas em cidades de São

---

[48] Do original: [...] *the reality of our position as an oppressed group can be seen most clearly in segregated residential institutions, the ultimate human scrap-heaps of this society. Thousands of people, whose only crime is being physically impaired, are sentenced to these prisons for life – which may these days be a long one. For the vast majority there is still no alternative, no appeal, no remission of sentence for good behaviour, no escape except the escape from life itself.*
7. The cruelty, petty humiliation, and physical and mental deprivation suffered in residential institutions, where isolation and segregation have been carried to extremes, lays bare the essentially oppressive relations of this society with its physically impaired members. As in most similar places, such as special schools, there are some staff and volunteers doing their best to help the residents. But their efforts are systematically overwhelmed by the basic function of segregated institutions, which is to look after batches of disabled people – and in the process convince them that they cannot realistically expect to participate fully in society and earn a good living.

Paulo, Rio de Janeiro, Bahia e Distrito Federal. O excerto a seguir, extraído da síntese do relatório, guarda relação com o excerto anterior, escrito em 1974, por pessoas que residiam do outro lado do Oceano Atlântico.

> A maioria das pessoas com deficiência em instituições visitadas pela Human Rights Watch no Brasil vivia isolada da sociedade e tinha pouco mais do que suas necessidades mais básicas atendidas, como alimentação e higiene. A maioria não tinha qualquer controle relevante sobre suas vidas, era limitada pelo cronograma de atividades das instituições e pela vontade dos funcionários. Muitas pessoas ficavam confinadas em suas camas ou quartos por longos períodos ou, em alguns casos, o dia inteiro. Elas não podiam fazer escolhas simples do dia a dia que a maioria das pessoas faz sem sequer perceber, como quando e o que comer, com quem se relacionar, qual programa de televisão assistir, ou se vai sair e participar de uma atividade de lazer. (HRW, 2018, p. 2)

O texto segue relatando situações desumanas, como pessoas amarradas às camas, ministração de medicamentos sem necessidade (para controle de comportamento), falta de privacidade, compartilhamento de roupas e outros itens pessoais, privação da capacidade legal (curatela), internação sem consentimento, pouco acesso à educação (sempre segregada), entre outras violações de direitos humanos.

Comparar esses dois textos, produzidos em épocas distintas, tem o intuito de mostrar que, apesar de ter sido concebido há mais de 60 anos, o modelo social (e, agora, de direitos humanos) da deficiência ainda é um porvir, uma realidade distante para muitas pessoas, em muitos contextos. Por outro lado, mostra a força que ainda têm os modelos caritativo e médico, que estão por trás das ações empreendidas por aqueles que defendem a segregação escolar – tema desta pesquisa. É urgente compreender o que esse novo modelo trouxe de disruptivo, para que ele deixe de ser uma promessa e passe a ser, de fato, um novo paradigma.

Como visto, os modelos de deficiência – e as interpretações e disputas que os circundam – foram se ampliando ao longo do tempo, mas é sempre importante ressaltar que modelos, por mais interessantes e norteadores que sejam, ainda assim são modelos. Por isso, a base teórica para a criação de políticas públicas de educação inclusiva e para as práticas em sala de aula precisa ser objeto de atenção e de discussão. Isso porque, a depender do que essa base teórica salienta, ou pode-se caminhar em direção a uma compreensão de ser humano que não reduza as pessoas a diferenças quantificáveis e externas; ou pode-se caminhar à direção exatamente oposta, mesmo que o discurso seja, aparentemente, de defesa da inclusão.

O conceito de deficiência, segundo a CDPD, é um conceito em evolução. Estando, portanto, em movimento, não significa que ele não pode sofrer involução. Isso porque, na

atualidade, há um refluxo da ciência em relação à subjetividade humana. Em que pese o fato de que, cada vez menos, as pessoas não podem ser representadas, a Educação Especial revive algo que está em sua gênese: práticas e conceitos oriundos das ciências clínicas, que acabaram por encarcerar a deficiência em definições universalizantes. Assim, o que antes apregoava o documento do Conselho Federal de Educação – CFE, de 1974 (sobre alunos treináveis, educáveis, com graus e tipos de deficiência), hoje ganha nova rotulagem: alunos pervasivos, categorizados por níveis de suporte ou por severidade de suas condições. É um retorno das classificações, de um modelo de ciência que, travestida de prática "baseada em evidências", nada mais faz do que aprisionar pessoas sob julgo de uma ciência comportamentalista.

Enfim, o intuito de trazer neste capítulo a evolução dos modelos de deficiência e sua incidência – tanto sobre a concepção de deficiência como sobre a definição do papel da Educação Especial – foi aterrissar a pesquisa no campo de disputa, no qual se busca alterar a PNEEPEI.

CAPÍTULO V – MÉTODO

Esta pesquisa foi desenvolvida a partir de uma abordagem qualitativa da pesquisa social, por meio da análise documental, que permite realizar um corte longitudinal – ou seja, considerando o tempo, o percurso histórico – que "favorece a observação do processo de maturação, ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas etc." (Cellard, 2008, p. 295). De acordo com os estudos sobre métodos e técnicas de pesquisa social, este trabalho se apresenta no nível da pesquisa explicativa, uma vez que tem como preocupação central "identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Este é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas*"* (Gil, 2008, p. 28).

A análise documental vale-se dos registros cursivos, que são persistentes e continuados (como os documentos elaborados por agências governamentais). Dentre as fontes de documentação elencadas por Gil (2008, p. 150), esta pesquisa utilizará como estruturantes os registros institucionais escritos:

> [...] também podem ser úteis para a pesquisa social os registros escritos fornecidos por instituições governamentais. Dentre esses dados estão: projetos de lei, relatórios de órgãos governamentais, atas de reuniões de casas legislativas, sentenças judiciais, documentos registrados em cartórios etc.
> Também podem ser úteis dados obtidos em arquivos de instituições não governamentais, como: atas de sindicatos, relatórios de associações comerciais e industriais, deliberações de igrejas, discursos proferidos em convenções partidárias etc.

O documento escrito é uma fonte extremamente preciosa para a pesquisa nas ciências sociais, pois dele podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador (Lüdke; André, 1986, p. 39). Ademais, segundo as autoras, os documentos escritos, para além de fonte de informação contextualizada, trazem também informações sobre o próprio contexto em que foram criados, o que os torna ainda mais valiosos.

Como se verá detalhadamente a seguir, esta pesquisa analisou documentos escritos, de natureza pública, produzidos a partir de 2016, referentes à proposta de alteração da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI. Esses documentos (minuta de política proposta pelo MEC; produtos de consultorias; manifestações em autos; notas taquigráficas e transcrições de audiências públicas; normas

legais; entre outros) foram organizados e estudados à luz do conteúdo abordado nos quatro primeiros capítulos e do texto da própria PNEEPEI.

5.1. Procedimentos

De acordo com Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 4), a pesquisa baseada em documentos exige que o pesquisador investigue, examine, use técnicas apropriadas para seu manuseio e análise, bem como siga etapas e procedimentos, organizando as informações a serem categorizadas e, posteriormente, analisadas. Após esse percurso, é possível elaborar sínteses, *ou seja, na realidade, as ações dos investigadores – cujos objetos são documentos – estão impregnadas de aspectos metodológicos, técnicos e analíticos*.

Do ponto de vista do método, este estudo enfrentou o imenso desafio de buscar compreender o movimento de alteração da PNEEPEI, iniciado em 2016, ao mesmo tempo em que a história da Educação Especial brasileira se desenrolava. Isso porque, inicialmente, os documentos selecionados para a análise documental estavam restritos ao que havia sido produzido, no âmbito das ações do então governo de Michel Temer, entre 2016 e 2018. No entanto, menos de dois anos depois, durante a escrita da tese, o governo de Jair Bolsonaro realizou nova investida para modificar a Política, por meio do Decreto n.º 10 502/2020, o que gerou uma série de novos documentos, tão essenciais quanto os primeiros selecionados.

Assim, a coleta de dados se estendeu entre os anos de 2018 e 2021, como resultado do acompanhamento do debate público a respeito do tema. No item 5.1.2, são apresentados os documentos analisados, em uma linha do tempo que mostra o contexto e as circunstâncias nos quais esses documentos foram produzidos.

Para selecionar os documentos, levamos em consideração o contexto, a utilização e a função destes, uma vez que, segundo Kripka, Scheller e Bonotto (2015), os documentos são meios para compreender e decifrar um caso específico ou um processo. Para as autoras, essa escolha não é aleatória, ela tem por objetivo delimitar o universo a ser investigado e se dá em função dos objetivos e/ou hipóteses sobre apoio teórico. Desse modo, *as perguntas que o pesquisador formula ao documento são tão importantes quanto o próprio documento, conferindo-lhes sentido*. A seleção do material, portanto, depende do problema para o qual se busca uma resposta. Como esta pesquisa buscou descortinar o que moveu as tentativas de alteração da PNEEPEI entre 2018 e 2021, a seleção ficou restrita a documentos cujos autores (pessoas e instituições) se manifestaram em defesa dessa alteração.

Uma vez selecionados os materiais, esta pesquisadora iniciou o processo de análise. Segundo Cellard (2008), o estudo dos documentos escritos passa por duas etapas: a **análise preliminar** e a **análise** de fato, cujos procedimentos serão descritos a seguir. Na primeira, o estudo se concentrou em identificar a prevalência, a recorrência e a forma como os temas relativos aos objetivos da pesquisa ocorreram nos textos selecionados, a fim de obter instrumentos de categorização, a ser utilizada na segunda etapa, de análise.

5.1.1. Procedimentos da análise preliminar

Na fase preliminar, de acordo com o autor, devem ser consideradas cinco dimensões: o contexto; os autores; a autenticidade e a confiabilidade; a natureza; e os conceitos-chave e a lógica interna dos textos. Sobre o **contexto**, os capítulos iniciais desta pesquisa buscaram contemplar as questões pertinentes a essa dimensão, pois, nela, o pesquisador não pode prescindir de conhecer satisfatoriamente a conjuntura política, econômica, social e cultural que propiciou a produção de um documento determinado. Segundo o autor, esse conhecimento

> [...] possibilita apreender os esquemas conceituais de seu ou de seus autores, compreender sua reação, identificar as pessoas, grupos sociais, locais, fatos aos quais se faz alusão etc. [...] Uma boa compreensão do contexto é, pois, crucial em todas as etapas de uma pesquisa documental, tanto no momento da elaboração de um problema, da escolha das pistas a seguir para descobrir as principais bases de arquivos, quanto no momento da análise propriamente dita. (Cellard, 2008, p. 299)

Sobre a **autoria** dos documentos, grande parte do material analisado é de natureza institucional, ou seja, são textos produzidos por meio de ações oficiais do governo federal, no âmbito das atribuições do poder executivo, tais como minutas, consultas públicas, editais, *slides*, produtos de consultorias, e-mails, respostas à Lei n.° 12 527/2011 (Lei de Acesso à Informação – LAI), entre outros, bem como em ações do poder legislativo (notas taquigráficas) e do poder judiciário (petições, manifestações nos autos, audiências, entre outros).

> Não se pode pensar em interpretar um texto, sem ter previamente uma boa ideia da identidade da pessoa que se expressa, de seus interesses e dos motivos que a levaram a escrever. Esse indivíduo fala em nome próprio, ou em nome de um grupo social, de uma instituição? Parece, efetivamente, bem difícil compreender os interesses (confessos, ou não) de um texto, quando os ignora tudo sobre aquele ou aqueles que se manifestam, suas razões e as daqueles a quem eles se dirigem. (Id., 2008, p. 300).

O excerto anterior traz questões fundamentais: se a ação do Estado brasileiro, por meio de seu Ministério da Educação, encampa a alteração drástica de uma política pública, com as características já apresentadas nos capítulos anteriores, em nome de quem esse Estado fala? Ou, a quem se dirige ou busca atender? E quais são os interesses (confessos, ou não) do governo federal em trazer elementos superados de uma antiga política pública, à revelia do marco legal e dos avanços já alcançados? Se, para Cellard, seria necessário ter o máximo de conhecimento possível sobre essas questões relativas ao(s) autor(es) para, então, conduzir a pesquisa, neste trabalho a análise documental serve justamente para esse fim. Um dos objetivos da imersão nesses documentos foi buscar compreender essa autoria, saber o que a moveu.

Com relação às duas dimensões seguintes (**autenticidade e confiabilidade do texto** e a **natureza do texto**), ambas estão resolvidas, uma vez que todos esses documentos são públicos e foram levantados, como será possível verificar no item 5.1.2, por meios oficiais. E a última dimensão, que trata dos **conceitos-chave e da lógica interna do texto**, é essencial por tratar do "sentido das palavras e dos conceitos". É parte basilar da análise preliminar, na qual o material foi organizado a partir de seu conteúdo e de sua estrutura.

> Delimitar adequadamente o sentido das palavras e dos conceitos é, aliás, uma precaução totalmente pertinente no caso de documentos mais recentes nos quais, por exemplo, utiliza-se um "jargão" profissional específico, ou nos que contêm regionalismos, gíria própria a meios particulares, linguagem popular etc. Deve-se também prestar atenção aos conceitos-chave presentes em um texto e avaliar sua importância e seu sentido, segundo o contexto preciso em que eles são empregados. Finalmente, é útil examinar a lógica interna, o esquema ou plano do texto: Como um argumento se desenvolveu? Quais são as partes principais da argumentação? etc. Essa contextualização pode ser, efetivamente, um precioso apoio, quando, por exemplo, comparam-se vários documentos da mesma natureza. (Cellard, 2008, p. 303, grifo do autor)

À luz dos conteúdos abordados nos capítulos anteriores, e considerando o texto da PNEEPEI, essa dimensão da análise preliminar permitiu identificar nos documentos três campos temáticos nos quais se fundamentaram os defensores da alteração da PNEEPEI: **conceitual**, **jurídico** e **discursivo**.

No **campo conceitual**, foram identificadas três categorias, que contemplam o entendimento a respeito da deficiência; do papel da Educação Especial e do Atendimento Educacional Especializado – AEE; e da atuação do professor da Educação Especial.

Já o **campo jurídico** despontou como parte fundamental da disputa pela alteração da PNEEPEI, pois os defensores de sua alteração alegaram que esta estaria defasada em relação aos marcos legais que a sucederam.

Por fim, o campo **discursivo** igualmente se sobressaiu como parte estruturante da defesa da referida alteração. Isso porque, por exemplo, apesar de apresentar propostas que visavam trazer de volta classes e escolas especiais, a maioria das argumentações para justificar tal medida utilizava termos como “direito à educação”, “igualdade”, “inclusão”, “sistema educacional inclusivo”, “direito à aprendizagem”, entre outros – o que demonstrou a necessidade de investigar esses termos e expressões, bem como os sentidos a eles atribuídos.

Considerando os marcos políticos, legais, pedagógicos e teóricos já abordados, as cinco categorias foram, portanto, assim definidas:

a) **Categorias do campo conceitual**
   - **Categoria 1:** Concepção de deficiência
   - **Categoria 2:** Concepção de Sistema Educacional Inclusivo
   - **Categoria 3:** Concepção do papel da Educação Especial e do AEE
b) **Categoria do campo jurídico**
   - **Categoria 4:** Fundamentação legal para a alteração da PNEEPEI
c) **Categoria do campo discursivo**
   - **Categoria 5:** Recursos discursivos usados para alterar a PNEEPEI

5.1.2. Seleção dos documentos

Tendo em conta o contexto das propostas de alteração da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI, foi organizada uma linha do tempo com os principais eventos relativos ao assunto, entre abril de 2018 e agosto de 2021 (**Tabela 17**). No material a seguir, quando pertinente, serão apontados os materiais selecionados e submetidos à análise, advindos dos eventos listados. Na **Tabela 18**, é apresentada a síntese dos materiais selecionados, em ordem cronológica de produção. Para fins de sistematização, cada material foi denominado pelas seguintes siglas (que indicam a instituição de onde é oriundo), seguidas por numeração:

a) **CAM** – Câmara dos Deputados Federais
b) **C-MEC** – Ministério da Educação (Consultorias contratadas)
c) **MEC** – Ministério da Educação
d) **STF –** Supremo Tribunal Federal

Tabela 17. Ocorrências cronologicamente apresentadas e respectivos documentos gerados

Evento 1	Ocorrência	Materiais
Maio (2016)	Em 2016, o MEC contratou, por meio de edital público, três consultores. No Edital n.° 12/2016[49], realizado junto à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, registrava-se que o trabalho deveria ser feito em todas as regiões do País, considerando a "atualização da Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva inclusiva (sic), [...] visando à apropriação da importância do planejamento curricular para o público da Educação Especial, contemplando, assim, a diferenciação curricular". Por meio desse edital foram elaborados nove produtos, que, à época, não eram públicos.	**(Não se aplica)**
Evento 2	**Ocorrência**	**Materiais**
Abril (2018)	A proposta de reformar a PNEEPEI foi anunciada em reunião organizada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, do Ministério da Educação – MEC, em 16 de abril de 2018, em Brasília. Dessa reunião participaram poucas instituições, segundo reportagem publicada à época no *site* do órgão: No encontro de hoje, estiveram presentes a presidente interina do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), Maria Cecília Amendolla, a dirigente da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Terezinha Assman, o diretor geral do Instituto Benjamin Constant (IBC), João Ricardo Figueiredo, o diretor substituto do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), Paulo Roberto Nascimento, o dirigente do Conselho Nacional de Pessoas com Deficiência (Conade),	**MEC-01**

[49] Em 2016, o MEC realizou mais três editais: 1) Base Nacional Comum Curricular e as propostas pedagógicas da Educação Especial, na perspectiva inclusiva, destacando a apropriação da importância do planejamento curricular para o público da educação especial e a necessidade da diferenciação curricular (Edital 02/2016); 2) implementação da Política Nacional de Educação Especial para o processo de atendimento especializado/AEE e para a funcionalidade das Salas de Recursos Multifuncionais (Edital 14/2016); e 3) atendimento educacional especializado ofertado pelas escolas, centros especializados, instituições públicas e privadas aos estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, por meio do Plano de Ações Articuladas/PAR, subsidiando a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, no que se refere ao papel e funcionamento das escolas, centros e instituições especializadas (Edital 15/2016). Em 2017, foi lançado o Edital 13/2017, que demandou proposta de conteúdo para [...] apoiar o processo de atualização da "Política Nacional de Educação Especial" a partir da compatibilização dos estudos realizados. Em 2018, o MEC lançou o Edital 4/2018, igualmente demandando subsídios ao processo de atualização da "Política Nacional de Educação Especial". Já em 2020, no governo de Jair Messias Bolsonaro, foram lançados: 1) o Edital 01/2020, demandando diagnóstico das experiências de instituições, escolas, classes bilíngues de surdos e CAS; e 2) o Edital 2/2020, com vistas ao levantamento de dados estatísticos sobre matrículas de estudantes da Educação Especial na Educação Básica, desde 2008, e no Ensino Superior, desde 2016. Em 2021, o MEC lançou o Edital 3/2021, para levantar informações sobre a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE. Em 2022, o MEC lançou: 1) o Edital 7/2022, com conteúdo similar ao do Edital 01/2020; e 2) o Edital 5/2022, para a criação de conteúdos da Educação Especial, em formato e linguagem apropriados à veiculação pelos canais do MEC (TV aberta e mídias sociais).

	conselheiro Francisco Djalma, o presidente do Conselho de Organizações das Pessoas com Deficiência (Corde), Ester Alves Pacheco, o dirigente da Federação das Associações das Pessoas com Síndrome de Down (Febasd), Ana Cláudia Figueiredo, o presidente do Conselho Brasileiro para Superdotação (Combrasd), Graziela Cristina dos Santos, além de representantes da Federação Nacional das Apaes, Federação Nacional de Pestalozzi e Organização Nacional de Cegos do Brasil (ONCB), entre outros (Brasil, 2018d). O MEC, na oportunidade, apresentou *slides* com linhas gerais do que seria a nova proposta de texto da Política. Na reunião, a secretária da SECADI, Ivana Siqueira, afirmou que, após a sistematização das contribuições dos presentes, o texto da alteração da Política iria para consulta pública, o que foi comprovado pela reportagem citada. O conteúdo dos *slides* **(MEC-01)**[50] foi o primeiro material selecionado para a análise, uma vez que este foi o documento que desencadeou o debate subsequente.	
Evento 3	**Ocorrência**	**Materiais**
Maio (2018)	Diante do conteúdo dos *slides*, diversas pessoas e entidades enviaram ofícios ao MEC, solicitando acesso ao texto-base (minuta) da alteração da PNEEPEI, bem como participação nas discussões futuras sobre o tema. Uma dessas entidades foi o Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença da Faculdade de Educação da Unicamp – LEPED, cujo ofício continha o seguinte conteúdo: a) indagação sobre o motivo da reunião e os critérios de escolha dos participantes; b) solicitação dos fundamentos para a nova redação da PNEEPEI, considerando a identificação de aspectos problemáticos nos *slides* apresentados pela SECADI; c) solicitação de realização de novas reuniões, amplas e democráticas; d) não realização de consulta pública antes de atendidas as solicitações anteriores.	**(Não se aplica)**
Evento 4	**Ocorrência**	**Materiais**
Maio (2018)	A maioria dos ofícios encaminhados não recebeu resposta. No entanto, em um dos casos[51], a resposta (abaixo reproduzida) mostrou a determinação do MEC de encaminhar o texto de reformulação da Política diretamente à consulta pública, desconsiderando as solicitações de debate e de participação: A DPEE/SECADI/MEC agradece seu contato e informa que foram apresentadas as linhas gerais para a atualização da	**(Não se aplica)**

[50] Este material não conta com referência bibliográfica, pois não foi publicado. Os *slides* foram enviados por *e-mail* aos participantes da referida reunião e, então, repassados a esta pesquisadora por um dos destinatários. Seu conteúdo pode ser conhecido no Anexo 2. Além disso, este e os demais documentos analisados neste estudo estão disponíveis em uma pasta pública *on-line,* organizada por esta pesquisadora, no seguinte endereço eletrônico: https://drive.google.com/drive/folders/1LPN7nbLvqMOQPsGNDYrO2blNlxsuokRA?usp=sharing.

[51] A identidade do receptor da correspondência enviada pela SECADI foi preservada.

	Política Nacional de Educação Especial. Após a consolidação das contribuições dos participantes nas reuniões realizadas nos dias 13 e 16 de abril de 2018, um documento preliminar será colocado em consulta pública, data a ser amplamente divulgada. Atenciosamente, Diretoria de Políticas de Educação Especial-DPEE-SECADI-MEC	
Evento 5	**Ocorrência**	**Materiais**
Maio (2018)	Diante da postura do MEC, o LEPED publicou o documento técnico *Em defesa da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: análise e manifestação sobre a proposta do Governo Federal de reformar a PNEEPEI* (Mantoan, 2018), que analisava os *slides* apresentados pelo órgão. O documento questionou dois argumentos centrais do Ministério: a existência de um diagnóstico, que apontaria a necessidade de alteração da PNEEPEI, e a afirmação de que a Política estaria defasada em relação à legislação vigente.	**(Não se aplica)**
Evento 6	**Ocorrência**	**Materiais**
Maio (2018)	Diante das negativas do MEC, o LEPED ingressou com um pedido, via Lei de Acesso à Informação – LAI (Lei n.º 12 527/2011), solicitando, dentre outras informações, cópia do diagnóstico mencionado pelo MEC, que fundamentaria a necessidade de alteração da PNEEPEI: **Da solicitação** Para que haja transparência no processo de elaboração de atualização da PNEEPEI, solicito a Vossa Excelência as informações que seguem: 1. No material apresentado em slides na referida reunião (Anexo I), que foi enviado por e-mail aos presentes, afirma-se, no Slide 8, que: "Foi constatado em diagnóstico qualitativo realizado nacionalmente que há pouca articulação entre o professor da sala de aula regular e o professor especializado". Solicito a cópia, na íntegra, de todos os documentos que compõem esse diagnóstico nacional e cópia, na íntegra, do próprio diagnóstico. 2. O Portal do Ministério da Educação publicou, no dia 16 de abril de 2018, uma reportagem (Anexo II) a respeito da reunião ocorrida, afirmando que: "a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) realizou, nesta segunda-feira, 16, uma ampla reunião com as principais entidades nacionais envolvidas na Educação Especial na área pública para discutir a proposta de atualização da Política Nacional de Educação Especial". Solicito cópia da ata dessa reunião, constando o relato das propostas apresentadas, o posicionamento dos participantes e os encaminhamentos, bem como a relação dos presentes e das entidades, instituições ou movimentos de defesa da educação que representam. 3. Conforme a mesma reportagem publicada no Portal do	**(Não se aplica)**

	Ministério da Educação, no dia 16 de abril de 2018 (Anexo II), na semana anterior à da publicação houve outro encontro, que: "reuniu secretarias e órgãos vinculados ao Ministério da Educação (MEC) e representantes do Conselho Nacional de Educação (CNE)". Solicito cópia da ata dessa reunião, constando o relato das propostas apresentadas, o posicionamento dos participantes e os encaminhamentos, bem como a relação dos presentes e suas funções.	
Evento 7	**Ocorrência**	**Materiais**
Maio (2018)	A publicação do LEPED sobre o tema (**Evento 5**) circulou em diversas esferas públicas, alcançando grupos de pesquisa, juristas, movimentos sociais e de famílias de pessoas com deficiência, além de veículos jornalísticos. A partir das informações apresentadas na publicação, a Procuradoria da República em Caxias do Sul (RS), do Ministério Público Federal, instaurou inquérito, *ex officio*, e passou a acompanhar a atuação do MEC, solicitando informações e fazendo recomendações ao órgão. CONSIDERANDO o teor da Notícia de Fato em epígrafe, instaurada *ex officio*, a partir do relatório de análise elaborado pelo Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença (Leped) da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE/Unicamp) a respeito do projeto de alteração da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI - apresentando pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI do Ministério da Educação - MEC; CONSIDERANDO que a proposta debatida pela SECADI apresenta indícios de mudança na PNEEPEI retomando o retrógrado modelo de educação inclusiva baseada na Educação Especial, que a pretexto de incluir o estudante com deficiente acaba excluindo-o, na medida em que diferencia as pessoas em razão da deficiência; [...] CONSIDERANDO que, no mesmo sentido, dispondo sobre o ensino inclusivo, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (art. 24.1) preceitua que: "Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida (...)", sobre a temática a Lei Brasileira de Inclusão (Lei no 13.146/2015) - art. 28, I: "Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: i) sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;" CONSIDERANDO a necessidade de aprofundamento das investigações, com vistas à completa elucidação dos fatos e à adoção de eventuais providências judiciais ou	**N/A (Não se aplica)**

	extrajudiciais; RESOLVE converter a Notícia de Fato no 1.29.002.000250/2018-93 em INQUÉRITO CIVIL, nos termos do art. 4o, II, da Resolução CSMPF no 87/2006, objetivando a regular e legal coleta de elementos visando a apuração dos fatos mencionados. [...] tendo por objeto a apuração do(s) fato(s) abaixo especificado (s): a) Descrição resumida do(s) fato(s) investigado(s): apurar supostas irregularidades no projeto de alteração da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI consubstanciadas nos indícios de retomada do superado modelo de educação inclusiva baseada na Educação Especial; [...] (Brasil, 2018e, p. 27)	
Evento 8	**Ocorrência**	**Materiais**
Junho (2018)	A resposta ao pedido via LAI não contemplou o solicitado. Na oportunidade, o Ministério da Educação se limitou a enviar um documento de duas páginas, que intitulou como *Diagnóstico da Situação da Implementação da Política Nacional de Educação Especial na Educação Inclusiva 2008* **(MEC-02)**[52], tendo anexas as listas de presença em reuniões e as ajudas-memórias destas. No texto, o MEC revelou a existência dos documentos solicitados, pois em sua resposta havia os termos "consultorias realizadas"; "relatório das consultorias" e "resultado das consultorias".	**MEC-02**
Evento 9	**Ocorrência**	**Materiais**
Junho (2018)	Diante do ocorrido, foi interposto, por parte do LEPED, recurso em primeira instância, dando a saber que, em 2016, o MEC havia realizado quatro editais, todos por meio da Diretoria de Políticas de Educação Especial da SECADI: Nos slides apresentados pela SECADI/MEC e quem foram anexados à petição inicial havia apenas a menção de um "diagnóstico qualitativo realizado nacionalmente". Assim, o pedido de informação inicial teve como objeto receber a íntegra de tais documentos. Agora, conforme consta dos excertos transcritos acima, retirados da resposta da própria DPEE/SECADI, sabe-se que tal diagnóstico foi fruto de "consultorias" e que Dentre as recomendações feitas pelos consultores destaca a necessidade de "revisão e reelaboração do texto da política esclarecendo de forma objetiva – sem dubiedade linguística – que o AEE é um serviço que tem como objetivo promover a acessibilidade ao currículo comum, portanto o planejamento deve ser	**(Não se aplica)**

[52] Este material não conta com referência bibliográfica, pois não foi publicado. Os documentos enviados pelo Ministério da Educação ao LEPED, por meio da Plataforma Integrada de Ouvidoria e Acesso à Informação da Controladoria-Geral da União (falabr.cgu.gov.br), bem como os demais documentos analisados neste estudo, estão disponíveis *on-line* (ver N.R. 1).

	construído em parceria entre professor da sala de aula regular e do AEE". (Página 2, § 2o) O trecho transcrito acima traz, entre aspas, o conteúdo de uma das consultorias. Uma vez que as consultorias realizadas para o Ministério da Educação são operacionalizadas por organismos internacionais, como a UNESCO, identificamos, por meio de pesquisa ao Portal do Ministério da Educação, que 04 (quatro) editais publicados em 2016 (anexos) versam sobre os assuntos relativos a tal diagnóstico. Para registro, os editais foram: Projeto 914BRZ1148 Edital n.° 12/2016 – Republicação; Projeto 914BRZ1148 Edital n.° 14/2016; Projeto 914BRZ1042.7 Edital n.° 02/2016; e Projeto 914BRZ1148 Edital n.° 15/2016.	
Evento 10	**Ocorrência**	**Materiais**
Junho (2018)	Na resposta ao recurso do LEPED em primeira instância, o MEC negou acesso aos documentos solicitados, alegando que não se tratava de um diagnóstico de caráter científico, mas de "percepções dos técnicos da SECADI" **(MEC-03)**[53]. Mediante o indeferimento, o LEPED encaminhou recurso em segunda instância para ter acesso às consultorias.	**MEC-03**
Evento 11	**Ocorrência**	**Materiais**
Junho (2018)	O LEPED e outras entidades foram recebidos pelo MEC no dia 21 de junho de 2018. Na reunião, foi entregue uma carta ao Ministro da Educação, Rossieli Soares, em que se reiteravam o pedido de acesso aos referidos documentos e a solicitação de participação em reuniões de discussão sobre a alteração da PNEEPEI. Além disso, o grupo contestou o fato de a gestão da SECADI não ter utilizado os dados da pesquisa *A Escola e Suas Transform(ações) a partir da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva* (Mantoan, 2014), na qual foram coletados 3570 depoimentos, em 96 escolas de 48 municípios do País. Frisou-se que o conteúdo do estudo trazia, com caráter científico, as informações necessárias para análise da implementação da PNEEPEI.	**N/A (Não se aplica)**
Evento 12	**Ocorrência**	**Materiais**
Junho (2018)	No âmbito do inquérito aberto, o MEC enviou sua primeira manifestação no Ofício n.º 54/2018 (Brasil, 2018f) **(MEC-04)**, no qual encaminhou, como anexos, a Nota Técnica n.º 33/2018 – DPEE/SECADI/SECADI (Brasil, 2018g) **(MEC-05)** e a Nota n.º 01031/2018 – CONJUR-MEC/CGU/AGU (Brasil, 2018h) **(MEC-06)**.	**MEC-04 MEC-05 MEC-06**

[53] Ver N.R. 1.

Evento 13	Ocorrência	Materiais
Junho (2018)	Nenhuma das solicitações feitas na reunião (**Evento 11**) foi atendida. Ao contrário: dois dias depois, o ministro negou acesso aos documentos, na resposta ao recurso em segunda instância[54] **(MEC-07)**[55]. No documento, o Ministro de Estado da Educação declarou, falsamente, que **inexistiam**, naquele Ministério, "produtos ou outros documentos específicos que se constitua (sic) em um diagnóstico". Ao contrário do que afirmou o ministro, esses documentos haviam sido produzidos, foram obtidos por meio do Ministério Público Federal (**Evento 16**) e se tornaram a base desta pesquisa.	**MEC-07**
Evento 14	**Ocorrência**	**Materiais**
Junho (2018)	A partir dos fatos supracitados, a Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão do Ministério Público Federal PFDC/MPF expediu a Recomendação n.° 1/2018 – PFDC/MPF (Brasil, 2018m), para que o MEC se abstivesse de "produzir qualquer alteração na PNEEPEI em desconformidade com os parâmetros constitucionais e legais".	**(Não se aplica)**
Evento 15	**Ocorrência**	**Materiais**
Junho (2018)	Em 25 de junho, o Ministério da Educação realizou, em uma reunião ordinária do Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED, um encontro com técnicos das secretarias de estado de educação. Foram convidadas pelo MEC as mesmas organizações que participaram da reunião restrita, ocorrida em 16 de abril, e algumas outras instituições, como UNESCO e UNICEF. As entidades que solicitaram participação ao MEC via ofício (**Evento 3**) não foram convidadas. Na reunião, alguns consultores contratados pelo MEC apresentaram parte de suas produções (cujo acesso aquele órgão havia negado ao LEPED), atestando que, de fato, tais consultorias embasaram a proposta de atualização da PNEEPEI. Os participantes exibiram *slides.* Esta pesquisadora teve acesso a fotografias de alguns dos *slides* exibidos[56] (**MEC-08)**.	**MEC-08**
Evento 16	**Ocorrência**	**Materiais**
Julho (2018)	Diante do indeferimento em segunda instância, o Laboratório comunicou o Ministério Público Federal sobre o ocorrido e este, por sua vez, determinou que o MEC entregasse o inteiro teor dos 24 produtos contratados pelo poder público, fruto dos quatro editais citados no **Evento 9**. Para o presente estudo, serão analisados os seguintes documentos[57], relativos ao Edital n.º 12/2016 do Projeto 914BRZ1148:	**C-MEC-01** **C-MEC-02** **C-MEC-03** **C-MEC-04** **C-MEC-05** **C-MEC-06** **C-MEC-07**

[54] Ver N.R. 1.

[55] Este documento não foi utilizado na análise documental (Capítulo VI), pois seu teor não apresenta nenhuma informação relevante para a compreensão dos argumentos utilizados pelos defensores da alteração da PNEEPEI. No entanto, considerando a importância da declaração do Ministro de Estado (MEC-07, p. 1), ele permanecerá na lista de materiais selecionados, para fins de registro.

[56] Este material não conta com referência bibliográfica, pois não foi publicado. Alguns *slides* foram fotografados por participantes do evento e, então, enviados a esta pesquisadora. Os documentos analisados neste estudo estão disponíveis *on-line* (ver N.R. 1).

[57] Os nove produtos das consultorias contratadas pelo Ministério da Educação, bem como os demais documentos analisados neste estudo, estão disponíveis *on-line* (ver N.R. 1). Em que pese o fato de a identidade dos autores

	• Consultor 1 – Produto 1 **(C-MEC-01)** • Consultor 1 – Produto 2 **(C-MEC-02)** • Consultor 1 – Produto 3 **(C-MEC-03)** • Consultor 2 – Produto 1 **(C-MEC-04)** • Consultor 2 – Produto 2 **(C-MEC-05)** • Consultor 2 – Produto 3 **(C-MEC-06)** • Consultor 3 – Produto 1 **(C-MEC-07)** • Consultor 3 – Produto 2 **(C-MEC-08)** • Consultor 3 – Produto 3 **(C-MEC-09)**. Considerando que estes nove documentos foram utilizados pelo governo federal como subsidiários para o processo do que chamou de "atualização" da PNEEPEI, eles serão denominados "Documentos Básicos".	**C-MEC-08** **C-MEC-09**
Evento 17	**Ocorrência**	**Materiais**
Julho (2018)	No âmbito do inquérito do MPF, o MEC enviou a segunda manifestação, pelo Ofício n.º 244/2018, na qual encaminhou anexas a Nota n.º 01252/2018 – CONJUR-MEC/CGU/AGU (Brasil, 2018i) **(MEC-09)** e a Nota Técnica n.º 38/2018 – DPEE/SECADI/SECADI (Brasil, 2018j) **(MEC-10)**.	**MEC-09** **MEC-10**
Evento 18	**Ocorrência**	**Materiais**
Julho (2018)	Ainda no âmbito do inquérito aberto pelo MPF, o MEC fez nova manifestação, por meio da Nota Técnica n° 43/2018/DPEE/SECADI/MEC (Brasil, 2018k) **(MEC-11)**, enviada ao MPF por meio do Ofício 68/2018 – APOIOJUR/GAB/SECADI-MEC, tendo como anexos os slides apresentados pelo Ministro da Educação[58] **(MEC-12)**, na reunião em 25 de junho (**Evento 15**) .	**MEC-11** **MEC-12**
Evento 19	**Ocorrência**	**Materiais**
Agosto (2018)	Em 28 de agosto, a SECADI realizou nova reunião. Mais uma vez, as entidades que haviam solicitado participação no processo não foram convidadas. Na ocasião, o MEC apresentou parte da minuta de alteração da PNEEPEI e afirmou que o documento iria à consulta pública.	**(Não se aplica)**
Evento 20	**Ocorrência**	**Materiais**
Novembro (2018)	No dia 07 de novembro, a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados Federais organizou um seminário (audiência pública) para debater a alteração da PNEEPEI. Serão usadas, neste estudo, as notas taquigráficas do evento (Brasil, 2018l) **(CAM-01)**.	**CAM-01**

dessas consultorias ser informação pública, os materiais disponibilizados *on-line* tiveram a autoria suprimida, pois o objetivo deste estudo foi analisar exclusivamente o teor dos documentos.

[58] Este material não conta com referência bibliográfica, pois não foi publicado. Os *slides* apresentados pelo Ministro da Educação na referida reunião foram enviados como anexo da Nota Técnica n° 43/2018/DPEE/SECADI/MEC. Os documentos analisados neste estudo estão disponíveis *on-line* (ver N.R. 1).

Evento 21	Ocorrência	Materiais
Novembro (2018)	O Ministério da Educação anunciou a abertura da consulta pública em 15 de novembro de 2018, com encerramento previsto para o dia 21 do mesmo mês (sendo que haveria dois feriados no período). Diante do evidente comprometimento da participação popular, em razão do curto prazo, o MPF expediu novo ofício, solicitando ao Ministério da Educação a ampliação do prazo.	**(Não se aplica)**
Evento 22	**Ocorrência**	**Materiais**
Novembro (2018)	Após ignorar a solicitação do MPF, o MEC executou a consulta pública em prazo exíguo, disponibilizando a minuta do texto intitulado *Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e ao Longo da Vida* (Brasil, 2018a) **(MEC-13)**.	**MEC-13**
Evento 23	**Ocorrência**	**Materiais**
Dezembro (2018)	Um mês após a consulta, o MEC publicou o *Relatório Descritivo das Contribuições da Consulta Pública Sobre a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e ao Longo da Vida – PNEE-2018* (Marques; Coelho; Paiva, 2018) **(MEC-14)**, feito em parceria com a Universidade Federal de Alagoas – UFAL.	**MEC-14**
Evento 24	**Ocorrência**	**Materiais**
Setembro (2020)	Com o fim do governo Michel Temer, em 2018, o novo governo, de Jair Bolsonaro, extinguiu a SECADI e criou a Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação – SEMESP, que passou a ser responsável pelas políticas de Educação Especial. Parte da equipe foi mantida após a transição e a alteração da PNEEPEI foi continuada. Quase dois anos após a consulta pública conduzida pelo antecessor, o governo Bolsonaro publicou o Decreto n.º 10 502/2020 (Brasil, 2020b) **(MEC-15)**, instituindo a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida – PNEE-2020.	**MEC-15**
Evento 25	**Ocorrência**	**Materiais**
Outubro (2020)	No mês seguinte à publicação do Decreto, o MEC lançou, por meio da SEMESP, um documento de orientação à implementação da PNEE-2020 (Brasil, 2020e) **(MEC-16)**.	**MEC-16**
Evento 26	**Ocorrência**	**Materiais**
Outubro (2020)	No dia 23 de outubro, o Partido Socialista Brasileiro (PSB) ingressou no Supremo Tribunal Federal – STF com uma Ação Direta de Inconstitucionalidade – ADI n.º 6590, distribuída para a relatoria do ministro Dias Toffoli.	**(Não se aplica)**

Evento 27	Ocorrência	Materiais
A partir de novembro (2020)	A partir de novembro de 2020 e ao longo do ano seguinte, dezenas de entidades (contrárias e favoráveis ao Decreto n.º 10 502/2020) apresentaram suas manifestações junto ao STF. Para esta pesquisa, foram selecionadas manifestações de entidades que defenderam o Decreto[59]: a) Manifestação da AGU (Brasil, 2020e) **(STF-01)** b) Petição *Amicus Curiae* – FENAPAES (Brasil, 2020g) **(STF-02)** c) Prestação de Informação 269/2020 – AGU (Brasil, 2020h) **(STF-03)** d) Nota 411/2020 – CGIP/SAJ/SG/PR (Brasil, 2020i) **(STF-04)** e) Apresentação de Defesa – AADV *et al*. (Brasil, 2021d) **(STF-05)** f) Nota 56/2021 – CGIP/SAJ/SG/PR (Brasil, 2021f) **(STF-06)** g) Petição *Amicus Curiae* – FEAPAES-PR (Brasil, 2021g) **(STF-07)**	**STF-01** **STF-02** **STF-03** **STF-04** **STF-05** **STF-06** **STF-07**
Evento 28	**Ocorrência**	**Materiais**
Dezembro (2020)	O relator da ADI n.º 6590 concedeu liminar no primeiro dia do mês, suspendendo o Decreto n.º 10 502/2020 até o julgamento do mérito. A decisão foi referendada pelo pleno do Tribunal no dia 21 do mesmo mês.	**N/A (Não se aplica)**
Evento 29	**Ocorrência**	**Materiais**
Agosto (2021)	Nos dias 23 e 24 de agosto de 2021, o STF organizou uma audiência pública, a fim de receber as contribuições das partes. A transcrição de todas as falas foi disponibilizada pelo STF (Brasil, 2022b) (**STF-08**) e, para esta pesquisa, foram consideradas as manifestações de pessoas/entidades que defenderam a manutenção do Decreto n.º 10 502/2020.	**STF-08**
Evento 30	**Ocorrência**	**Materiais**
Janeiro (2023)	Por meio do Decreto n.º 11 370/2023, o novo presidente, Luiz Inácio Lula da Silva, revogou o Decreto n.º 10 502/2020, que instituía a PNEE-2020. Com a perda do objeto da ação, a Suprema Corte decidiu pela extinção do processo.	**N/A (Não se aplica)**

Fonte: Autora (2023)

[59] Entidades autoras: a) Advocacia-Geral da União – AGU; b) Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS; c) Federação Nacional das Apaes – FENAPAES; d) Id. item a; e) Coordenação-Geral de Informações Processuais da Subchefia para Assuntos Jurídicos da Secretaria Geral da Presidência da República – CGIP/SAJ/SG/PR; f) Associação de Amigos dos Deficiente Visual – AADV (nos autos, a entidade se manifestou conjuntamente com a Associação Brasiliense de Deficientes Visuais – ABDV, o Instituto de Promoção das Pessoas com Deficiência Visual – IPPCDV, o Instituto de Superação e Inclusão Social – ISI e o Movimento Orgulho Autista Brasil – MOAB); g) Id. item a; h) Id. item e; e i) Federação das APAEs do Paraná – FEAPAES-PR.

Tabela 18. Síntese dos materiais selecionados (em ordem cronológica de produção)

CÓDIGO		BREVE DESCRIÇÃO	PÁGINAS
1.	**C-MEC-01**	Edital 12/2016 - PROJETO 914BRZ1148 – Consultor 1 – Produto 1.	**115**
2.	**C-MEC-02**	Edital 12/2016 - PROJETO 914BRZ1148 – Consultor 1 – Produto 2.	**149**
3.	**C-MEC-03**	Edital 12/2016 - PROJETO 914BRZ1148 – Consultor 1 – Produto 3.	**110**
4.	**C-MEC-04**	Edital 12/2016 - PROJETO 914BRZ1148 – Consultor 2 – Produto 1.	**71**
5.	**C-MEC-05**	Edital 12/2016 - PROJETO 914BRZ1148 – Consultor 2 – Produto 2.	**92**
6.	**C-MEC-06**	Edital 12/2016 - PROJETO 914BRZ1148 – Consultor 2 – Produto 3.	**99**
7.	**C-MEC-07**	Edital 12/2016 - PROJETO 914BRZ1148 – Consultor 3 – Produto 1.	**179**
8.	**C-MEC-08**	Edital 12/2016 - PROJETO 914BRZ1148 – Consultor 3 – Produto 2.	**145**
9.	**C-MEC-09**	Edital 12/2016 - PROJETO 914BRZ1148 – Consultor 3 – Produto 3.	**117**
10.	**MEC-01**	Série de *slides* apresentados na reunião organizada pela Secretaria Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI do Ministério da Educação – MEC, ocorrida em Brasília no dia 16 de abril de 2018.	**21**
11.	**MEC-02**	Diagnóstico e ajudas-memórias de reuniões: documentos apresentados pelo MEC como primeira resposta ao pedido do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença (Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – LEPED via Lei de acesso à Informação.	**17**
12.	**MEC-03**	Negativa de resposta ao primeiro recurso interposto pelo LEPED via Lei de Acesso à Informação.	**2**
13.	**MEC-04**	Ofício n.° 54/2018 - APOIOJUR/GAB/SECADI/MEC ao Ministério Público Federal – MPF (que encaminha as duas notas descritas a seguir).	**4**
14.	**MEC-05**	Nota Técnica n.° 33/2018 - DPEE/SECADI/MEC.	**6**
15.	**MEC-06**	Nota n.° 01031/2018 - CONJUR/MEC/CGU/AGU.	**7**
16.	**MEC-07**	Negativa do MEC em resposta ao segundo recurso interposto pelo LEPED via Lei de acesso à Informação.	**2**
17.	**MEC-08**	*Slides* apresentados pelos consultores na reunião organizada pela SECADI, ocorrida em São Paulo no dia 25 de junho de 2018 (material parcial).	**8**
18.	**MEC-09**	Nota n.° 01252/2018/CONJUR-MEC/CGU/AGU.	**7**
19.	**MEC-10**	Nota Técnica n.° 38/2018/DPEE/SECADI/SECADI.	**2**
20.	**MEC-11**	Nota Técnica n.° 43/2018/DPEE/SECADI/MEC e anexos: resposta ao inquérito civil do MPF.	**4**
21.	**MEC-12**	*Slides* apresentados pelo ministro da Educação na reunião da SECADI do em São Paulo, no dia 25 de junho de 2018.	**18**
22.	**CAM-01**	Notas taquigráficas da audiência pública ocorrida em 07 de novembro de 2018, na Câmara dos Deputados Federais, em Brasília, para debater a PNEEPEI.	**46**
23.	**MEC-13**	Minuta da *Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e ao Longo da Vida*, colocada para consulta pública em novembro de 2018.	**24**
24.	**MEC-14**	Relatório Descritivo das Contribuições da Consulta Pública sobre a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e ao Longo da Vida – PNEE-2018.	**353**
25.	**MEC-15**	Decreto n.º 10 205/2020, que Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida – PNEE-2020.	**6**
26.	**MEC-16**	Publicação do MEC para orientar a implementação da PNEE-2020.	**124**

27.	**STF-01**	Manifestação da Advocacia Geral da União – AGU na Ação Direta de Inconstitucionalidade – ADI n.º 6590, no Supremo Tribunal Federal – STF.	**28**
28.	**STF-02**	Petição de *Amicus Curiae* da Federação Nacional das APAES – FENAPAES na ADI n.º 6590.	**13**
29.	**STF-03**	Prestação de Informação n.º 269/2020 da Advocacia Geral da União – AGU na ADI n.º 6590.	**27**
30.	**STF-04**	Nota n.º 411/2021 da Coordenação-Geral de Informações Processuais da Subchefia para Assuntos Jurídicos da Secretaria Geral da Presidência da República – CGIP/SAJ/SG/PR na ADI n.º 6590.	**23**
31.	**STF-05**	Apresentação de Defesa do Decreto n.º 10 502/2020 do Movimento Orgulho Autista Brasil – MOAB; do Instituto de Superação e Inclusão Social – ISI; do Instituto de Promoção das Pessoas com Deficiência Visual – IPPCDV; da Associação Brasiliense de Deficientes Visuais – ABDV; e da Associação de Amigos do Deficiente Visual – AADV na ADI n.º 6590.	**9**
32.	**STF-06**	Nota n.º 56/2021 da Coordenação-Geral de Informações Processuais da Subchefia para Assuntos Jurídicos da Secretaria Geral da Presidência da República – CGIP/SAJ/SG/PR na ADI n.º 6590.	**8**
33.	**STF-07**	Petição de *Amicus Curiae* da Federação das APAES do Paraná – FEAPAES-PR na ADI n.º 6590.	**10**
34.	**STF-08**	Transcrição da audiência pública promovida pelo STF sobre o Decreto n.º 10 502/2020, nos dias 23 e 34 de agosto de 2021.[60]	**129**

Fonte: Autora (2023)

5.1.3. Procedimentos da análise

Após a organização dos dados, a próxima etapa, de **análise**, foi realizada por meio do estudo de excertos dos documentos selecionados. O intuito foi verificar se a alteração proposta pelo Ministério da Educação, de fato, buscava atualizar o texto da PNEEPEI – conforme afirmava o órgão – ou se os textos se configuravam como uma reforma, trazendo de volta elementos presentes nas políticas públicas anteriores, ainda que sob a alegação de "atualizar" para "garantir o sistema educacional inclusivo".

> Com o trabalho de análise preliminar devidamente completado, é o momento de reunir todas as partes – elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos-chave. O pesquisador poderá, assim, fornecer uma interpretação coerente, tendo em conta a temática ou o questionamento inicial. Como em todo procedimento que levou o pesquisador até a análise, a abordagem permanece tanto indutiva quanto dedutiva. De fato, as duas se conjugam. Assim, a escolha de pistas documentais apresentadas no leque que é oferecido ao pesquisador, deve ser feita à luz do questionamento inicial. Porém, as descobertas e as surpresas que o aguardam às vezes obrigam-no a modificar ou a enriquecer o referido questionamento. (Cellard, 2008, p. 303)

[60] A publicação original tem 432 páginas. Porém, para fins de estudo, foram mantidas apenas as páginas com as manifestações dos defensores do Decreto n.º 10 502/2020.

Na análise documental, o pesquisador tem como procedimento de trabalho a possibilidade de, a partir da situação-problema, "desconstruir" o material, de modo que possa elaborar conhecimento novo. O filósofo francês Michel Foucault discorreu sobre a mudança que a área da história sofreu quando passou a adotar a abordagem analítica em detrimento da abordagem positivista, em que o trabalho de análise consistia basicamente em realizar a síntese de dados históricos "incontestáveis" acumulados. Sobre o documento, essa nova abordagem permitiu ao pesquisador trabalhá-lo internamente e elaborá-lo. Assim, é possível organizar, recortar, distribuir, ordenar, repartir em níveis, estabelecer séries, distinguir o que é pertinente do que não o é, identificar elementos, definir unidades, descrever relações (Foucault, 1969, p. 14 *apud* Cellard, 2008, p. 304).

Para que fosse possível extrair da análise documental, portanto, explicações e conclusões plausíveis, todo o trabalho com os documentos selecionados esteve intrinsicamente conectado à problemática levantada na apresentação desta tese, a partir das categorias definidas.

O procedimento de análise (item 5.1.3) se iniciou pela leitura dos produtos das consultorias contratadas pelo MEC em 2016 (**C-MEC-01** a **C-MEC-09**), denominadas de **Documentos Básicos**, uma vez que seu teor embasou a primeira proposta de alteração da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI. No próximo tópico (item 5.1.4), será apresentada a estrutura utilizada pelos consultores para organizar esses produtos. Em seguida, os demais documentos, produzidos por outros autores (pessoas e entidades) defensores da alteração, foram analisados, a fim de identificar, registrar e analisar a reiteração das ideias e dos argumentos contidos nos primeiros documentos, bem como possíveis ampliações ou derivações.

5.1.4. Estrutura dos Documentos Básicos

Neste tópico, será apresentada a organização das consultorias contratadas pelo Ministério da Educação – MEC (**C-MEC-01** a **C-MEC-09**) que foram utilizadas para embasar a proposta de alteração da PNEEPEI. Esses documentos serão o ponto de partida da análise das categorias, a ser apresentada no Capítulo VI. Isso ajudará a compreender os caminhos adotados pelo MEC ao contratar esses serviços e ao orientar sua execução.

O primeiro ponto é que o edital de processo seletivo dos consultores trazia, como objetivo, a elaboração de produtos subsidiários à "atualização da Política Nacional de

Educação Especial, na perspectiva inclusiva (*sic*), [...] visando à apropriação da importância do planejamento curricular para o público da Educação Especial, contemplando, assim, a **diferenciação curricular**" (Brasil, 2016b, grifo nosso).

Nesse enunciado, a grafia do nome da PNEEPEI não está correta. Além disso, a ideia de que a Educação Especial deve realizar "planejamento curricular" e "diferenciação curricular" confronta os princípios da PNEEPEI (este assunto será abordado detalhadamente no item 6.3, que traz a análise documental referente à Categoria 3 – Concepção do papel da Educação Especial e do AEE).

Sobre a sistemática do trabalho, o edital solicitou, no Produto 1, o estudo das "**normatizações, legislações existentes e as práticas em gestão educacional** desenvolvidas pelos **sistemas de ensino** das regiões" (Brasil, 2016b, grifos nossos). Ou seja, a pesquisa estava aberta aos sistemas de ensino, de forma abrangente, o que dava aos consultores a possibilidade de propor diversas estratégias de coleta de dados, incluindo os sistemas municipais e estaduais (inclusive redes públicas e privadas), a fim de buscar investigar a implementação da PNEEPEI. Os consultores optaram por estipular que 50% da amostra fosse redes de ensino dos estados e 50% redes municipais das respectivas capitais.

Já no Produto 2, os consultores deveriam levantar dados sobre as **práticas em gestão educacional** desenvolvidas pelos sistemas de ensino das regiões (Brasil, 2016b, grifo nosso). O método escolhido foi o envio de questionários a três entes:

> Secretarias de Educação dos Estados, Municípios (capitais) e do Distrito Federal (respectivas diretorias, superintendências, gerências ou outras); Organizações não-governamentais sem fins lucrativos que aceitaram envolver-se no trabalho: **Organização Nacional de Cegos do Brasil; Federação Nacional das Apaes; Federação Nacional das Associações Pestalozzi** e Ministério Público dos Estados. (C-MEC-02, p. 16, grifo nosso – Excerto E-1)[61]

Considerando o objetivo das consultorias (conhecer a implementação das PNEEPEI a fim de atualizá-la), seria pertinente contatar redes de ensino e os Ministérios Públicos estaduais, órgãos que lidam diretamente com o acompanhamento da garantia dos direitos difusos dos cidadãos. Porém, optou-se também por levantar dados junto a três entidades específicas (sendo que duas são abertamente defensoras de classes e escolas especiais) e que não são responsáveis pela gestão dos sistemas de ensino (objeto investigado no Produto 2). Chama a atenção, ainda, uma das questões enviadas *on-line* pelos consultores às entidades:

[61] Todos os excertos citados neste tópico estão no Anexo 3.

> 4. Como essa organização concebe a educação inclusiva?
> ( ) Situação de escolarização na qual todos os estudantes sejam matriculados na classe comum dos sistemas de ensino com iguais oportunidades de acessibilidade, participação e aprendizagem e contando com apoios individuais e/ou grupais especializados.
> ( ) Situação de escolarização na qual os sistemas de ensino disponham de um **contínuo de serviços** à disposição dos estudantes (escola comum e especial, classes especiais etc.), com iguais oportunidades de acessibilidade, participação e aprendizagem, contando com apoios individuais e/ou grupais especializados.
> ( ) Outra(s) concepções. Descrever: (C-MEC-02, p. 148; C-MEC-06, p. 90; C-MEC-09, p. 115, grifo nosso, Excerto E-2)

A pergunta anteriormente transcrita não foi apresentada nos questionários enviados a outros entes (sistemas de ensino e ministérios públicos estaduais e, no caso do Produto 3, os conselhos de educação). O termo em destaque "contínuo de serviços", como se verá no item 6.2, foi usado pelos consultores para caracterizar o que seria, em sua visão, o conceito de sistema educacional inclusivo, que contemplaria, além da escola comum, as escolas e as classes especiais – incluindo as mantidas por instituições privadas. Segundo os consultores, essa incorporação se relaciona à "sustentabilidade financeira" das entidades (questão abordada nos itens 1.2 e 1.3 deste estudo).

> A síntese das contribuições da Rede Apae remete à compreensão da Educação Inclusiva e Especial como processos conjuntos, integrados por um contínuo de serviços, devendo essa perspectiva ser adotada pela PNEEPEI. A expectativa é que essas medidas garantam provisão de apoios aos estudantes com habilidades diferenciadas e atendimento efetivo às suas necessidades educacionais específicas, além de **sustentabilidade financeira para os setores e organizações educacionais de atendimento ao público da Educação Especial no País.** (C-MEC-02, p. 92; C-MEC-05, p. 75; C-MEC-09, p. 84, grifo nosso, Excerto E-3)

Segundo o Consultor 1, as instituições "têm a Escola Especial como importante parceira na PNEE e fundamental (sic) na sua efetivação, buscam seu reconhecimento e valorização enquanto instituições de apoio a EE e como parte do processo de formação dos profissionais que atuam nas escolas regulares"[62]. Ao final do trabalho, esse consultor propõe, para a nova redação da Política, a manutenção e o financiamento público dos espaços de atendimento "exclusivo" (segregação escolar):

> É relevante enfatizar, ainda, a pauta da intersetorialidade na atenção ao público específico atendido pelas ONGs – estudantes com deficiência intelectual (DI), deficiência múltipla (DMU), surdoegueira (sic) e Transtornos Globais do Desenvolvimento-TGD (TEA) que apresentam necessidades de apoios intensos, contínuos e pervasivos.
> Ressalta-se a importância de considerar **as necessidades educacionais especiais desses estudantes**, dando-lhes garantia de apoios individuais e educação de boa

[62] C-MEC-02, p. 100, Excerto E-4.

> qualidade, com ensino e aprendizagem efetivos e ao longo da vida. O financiamento do Fundeb precisa ser garantido aos serviços que prestam atendimento, **exclusivo** ou complementar [...] (C-MEC-03, p. 90, grifos nossos, Excerto E-5)

Este mesmo pleito foi reiterado pelas entidades posteriormente, conforme revela documento do próprio MEC sobre a reunião ocorrida em maio de 2018, após a realização das consultorias, portanto. Dentre as propostas apresentadas presencialmente pelas entidades, estava a de que "as escolas e classes especiais das organizações sociais devem ser reconhecidas como integrantes do sistema educacional inclusivo, tendo direito a financiamento público para seu funcionamento"[63].

Muitas partes dos noves produtos das três consultorias se repetem, especialmente as que se referem às instituições não governamentais instadas a se manifestarem. Suas contribuições foram listadas pelos consultores sem considerações aprofundadas de seu teor em relação à PNEEPEI, dando a entender certa concordância ou anuência.

Já no questionário encaminhado às secretarias de Educação, os consultores deram várias opções para que os gestores dissessem o que seria necessário para "eliminar barreiras atitudinais dos **estudantes**" a fim de "atender plenamente à legislação vigente com vistas a efetivação da Política Nacional de Educação Especial". Não é possível saber o que exatamente os consultores definem como "barreiras atitudinais dos estudantes" e como estas seriam solucionadas pelas seguintes opções de respostas apresentadas no questionário:

> ( ) Terminalidade específica, conforme o caso
> ( ) Promoção de adaptações de métodos, técnicas e recursos para atender ao currículo
> ( ) Definição de objetivos e habilidades específicas para o estudante considerado público da Educação Especial, de maneira a cumprir o currículo. (C-MEC-02, p. 145; C-MEC-06, p. 88; C-MEC-09, p. 113, Excerto E-7)

Essas opções são conflitantes com o que dispõe a PNEEPEI. Já outras, como "atividades colaborativas" e "atenção às necessidades ou queixas [de professores, familiares e estudantes]", são apresentadas sem detalhamento, não permitindo ao leitor dos produtos compreender como essas ações seriam implementadas, considerando a PNEEPEI, objeto de investigação das consultorias.

No Produto 3, os consultores visitaram unidades escolares, entrevistaram suas equipes, bem como as equipes da Educação Especial, e aplicaram questionário a membros dos Conselhos Estaduais de Educação. Além disso, neste último produto, apresentaram as proposições baseadas nos dados coletados.

---

[63] MEC-02, p. 13, Excerto E-6.

CAPÍTULO VI – ANÁLISE

Nos itens a seguir, serão apresentadas as análises relativas às cinco categorias[64], considerando os 36 documentos selecionados para esta pesquisa[65]. À luz dos conteúdos abordados nos capítulos anteriores, as análises foram realizadas com base em excertos dos documentos (com a identificação do documento e da página).

6.1. Categoria 1: Concepção de deficiência

Nesta categoria, foram estudados excertos[66] que contribuem para compreender a concepção de deficiência que embasa as argumentações dos defensores da alteração da PNEEPEI. Conforme explicitado no item 5.1.3, sobre os procedimentos da análise, os primeiros documentos estudados foram os produtos das consultorias contratadas pelo MEC em 2016 (**C-MEC-01** a **C-MEC-09**), denominados Documentos Básicos. Os trechos destacados a seguir demonstram que o modelo educacional defendido pelos consultores está baseado no conceito de diversidade, estudado no Capítulo 4 (itens 4.1 a 4.3). A **diferença entre** é uma justificativa para diferenciar estudantes em relação ao acesso ao currículo, inclusive:

Excerto 1-1
Diferenças significativas ***entre*** *estudantes demandam maior flexibilidade curricular e organizacional dos sistemas de ensino.* **(C-MEC-01, p. 112, grifo nosso)**

Excerto 1-2
Implantar ***currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar às pessoas, público da Educação Especial****, incluindo os* ***conteúdos correspondentes às suas respectivas necessidades****, e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais, produzindo e disponibilizando* ***materiais didáticos específicos****, inclusive para os (as) alunos (as) com deficiência, preservando as características ambientais da comunidade na qual a escola está inserida, é o grande desafio que se impõe.* **(C-MEC-07, p. 173, grifos nossos)**

O uso da diferenciação com base em atributos é mencionado, por exemplo, quando o Consultor 1 relata a situação do estado do Paraná, cujo modelo de organização contempla escolas e classes especiais, usando o termo "não elegível" para estudantes que, por sua existência (seus atributos externos), do ponto de vista do Consultor e das instituições, não

[64] Ver item 5.1.1.
[65] Ver item 5.1.2.
[66] Todos os excertos citados neste tópico estão no Anexo 4.

teriam o direito de ir para a escola comum ou precisariam de serviços para "manejo" de seu comportamento:

Excerto 1-3
O Estado do Paraná tem uma situação peculiar no que tange às escolas especiais. Mediante parceria orgânica com instituições não-governamentais sem fins lucrativos, funcionam as Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial que atendem estudantes ***não elegíveis para o processo de inclusão****, identificados por* ***avaliação da qual participam as instituições parceiras****.* **(C-MEC-01, p. 89, grifo nosso)**

Excerto 1-4
Ficou evidente a necessidade de formação, principalmente sobre manejo de ***comportamento inadequado*** *em sala de aula*. **(C-MEC-06, p. 35, grifo nosso)**

Já os excertos, a seguir, demonstram a força do modelo médico[67] na argumentação dos consultores, que defenderam a ampliação do público atendido pela Educação Especial a partir de manuais clínicos que catalogam doenças:

Excerto 1-5
Na CID-10 (OMS, 1993) e no DSM-5 (APA, 2014), o público com TGD (TEA) integra a classificação de transtornos mentais, único contemplado na PNEEPEI e nos documentos citados, revelando que as normas infraconstitucionais estão restringindo o grupo de pessoas com impedimentos de natureza mental e seus direitos à educação, ***caso os manuais citados sejam reconhecidos como referência legítima para a identificação desse público****.* **(C-MEC-03, p. 37, grifo nosso)**

Excerto 1-6
Proposição B
Rever a PNEEPEI no que diz respeito ao público da EE, de forma a ampliá-lo para incluir ***outras categorias de impedimentos*** *de natureza mental, [...]*. **(C-MEC-03, p. 80, grifo nosso)**

Excerto 1-7
É relevante enfatizar, ainda, a pauta da intersetorialidade na atenção ao ***público específico atendido pelas ONGs*** *– estudantes com deficiência intelectual (DI), deficiência múltipla (DMU), surdoegueira e Transtornos Globais do Desenvolvimento-TGD (TEA) que* ***apresentam necessidades de apoios intensos, contínuos e pervasivos****.* **(C-MEC-03, p. 90, grifos nossos)**

A afirmação de que há um "público específico" das instituições permitiria concluir que elas só atendem pessoas com "necessidades de apoios intensos, contínuos e pervasivos". Mais uma vez, a segregação escolar baseada em laudos e avaliações clínicas, além de reafirmar a força do modelo médico e do conceito de diversidade que pauta os proponentes da revisão da PNEEPEI, suscita o seguinte questionamento: esses estudantes são os únicos atendidos pelas entidades? No caso do Paraná, onde 39% das matrículas da

[67] Ver item 4.4.2.

Educação Especial são segregadas, seria razoável acreditar que esses 39% de estudantes necessitam desse tipo de apoio[68]?

Os consultores advogam, ainda, pelo retorno da organização da Educação Especial por "área" (tipo de deficiência). Novamente, a aglutinação de estudantes com base na condição de deficiência – prática, como visto, baseada no conceito de diversidade – não faz parte dos pressupostos da Política que seria alterada.

Excerto 1-8
Se faz necessário: [...] reduzir o número elevado de alunos/turma, SRM em todas as escolas com ***profissional capacitado "por área"****, para dar conta da demanda para realizar o trabalho dentro da perspectiva da Educação Inclusiva*. **(C-MEC-09, p. 74, grifo nosso)**

Excerto 1-9
Proposição 7
4.7.1. Deixar claro na PNEEPI (2018) as ***diretrizes específicas para cada condição de deficiência***. **(C-MEC-06, p. 80, grifo nosso)**

Nessa concepção clínica da deficiência, portanto, faz sentido outra defesa encontrada nos produtos: a de que todos os estudantes atendidos pela Educação Especial necessitariam de Atendimento Educacional Especializado – AEE. Ou seja, ao contrário do que determina a PNEEPEI – que o AEE deve ser ofertado mediante a **identificação das barreiras** que podem impedir ou dificultar a formação escolar do estudante (e não das suas "características individuais") – os consultores entendem que, para ir para o AEE, basta fazer parte do "público-alvo". Essa visão determinista é parte da estratégia baseada no modelo médico para homogeneizar pessoas a partir de suas características e, assim, justificar a organização e a oferta de serviços, atividades e currículo "específicos". Dentre eles, está o retorno da Educação Especial ofertada por "área" (tipo de deficiência), algo que havia sido superado pela PNEEPEI e que é retomado nas propostas dos consultores:

Excerto 1-10
Proposição 4
4.4.4. Ampliar os recursos destinados a esses atendimentos [do Atendimento Educacional Especializado] *de maneira a atender a* ***todos os estudantes da educação especial****.* ***(C-MEC-06, p. 77, grifo nosso)***

[68] A Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED-PR utiliza a definição de apoios contínuos e pervasivos dada pela Associação Americana de Deficiência Intelectual e de Desenvolvimento – AADID, de 2010. Segundo o site da SEED-PR, apoios contínuos são aqueles "oferecidos de forma periódica e regular (diariamente ou semanalmente), permitindo estendê-los, sem limitação de tempo, em (sic) alguns ambientes de convivência da pessoa como, por exemplo, (sic) na escola" (Paraná, [s.d.]). Já os apoios pervasivos, de acordo com a mesma instituição, são aqueles "caracterizados como constantes, estáveis e de alta intensidade [...] disponibilizados em todos os ambientes de convivência da pessoa, geralmente durante toda vida, podendo envolver o trabalho de uma equipe multidisciplinar" (Id., [s.d.]).

Excerto 1-11
O acesso do aluno com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou com altas habilidades/ superdotação ao atendimento educacional especializado acontece a partir da ***identificação de suas necessidades educacionais****, realizada por meio de* ***estudo das características pessoais e de desenvolvimento*** *de cada aluno [...].* **(C-MEC-09, p. 96, grifo nosso)**

Excerto 1-12
No referido instrumento [questionário enviado pelos consultores às secretarias de Educação] *são levantados questionamentos referentes a: [...] tipos de investimentos físicos, formativos e atitudinais necessários para a* ***eliminação de barreiras****, dentre eles a promoção de* ***adaptações de métodos****, técnicas e recursos para atender ao currículo.* **(C-MEC-02, p. 18, grifos nossos)**

Dando continuidade à análise dos outros documentos, é possível identificar o reflexo do conteúdo desses produtos contratados pelo Ministério da Educação, em relação à concepção de deficiência. Nos *slides* da primeira reunião realizada pelo órgão para anunciar a alteração da PNEEPEI (disponível no Anexo 2), em maio de 2018, o governo federal afirmou que "era esperado que grande parte dos estudantes da educação especial recebessem (sic) AEE"[69] e inseriu no público da Educação Especial estudantes com impedimentos individuais de longo prazo de natureza "comportamental, social, comunicacional e de linguagem"[70].

Nos *slides* apresentados pelos consultores na reunião organizada pela SECADI, ocorrida em 25 de junho de 2018 (MEC-08), é possível obter detalhes sobre o público que se pretendia inserir na nova Política: estudantes "com deficiência, **com dificuldades** e com altas habilidades/superdotação". Os segundos seriam aqueles com dificuldades "persistentes" no desenvolvimento, expressas "na aprendizagem, no comportamento, na atenção, na comunicação, na fala e na linguagem, a ponto de exigirem atenção pedagógica especializada para acesso ao currículo, à aprendizagem e à participação social"[71].

Durante o processo, o modelo médico e a comparação entre estudantes foram a tônica de parte da estratégia de alteração da PNEEPEI e ajudam a compreender como a maioria dos defensores da segregação compreende a deficiência. Em audiência pública da Câmara dos Deputados, ocorrida em novembro de 2018 (pouco antes da consulta pública da minuta da nova Política), a presidente do Conselho Nacional de Educação – CNE, Suely Castro Menezes, disse que "se o aluno que está na classe regular não receber um atendimento mínimo especializado, nós estaremos produzindo mais deficiência. O aluno fica defasado do grupo, desequilibra-se do grupo e termina aumentando a sua deficiência"[72].

[69] MEC-01, p. 5, Excerto 1-a.
[70] MEC-01, p. 14, Excerto 1-b.
[71] MEC-08, p. 6, Excerto 1-c.
[72] CAM-01, p. 23, Excerto 1-d.

Na ocasião, o representante do Comitê Brasileiro de Organizações Representativas das Pessoas com Deficiência – CRPD[73], ao defender a alteração da PNEEPEI e as escolas especiais, deu uma declaração que ele próprio adjetivou como "grotesca": "Vocês se tratariam de um câncer numa Unidade Básica de Saúde próximo (sic) às suas casas? Não, porque o câncer é uma patologia que exige alta complexidade. Há situações de deficiência que exigem alta complexidade de conhecimento técnico-pedagógico"[74].

No final do ano, as orientações das consultorias em relação a "comportamento" e a "déficits" se materializaram na minuta da PNEE-2018, enviada à consulta pública em novembro de 2018. Segundo o documento, pessoas com deficiência têm impedimentos de longo prazo de natureza "comportamental, comunicacional e interativa: referente aos Transtornos do Espectro Autista" e "Intelectual: referente a déficits nas funções intelectuais e no comportamento adaptativo manifestados nos domínios conceitual, social e prático da vida"[75], dentre outras. Segundo o documento, escolas especializadas seriam o destino de "estudantes com impedimentos individuais múltiplos e significativos"[76].

Na publicação do Decreto n.º 10 502/2020, que instituiu a Política de 2020, o governo federal recuou e manteve o público definido pela PNEEPEI: "educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação[77]. Para definir quem deveria ser enviado para as escolas especializadas, o texto buscou amenizar a ênfase comumente dada a características dos estudantes (como "grau" de deficiência ou necessidade de apoios "pervasivos"). Em vez disso, definiu esse público como "educandos que não se beneficiam das escolas regulares inclusivas"[78].

Apesar dos cuidados com os termos utilizados no Decreto, a publicação feita para orientar os sistemas de ensino na implementação da PNEE-2020 não só reproduziu o teor das consultorias de 2016 em relação aos "déficits nas funções intelectuais" e a "deficiência mental", como foi além. A deficiência mental foi definida como impedimento "referente aos transtornos mentais (psicológicos ou psiquiátricos) que justifique a oferta de serviços de

[73] Segundo seu representante, o Comitê Brasileiro de Organizações Representativas das Pessoas com Deficiência – CRPD é composto pela seguintes entidades: Federação Nacional das Apaes – FENAPAES, Federação Nacional das Associações Pestalozzi – FENAPESTALOZZI, Organização Nacional de Cegos do Brasil – ONCB, Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos – FENEIS, Organização Nacional de Entidades de Deficientes Físicos no Brasil – ONEDEF, Associação Brasileira de Autismo – ABRA e Comitê Paralímpico Brasileiro – CPB.
[74] CAM-01, p. 35, Excerto 1-e.
[75] MEC-13, p. 12; MEC-14, p. 136, Excerto 1-f.
[76] MEC-13, p. 17; MEC-14, p. 205, Excerto 1-g.
[77] MEC-15, p. 3; MEC-16, p. 56, 59 e 60, Excerto 1-h.
[78] MEC-15, p. 1, Excerto 1-i.

atendimento educacional especializado"[79]. Ademais, descreveu o público da escola especializada: educandos "que não se beneficiam, em seu desenvolvimento, quando incluídos em escolas regulares inclusivas e que apresentam demanda por apoios múltiplos e contínuos"[80]. O documento também fez fortes críticas ao que seus autores definiram como inclusão "total" ou "radical", pois ela seria "prejudicial especialmente para os indivíduos com **graus mais severos de impedimentos** de longo prazo de natureza intelectual, isso porque eles continuam a vivenciar experiências segregadoras no processo educacional"[81].

Na gramática da diferença estabelecida por Burbules (2008), apresentada no item 4.2, estabelecer graus para definir pessoas é uma evidente manifestação da diferença como diversidade. E, no caso do uso do "grau de deficiência" como critério para triagem para acesso à escola, é possível fazer relação com documentos de longa data, como o Parecer n.º 1682/1974, do Conselho Federal de Educação – CFE, que classificava os estudantes como "educáveis, treináveis e dependentes" (item 2.4.2). A força e a perenidade do modelo médico para a compreensão do conceito de deficiência se refletem na repetição de padrões de organização e práticas defendidos por parte dos envolvidos com a Educação Especial na contemporaneidade.

6.2. Categoria 2: Concepção de Sistema Educacional Inclusivo

Nesta categoria, foram estudados excertos[82] que contribuem para compreender a concepção de Sistema Educacional Inclusivo usada nas argumentações dos defensores da alteração da PNEEPEI. Conforme explicitado no item 5.1.3, sobre os procedimentos da análise, os primeiros documentos estudados foram os produtos das consultorias contratadas pelo MEC em 2016 (**C-MEC-01** a **C-MEC-09**), denominados Documentos Básicos. Os trechos destacados a seguir demonstram a intensa tentativa de inserir classes e escolas especiais como parte do chamado "sistema educacional inclusivo", termo cunhado pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – CDPD, conforme visto no Capítulo III. Para isso, os consultores apresentaram o conceito de "contínuo de serviços", que descreveria um sistema educacional dotado de espaços e serviços diversos, como classes comuns, classes e escolas especiais, atendimento educacional especializado, dentre outros:

[79] MEC-16, p. 58, Excerto 1-j.
[80] MEC-15, p. 1; MEC-16, p. 42, Excerto 1-k.
[81] MEC-16, p. 17, grifo nosso, Excerto 1-l.
[82] Todos os excertos citados neste tópico estão no Anexo 5.

Excerto 2-1
[...] A Secretaria de Educação [do Paraná] *dispõe de uma multiplicidade de apoios, serviços, recursos humanos, técnicos e materiais para lidar com a diversidade dos estudantes, deixando clara a flexibilização e adaptação curricular para atender a esse propósito. O* ***contínuo de alternativas*** *representa no Estado* ***a forma concreta de realizar a educação inclusiva****.* **(C-MEC-01, p. 89, grifos nossos)**

Excerto 2-2
[...] o modelo adotado pelos Estados e o Distrito Federal agrega um ***contínuo de estruturas, serviços e programas****, tanto convencionais como especializados (por exemplo, escolas e classes comuns com escolas e classes especiais). A Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial1 (2003), classifica-o como Modelo Misto (multi track approach), uma das alternativas adotadas por muitos Países europeus, no momento daquele estudo. São redes que operam em colaboração e, não, em oposição. Não constituem sistemas paralelos, mas* ***interativos****.* **(C-MEC-01, p. 114, grifos nossos)**

Excerto 2-3
As contribuições da Rede Apae remetem à compreensão da educação inclusiva e especial como processos conjuntos, integrados por um ***contínuo de serviços****, devendo essa perspectiva ser adotada pela PNEEPEI.* **(C-MEC-02, p. 92; C-MEC-05, p. 75; C-MEC-09, p. 84, grifo nosso)**

Excerto 2-4
A maior parte das federações participantes (Goiás, Rio Grande do Sul, MG e SP) concebem a educação inclusiva como um ***contínuo de serviços*** *à disposição dos estudantes (escola comum e especial, classes especiais etc.), com iguais oportunidades de acessibilidade, participação e aprendizagem, contando com apoios individuais e/ou grupais especializados.* **(C-MEC-02, p. 89, grifo nosso)**

Excerto 2-5
Essa ideia de múltiplos contextos e serviços para a educação dos estudantes com deficiência aparece em trabalhos internacionais, como afirma Gardou (2009), que sugere a ideia de ***"contínuo de serviços"*** *para sistemas de ensino que funcionam em direção mais inclusiva.* **(C-MEC-03, p. 34, grifo nosso)**

As disputas pelo lugar da oferta da escolarização de pessoas com deficiência se acirraram nos anos 2000, quando o governo brasileiro passou a tratar a inclusão escolar como o foco da atuação da Educação Especial (item 2.2). Desde então, espaços de atendimento exclusivo a esse público passaram a ser categorizados, cada vez mais frequentemente, como espaços segregados. Se era necessário incluir na escola comum, significava que haviam os excluídos dela. Com o advento da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – CDPD e da própria PNEEPEI, que impulsionou a transformação dos sistemas de ensino, a inclusão escolar passou a ser algo valorizado pela sociedade.

Uma vez que não poderiam se dizer "contra a inclusão", foi nesse contexto que surgiu a estratégia dos defensores das escolas especiais de anunciar esses espaços como inclusivos, não concorrentes da escola comum.

Excerto 2-6
[...] as parcerias com estabelecimentos especializados de ensino – públicos e privados – encontram lugar e são valorizados. Fazem parte das soluções e ***trabalham em conjunto para cumprimento das finalidades da educação****. Conceber essa realidade como inclusão escolar ou segregação dos estudantes, é mais do que uma questão de argumentos*. **(C-MEC-01, p. 115, grifo nosso)**

Em uma reunião ocorrida em 2018, o então Ministro da Educação apresentou *slides* com o seguinte teor: "Um Sistema Educacional Inclusivo desenvolve políticas, culturas e práticas *na* e *para* a diversidade. É aquele que oportuniza o ingresso, participação e aprendizagem de todas as pessoas, sem exclusão"[83]. Segundo a mesma gestão do MEC, a Educação Especial, nesse sistema educacional "inclusivo", não seria um sistema paralelo à Educação Básica ou à Educação Superior e deveria "ser tratada como modalidade de educação escolar integrada a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino", devendo as escolas especiais promoverem "a participação dos estudantes da Educação Especial no processo educacional inclusivo"[84].

Essa estratégia de adjetivar como inclusivo um sistema educacional que contemple todo o tipo de serviço, seja ele ou não de fato inclusivo, materializou-se na minuta da nova Política, feita pelo Ministério da Educação em 2018, bem como no Decreto n.º 10 502/2020. Na minuta, o primeiro princípio da PNEE-2018 descrito, logo na introdução do documento, foi intitulado "A educação como direito e para todos em um Sistema Educacional Inclusivo"[85]. No entanto, dentre os "serviços e recursos especializados", o texto lista uma série de espaços, serviços e equipamentos não só ausentes da PNEEPEI, mas contrários aos seus princípios.

Já no Decreto n.º 10 502/2020, que instituiu a PNEE-2020, o termo cunhado pela Convenção foi modificado para "sistema educacional equitativo e inclusivo"[86]. Como foi explicitado no item 4.4.4, o termo "equitativo" – que também aparece nos nomes da PNEE-2018[87] (minuta) e da PNEE-2020[88] –, foi equivocadamente utilizado na tradução da CDPD para a Língua Portuguesa. O termo "equidade" tem sido utilizado para justificar aos "desiguais" a oferta de soluções excepcionais (como classes, escolas ou serviços segregados). Como abordado anteriormente, esse conceito se baseia na diversidade e, portanto, tem sua

[83] MEC-12, p. 15, grifo do autor, Excerto 2-a.
[84] MEC-05, p. 4, Excerto 2-b.
[85] MEC-13, p. 2, Excerto 2-c.
[86] MEC-15, p. 2, Excerto 2-d.
[87] Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e ao Longo da Vida – PNEE-2018.
[88] Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida – PNEE-2020.

serventia na intitulação das duas Políticas, que previram espaços de educação escolar segregada.

Na Ação Direta de Inconstitucionalidade – ADI n.º 6590 movida contra o Decreto 10 502/2020 no Supremo Tribunal Federal, a Federação Nacional das APAES – FENAPAES adotou essa mesma estratégia. Após declarar absoluto apoio à inclusão em escolas comuns, afirmou também que, visando ao melhor desenvolvimento do estudante, "é necessária a diversificação dos espaços educacionais, entendendo que a escola bilíngue, demais serviços e recursos, e que a escola especializada ainda tem hoje **uma função para inclusão escolar da pessoa com deficiência e seu desenvolvimento integral em nível de igualdade**"[89].

Já para um grupo de cinco entidades, que ingressaram conjuntamente no mesmo processo (como *amicus curiae*), "a política proposta no referido Decreto é um avanço na política de educação especial **dentro do paradigma da inclusão** de pessoas com deficiência, preenchendo lacunas existentes em tal política"[90]. Os autores refutaram a narrativa de que o decreto promoveria a segregação por discordarem da afirmação de que escolas especializadas são espaços de segregação e de que todos os alunos com deficiência deveriam ser atendidos exclusivamente nas escolas comuns. "O decreto não incentiva a segregação e tampouco viola a Convenção da ONU, uma vez que ele promove uma **verdadeira inclusão quando dá autonomia às escolas especiais para fomentar a inclusão**"[91].

6.3. Categoria 3: Concepção do papel da Educação Especial e do AEE

Nesta categoria, foram estudados excertos[92] que contribuem para compreender a concepção do papel da Educação Especial e do Atendimento Educacional Especializado – AEE adotada pelos defensores da alteração da PNEEPEI. Conforme explicitado no item 5.1.3, sobre os procedimentos da análise, os primeiros documentos estudados foram os produtos das consultorias contratadas pelo MEC em 2016 (**C-MEC-01** a **C-MEC-09**), denominados Documentos Básicos. Os trechos destacados a seguir demonstram que a compreensão dos consultores sobre a Educação Especial é bastante distinta do que se prevê na PNEEPEI. A diferença mais evidente é a incorporação e a legitimação de escolas e classes especiais aos sistemas de ensino, abordada no item anterior. No entanto, os documentos ajudam a entender

[89] STF-03, p. 10, grifo nosso, Excerto 2-e.
[90] STF-06, p. 1, grifo nosso, Excerto 2-f.
[91] STF-06, p. 4, grifo nosso, Excerto 2-g.
[92] Todos os excertos citados neste tópico estão no Anexo 6.

também como os consultores veem a própria modalidade de Educação Especial e o sentido do termo "atendimento educacional especializado".

Para compreender a abordagem das consultorias, é importante retomar as definições de Educação Especial nos textos normativos anteriores à PNEEPEI. Na Política Nacional de Educação Especial – PNEE-1994, a Educação Especial foi definida como "um processo que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas ou de altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino. Fundamenta-se em referenciais teóricos e práticos compatíveis com as necessidades específicas de seu alunado" (Brasil, 1994, p. 17).

Tendo como princípio a integração (ver item 2.1), a PNEE-1994 contemplava classes e escolas especiais, salas de estimulação essencial (para bebês de 0 a 3 anos), classes hospitalares, entre outros serviços distintos da sala de aula comum. Foi esta concepção que norteou, dois anos mais tarde, a definição da Educação Especial como "**modalidade escolar**" na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996b). O reforço a essa prática veio com a Resolução CEB/CNE n.º 2/2001:

> Art. 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns. (Brasil, 2001b)

Assim, a atuação da Educação Especial, até o advento da PNEEPEI, em 2008, manteve sua estrutura integracionista, aos moldes do "contínuo de serviços" defendido pelos consultores (ver item 6.2). Conforme visto no item 2.2, a PNEEPEI reorientou o trabalho da Educação Especial, definindo-a como "**modalidade de ensino**" que, dentre outros serviços, ofertaria o AEE para identificar e eliminar as barreiras no contexto escolar, com vistas à inclusão plena (Brasil, 2008c). Assim, a Educação Especial deixou de ser entendida como substitutiva ao ensino comum e passou a ser responsável pela oferta de recursos e serviços de acessibilidade, de maneira complementar ou suplementar à escolarização.

Com a publicação das diretrizes operacionais do AEE, por meio da Resolução CEB/CNE n.º 4/2009, o foco de atuação da Educação Especial passou a ser a sala de aula comum, ou seja, a modalidade tornou-se fundamental para implantar a inclusão escolar. Considerando a significativa mudança de rumo, são notáveis as proposições a seguir, que advogam pelo "reposicionamento" da Educação Especial conforme previsto na LDB, a

"compatibilização" entre as resoluções de 2001 e de 2009 (por meio de novas diretrizes) e até o retorno da terminalidade específica[93], algo refutado pela PNEEPEI:

Excerto 3-1
1.7. Proposição G
Adotar, na revisão da PNEEPEI, ***interpretação do Art. 58 LDBEN que caracterize a EE de maneira ampliada****, estendendo seu foco, seu objeto e suas práticas.* ***Esse alargamento do conceito reposiciona a EE****, de modo a ser assumida como campo de conhecimento teórico e prático em desenvolvimento, aumentando a correspondência de seu papel como modalidade de educação*. **(C-MEC-03, p. 83, grifos nossos)**

Excerto 3-2
1.10 Proposição J
Compartilhar com o Conselho Nacional de Educação divergências encontradas na análise dos textos da Resolução CNE/CEB n° 2/2001 e da Resolução CNE/CEB n° 4/2009. O conflito entre as normas merece análise para evitar decisões ambíguas ou contraditórias por parte dos sistemas de ensino. Pode-se analisar, ainda, a pertinência de reeditar ***novas diretrizes para a educação especial na educação básica que compatilizem*** **(sic)** ***o ordenamento jurídico vigente e que possam abranger a EE, o AEE e a inclusão escolar****.* **(C-MEC-03, p. 85, grifo nosso)**

Excerto 3-3
1.8. Proposição H
Fazer constar, na PNEEPEI revisada, alusão à terminalidade específica *como garantia de direito do estudante e alternativa para prosseguimento de estudos e oportunidade de ingresso na educação profissional, nos termos da LDBEN e da Resolução CNE/CEB nº2/2001.* **(C-MEC-03, p. 84, grifo nosso)**

Excerto 3-4
Quanto a (sic) ***terminalidade específica, percebe-se a necessidade de que a mesma deva ser urgentemente regulamentada****, por uma resolução, através do Conselho Estadual de Educação específica para esse fim, uma vez que tanto os professores do ensino regular quanto professores especializados, ainda possuem dificuldades quanto a operacionalização desse processo.* **(C-MEC-09, p. 95-96, grifo nosso)**

O AEE foi estabelecido pela PNEEPEI para garantir a acessibilidade, não tendo dentre suas atribuições o ensino de conteúdos curriculares, algo defendido pelos consultores (conforme solicitação do próprio Ministério da Educação no edital de seleção).

[93] Segundo o Parecer Técnico n.º 14/2009 – DPEE/SEESP/MEC, "a oferta da educação para aqueles que estão fora dessa faixa etária do ensino obrigatório [4 a 17 anos] é realizada na modalidade de EJA com o atendimento educacional especializado para alunos com deficiência [...]. Dessa forma, não se justifica terminalidade específica com base na deficiência, uma vez que a legislação garante a todas as pessoas a continuidade de estudos na educação de jovens e adultos, bem como são previstos cursos de extensão pela educação profissional, àqueles que estão fora da faixa etária obrigatória, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não ao nível de escolaridade. (Brasil, 2009d)

Excerto 3-5
Para além de uma avaliação diferenciada há muitas outras necessidades a se pensar, dentre elas o ***currículo diferenciado, foco principal desta pesquisa****. Nossos dados revelaram que uma das mais importantes ações a ser desenvolvida é a formação em serviço para trabalhar, de maneira colaborativa na escola e articulada com a família e a sociedade, a necessidade de um novo desenho no* ***planejamento e diferenciação curricular para os estudantes considerados público da EE****.* **(C-MEC-05, p. 69, grifos nossos)**

Excerto 3-6
[...] é possível constatar muito mais material sendo veiculado e informado sobre EE e política de EI, e pouquíssimo ou ***nenhum material sobre planejamento pedagógico e diferenciação curricular****. A ausência quase que completa destes e consequentemente a pouca sensibilização para tais procedimentos, bem como sua real operacionalização provavelmente está fazendo com que:*
1. Haja muitos profissionais da educação cujas atitudes sociais são mais desfavoráveis à inclusão dos estudantes considerados público da educação especial – barreiras atitudinais. **(C-MEC-04, p. 63, grifo nosso)**

Na esteira da diferenciação curricular, surgiram os planos individualizados para os estudantes atendidos pela Educação Especial. Com diversas denominações, esses planos preveem um ensino diferenciado daquele ofertado à turma onde o estudante está matriculado e deve ser elaborado pelo professor da Educação Especial. Portanto, diferentemente do Plano de AEE (previsto pela PNEEPEI, pela Resolução CEB/CNE n.º 4/2009 e pela Lei n.º 13 146/2015, a Lei Brasileira de Inclusão – LBI), os planos individuais são voltados ao ensino de conteúdos escolares e estão dentre as proposições de uma das consultorias:

Excerto 3-7
1.13 Proposição M
Definir a pertinência de adotar do ***Plano de Desenvolvimento Individual (PDI)*** *do estudante como orientação aos sistemas de ensino. Trata-se de registo contínuo das condições do estudante e permite personalizar as ações pedagógicas sem individiualizar* (sic) *o ensino. Parte da Identificação dos estilos de aprendizagem e da avaliação de habilidades, competências e necessidades educacionais do estudante para atuar de modo colaborativo e grupal no contexto da sala de aula. Materializa, por meio de registro contínuo, as intenções e os propósitos da* ***diferenciação curricular****.* **(C-MEC-03, p. 87, grifos nossos)**

Outro ponto que chama bastante atenção é que dois consultores afirmaram que, segundo a PNEEPEI, o AEE seria ofertado **exclusivamente** no contraturno, o que seria uma falha da PNEEPEI e algo prejudicial aos estudantes. Essa afirmação foi repetida nos *slides* apresentados na primeira reunião do MEC, em maio de 2018, nos quais se afirmou que a Educação Especial havia sido "reduzida" ao AEE realizado no turno inverso ao da classe comum[94].

[94] MEC-01, p. 7, Excerto 3-a.

Excerto 3-8
Anteriormente às proposições levanto alguns questionamentos:
1 – Por que, (sic) *a SRM foi designada como o* ***único espaço para a oferta do AEE nas escolas****? Por que, a biblioteca ou outros espaços disponíveis nas escolas, ou mesmo as próprias salas de ensino regular não podem ser utilizadas para o AEE?*
2 – Por que, (sic) *o estudante deve retornar* ***no contraturno para o AEE****?*
3 – Por que, (sic) *o AEE não pode ser feito on-line?* **(C-MEC-06, p. 77, grifo nosso)**

Excerto 3-9
A leitura pormenorizada das situações relatadas neste texto e nos estudos específicos que estão sendo efetuados pelo MEC fornecem elementos para rever as orientações e pensar sobre a efetiva viabilidade da oferta do AEE por meio das salas de recursos multifuncionais ou congêneres (alternativas criadas pelas Secretarias de Educação). Pode-se pensar na variação das ofertas de AEE, ***possibilitando sua extensão para além das SRMs****, utilizando espaços e modos diferenciados de atuação.* **(C-MEC-03, p. 86, grifo nosso)**

Excerto 3-10
As escolas não tem (sic) *propostas efetivas de solução para problemas que surgem* ***na oferta do AEE no contraturno*** *e adotam medidas diferenciadas de SRMs, revelando a necessidade de orientação e recursos. [...]* ***A solução de grande parte das escolas é oferecer o AEE no turno das aulas para o estudante que não retorna para o atendimento****. Frente ao absenteísmo, há casos em que a escola admoesta a família com ameaça de denúncia no Conselho Tutelar. [...] A despeito do todas as dificuldades, as normas locais e as entrevistas revelaram a importância e a necessidade das salas de recursos, no modelo multifuncional ou não.* **(C-MEC-03, p. 59, grifos nossos)**

Excerto 3-11
Proposição 4
4.4.1. Alterar a denominação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) para Salas de ***Apoio Pedagógico*** *(SAP); [...] 4.4.3.* ***Alterar o horário de oferta do AEE****, podendo ser: no contraturno ou em conformidade com a disponibilidade do(a) estudante e do(a) professor(a), dentro do horário de funcionamento regular da escola.* **(C-MEC-06, p. 77, grifos nossos)**

No excerto a seguir, o professor do AEE é descrito como "**professor da sala de recursos multifuncionais**" – SRM. Esse profissional não existe, pois a SRM é apenas um *locus* de trabalho, e não o serviço em si. Porém, quando assim se descreve o AEE, reforça-se a ideia equivocada de que ele só aconteceria quando o estudante estivesse na SRM, no contraturno.

Excerto 3-12
O Plano de AEE é um documento que os ***professores das salas de recursos multifuncionais*** *das escolas públicas devem elaborar de forma obrigatória para o efetivo atendimento educacional especializado do aluno com deficiência, Transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação,* ***na sala de recursos multifuncionais****.* **(C-MEC-09, p. 75, grifos nossos)**

Afirmar que a PNEEPEI e a Resolução CEB/CNE n.º 4/2009 determinam que o AEE é oferecido exclusivamente no contraturno é um equívoco de interpretação bastante relevante. Vejamos três artigos da Resolução, que versam sobre a oferta do AEE:

> Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que **eliminem as barreiras** para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.
> [...]
> Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, **no turno inverso da escolarização**, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.
> [...]
> Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:
> IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade **na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola**;
> [...]
> VI – **orientar professores** e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
> [...]
> VIII – estabelecer **articulação com os professores da sala de aula comum**, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (Brasil, 2008c)

Os artigos e incisos anteriormente apresentados revelam o que, de fato, faz o AEE, conforme previsto pela PNEEPEI. O art. 2º define que cabe ao AEE disponibilizar "serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que **eliminem as barreiras**", ou seja, obviamente, para que o professor possar eliminar barreiras, ele primeiro precisar ter condições de identificá-las. Tendo em conta que a escolarização do estudante se dá no turno em que ele e seus colegas estão na sala de aula comum, o professor do AEE necessariamente precisa estar na escola, a fim de levantar as informações necessárias do contexto escolar no qual esse estudante está inserido.

Já o art. 5.º estabelece que, quando o estudante precisa ser atendido pelo professor do AEE para a execução das **atividades próprias desse serviço**[95], isso só pode ocorrer no contraturno, para que se impeça a retirada do estudante do horário de aula comum, pois isso feriria seu direito à educação. Esse momento do professor do AEE com o estudante, segundo o texto, deve ser feito prioritariamente na Sala de Recursos Multifuncionais, uma vez que esse equipamento se encontra na escola onde o estudante está matriculado ou em uma escola do

[95] As atividades do AEE previstas no texto da PNEEPEI não contemplam ensino de conteúdo escolar e estão assim descritas: "O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros" (Brasil, 2008c, p. 17).

entorno, o que aproxima o serviço do cotidiano escolar. Porém, o AEE também foi autorizado a funcionar nas dependências de centros de AEE da rede pública – aproveitando estruturas preexistentes – e nas instituições especializadas – uma forma de incluí-las na construção do sistema educacional inclusivo objetivado pela PNEEPEI.

Finalmente, para deixar explícito como o AEE deve ser ofertado, o art. 13 traz as atribuições do professor que atua nesse serviço. O inciso IV determina que ele deve atuar "na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola", sempre em relação aos seus conteúdos próprios (o que exclui planejar e ensinar conteúdos da sala comum). Os incisos VI e VIII versam sobre a orientação e a articulação com os professores da sala comum, o que também exige que esse profissional esteja junto da equipe que atende o estudante. Ou seja, a contratação de professores do AEE exclusivamente em meio período, apenas para "atendimento" no contraturno, configura-se com oferta irregular desse serviço, pois impede seu pleno funcionamento.

Cabe, portanto, o questionamento a acerca da produção desses dois consultores contratados pelo Ministério da Educação[96] em relação à análise crítica da implementação da PNEEPEI. Se o professor do AEE, em uma determinada rede de ensino, está impossibilitado de exercer as atribuições que requerem sua presença durante o período escolar, os produtos deveriam apontar essa falha – e não afirmar que esta oferta irregular é fruto do texto da PNEEPEI e da Resolução n.º 4/2009, pois isso não procede, como visto.

Outras propostas apresentadas pelos consultores também não convergem com os princípios da PNEEPEI, como a atuação do professor da Educação Especial na sala de aula comum para ensinar conteúdos (bidocência[97] e ensino colaborativo[98]) e a oferta de projetos educacionais, como "laboratório de informática, experimentos, conhecimentos, competências e habilidades"[99] (conteúdos específicos da sala de aula comum, não do AEE).

Sobre o nome da nova Política que seria elaborada, foram duas as sugestões: "Política Nacional de Educação Especial e Inclusão Escolar"[100] e "Política Nacional de Educação Inclusiva"[101]. Com isso, defendeu-se que a política de Educação Especial fosse também responsável pela "Educação Inclusiva" (desconsiderando o papel primordial das

[96] O Consultor 3 menciona o AEE no contraturno diversas vezes, relatando a prática dos sistemas de ensino estudados, mas não analisa esse aspecto do serviço.
[97] C-MEC-02, p. 57, Excerto 3-b.
[98] C-MEC-06, p. 67, Excerto 3-c.
[99] C-MEC-09, p. 76, Excerto 3-d.
[100] C-MEC-03, p. 92, Excerto 3-e.
[101] C-MEC-05, p. 36; C-MEC-08, p. 29 e 118, Excerto 3-14.

pastas que gerem a Educação Básica e a Educação Superior, além das demais modalidades). Desta ideia surge a crítica à "Perspectiva da Educação Inclusiva", adotada na PNEEPEI.

Excerto 3-13
O título da PNEEPEI caracteriza a educação inclusiva ***como "perspectiva", algo a devir****. Ocorre que sua implementação se aproxima aos 10 anos, período de muito avanço no desenvolvimento de sistemas inclusivos. A educação inclusiva hoje é de conhecimento da sociedade, já fazendo parte do discurso nacional. Atualmente, a pauta integra a união de esforços para sua completa implementação. Sugere-se mudança do título para: Política Nacional de Educação Especial e Inclusão Escolar*. **(C-MEC-03, p. 92, grifo nosso)**

Excerto 3-14
O sistema educacional brasileiro precisa ser redesenhado, assim como a concepção de formação de professores. Ambos não foram desenhados para trabalhar com a diversidade, motivo pelo qual há tantas barreiras físicas e atitudinais; a implantação de uma Políticas (sic) Nacional de Educação Inclusiva ***não pode mais ser apenas uma perspectiva*** *e encontra-se em pleno processo de implantação, no entanto, é possível observar que muito ainda a que ser feito, e isto se evidencia nas respostas e especificações dos colaboradores desta pesquisa.* **(C-MEC-05, p. 36; C-MEC-08, p. 29 e 118, grifo nosso)**

Ao questionar a "perspectiva", os consultores parecem não ter compreendido que o título define a atuação da Educação Especial com vistas à inclusão escolar, abandonando a perspectiva da integração ou da segregação. Por isso, inexiste "educação especial inclusiva" (como foram adjetivadas a PNEE-2018 e a PNEE-2020), porque ela não é oferta do direito à educação em si, mas uma modalidade complementar ou suplementar.

A visão de Educação Especial dos consultores se vê refletida em diversos documentos analisados, principalmente, na minuta da PNEE-2018 e na PNEE-2020. Nos *slides* da primeira reunião do MEC, em maio de 2018, o plano individualizado apareceu como "Plano Individual de Desenvolvimento Escolar – PIDE"[102]. Já na minuta da PNEE-2018 e no Decreto da PNEE-2020, como "Plano de Desenvolvimento Individual e Escolar"[103]. Na PNEE-2020, a função do AEE foi modificada, em consonância com as propostas das consultorias:

Excerto 3-15
6.1. Atendimento Educacional Especializado (AEE)
Ações pedagógicas ***realizadas pelo professor especializado para apoiar o desenvolvimento curricular*** *do estudante, bem como apoiar o planejamento de atividades pedagógicas realizadas na escola pelo professor da classe comum.* **(MEC-13, p. 14, grifo nosso)**

[102] MEC-01, p. 18, Excerto 3-f.
[103] MEC-13, p. 22, Excerto 3-g; e MEC-15, p. 2, Excerto 3-h.

No Decreto que instituiu a PNEE-2020, o AEE foi totalmente descaracterizado, deixando de ser um serviço complementar ou suplementar. O termo "atendimento educacional especializado" foi difusamente utilizado no texto da norma, com diferentes sentidos: como serviço complementar ou suplementar; como oferta de ensino segregado; como serviço especializado por deficiência; ou como acesso à escola comum.

6.4. Categoria 4: Fundamentação legal para a alteração da PNEEPEI

Nesta categoria, foram estudados excertos[104] que contribuem para conhecer a fundamentação legal utilizada pelos defensores da alteração da PNEEPEI para embasar sua alteração. Conforme explicitado no item 5.1.3, sobre os procedimentos da análise, os primeiros documentos estudados foram os produtos das consultorias contratadas pelo MEC em 2016 (**C-MEC-01** a **C-MEC-09**), denominados Documentos Básicos. Os trechos destacados a seguir demonstram que, em alguns produtos das consultorias, a legislação brasileira foi citada para defender a existência e a manutenção das escolas e classes especiais.

Excerto 4-1

O Art. 208-III da CRFB-1988 é fonte de reflexões continuadas no campo da Educação Especial (EE) e da educação inclusiva. Trata-se do significado da expressão "atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino" [...]. ***No presente trabalho, defende-se a seguinte interpretação:*** *se o texto do artigo dispõe sobre o que deve ser preferencial, é porque outras formas de atendimento estão admitidas. Entendido nesse sentido, o termo "preferencialmente" dá abertura para um* ***sistema de ensino composto por diversos tipos de atendimento educacional especializado****, que podiam ser identificados, da década de 80, como as alternativas constantes na Portaria nº 69/1986, do Centro Nacional de Educação Especial - CENESP/MEC, de onde faziam parte as alternativas "menos preferidas" da lista: classe especial, escola especial, serviço de atendimento psicopedagógico e outros. Essas modalidades permanecem ainda em alguns sistemas de ensino e encontram respaldo em normas infraconstitucionais em vigor: LDBEN, de 1996 (Art. 58, § 2º), PNE 2014-2024 (Meta 4) e Resolução CNE nº 2/2001*. **(C-MEC-03, p. 27, grifos nossos)**

Excerto 4-2

o Art. 208-III da CRFB-1988 admite a existência do ***sistema educacional misto****, constituído por serviços comuns e especializados. Uma interpretação harmônica entre os dois textos constitucionais admite conceber o modelo de contínuo de estruturas e serviços, no qual coexistem o regular e o especializado. Assim considerado, não haverá conflito entre as normas citadas. Um exemplo brasileiro é o modelo das escolas de educação básica na modalidade de educação especial praticado pela SEE do Estado do Paraná [...]* **(C-MEC-03, p. 41, grifo nosso)**

[104] Todos os excertos citados neste tópico estão no Anexo 7.

Excerto 4-3
O termo "preferencialmente", quando adotado na Constituinte, ***estava vinculado ao movimento de integração escolar, dominante à época****. Desde então, o termo continua pertinente, porque garante o direito à liberdade e o princípio do "pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas" que regem o ensino (Art. 206-III). Desse modo****, resguarda o direito da família e da pessoa com deficiência para optar pelo tipo de escola preferida** *(comum ou especial). Essa interpretação da Lei Magna em nada prejudica ou retarda os avanços contínuos e o desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos que, pela sua qualidade, podem tornar-se a preferência da sociedade como um todo.* **(C-MEC-03, p. 34-35, grifos nossos)**

Excerto 4-4
As organizações da sociedade civil participantes (restritas nesse estudo às organizações não-governamentais sem fins lucrativos) ressentem-se da falta de reconhecimento da legitimidade de sua atuação na EE, particularmente no que tange à oferta de escolas especiais. Defendem a permanência de um sistema misto – ***já fundamentado legalmente*** *–, que agregue estruturas convencionais e especializadas, como parte do sistema educacional inclusivo preconizado pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.* **(C-MEC-02, p. 135, grifo nosso)**

Excerto 4-5
Nos termos atuais, o texto da ***PNEEPEI não observa, com exatidão, os parâmetros constitucionais****, dificultando sua plena sustentação e implementação, quando defende o sistema integrado unicamente por escolas e classes convencionais.* **(C-MEC-03, p. 91, grifo nosso)**

Excerto 4-6
O instrumento para aplicação [enviado às entidades filantrópicas consultadas pelos consultores] *é constituído por oito itens, contendo questões abertas, semiabertas e fechadas. No que diz respeito às questões conceituais, a inclusão escolar foi destacada, uma vez que* ***a concepção de educação inclusiva é definidora do lócus, da estrutura e do funcionamento dos serviços*** *prestados em educação, bem como dos processos pedagógicos e práticas docentes. Esses conceitos implicam* ***o entendimento do que seja um sistema educacional inclusivo*** *de que trata a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, instrumento legal que integra a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 com status de emenda constitucional.* **(C-MEC-02, p. 20; C-MEC-05, p. 16; C-MEC-08, p. 20, grifos nossos)**

Como visto nos excertos, quatro normas foram utilizadas para fundamentar a argumentação em defesa da segregação escolar. Esses textos foram intensamente repetidos nos demais documentos selecionados, com o mesmo propósito. São eles:

- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 – CF;
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei n.º 9394/1996);
- Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CEB/CNE n.º 2/2001);
- Plano Nacional de Educação do Decênio 2014-2024 – PNE-2 (Lei n.º 13 005/2014).

Essa linha argumentativa revelou-se reproduzida nos textos da PNEE-2018 e da PNEE-2020, conforme excertos a seguir:

Excerto 4-7
6.11. Escola especial
A fim de cumprir o disposto na meta 4, estratégia 4.4 do PNE e Artigo 58, § 2º da LDB, a presente proposta prevê a oferta de serviços pela escola especial.
6.12. Classe especial
A fim de cumprir o disposto na meta 4, estratégia 4.4 do PNE e Artigo 58, § 2º da LDB, a presente proposta prevê a oferta de serviços na classe especial. **(MEC-13, p. 16-17; MEC-14, P. 205 e 211)**

Excerto 4-8
Art. 4º São objetivos da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida:
[...]
III - assegurar o atendimento educacional especializado ***como diretriz constitucional, para além*** *da institucionalização de tempos e espaços reservados para* ***atividade complementar ou suplementar****.* **(MEC-15, p. 2, grifos nossos)**

Excerto 4-9
Não é demais ressaltar que, como está bem claro na LDB, o atendimento educacional deve ser preferencialmente na escola regular inclusiva – o que não significa exclusivamente lá. O adjetivo "regular", conforme consta na LDB, é sinônimo de "comum" ou "convencional", em contraste com "especial" ou "especializada". **(MEC-16, p. 19)**

Excerto 4-10
[...] a LDB garante o atendimento educacional em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas do aluno, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular (art. 58). **(MEC-16, p. 19)**

Para a análise que segue, é importante compreender a estrutura e a hierarquia inerente às leis e recorrer aos conhecimentos específicos da técnica legislativa (denominada legística formal). Na tradição legislativa brasileira, o artigo é a unidade básica para "a apresentação, a divisão ou o agrupamento de assuntos de um texto normativo. Os artigos podem desdobrar-se, por sua vez, em parágrafos e incisos; os parágrafos, em incisos; estes, em alíneas; e estas, em itens" (Brasil, 2018n, p. 137). Sobre o agrupamento dos dispositivos, alguns textos legais, por serem mais extensos, exigem sistematização:

> No direito brasileiro, consagra-se a seguinte prática para a divisão das leis mais extensas:
> a) um conjunto de artigos compõe uma seção ou subseção;
> b) uma seção é composta por várias subseções;
> c) um conjunto de seções constitui um capítulo;
> d) um conjunto de capítulos constitui um título; e
> e) um conjunto de títulos constitui um livro. (Brasil, 2018n, p. 138)

Compreender essa estrutura permite saber que as informações presentes nas leis obedecem a uma ordem específica, seja entre os elementos de um artigo (inciso, parágrafo ou alínea) seja entre os artigos, que devem ser lidos a partir da observação da ordem hierárquica

das seções, capítulos, títulos e livros. Dito isto, a análise dos excertos das consultorias apresentados no início deste tópico será feita, primeiramente, em relação ao texto constitucional. O trecho citado pelo Consultor 1 para afirmar que o Estado brasileiro admitiria escolas e classes especiais pode ser conhecido a seguir:

> Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
> [...]
> III - **atendimento educacional especializado** aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; (Brasil, 1988)

De acordo com a argumentação apresentada pela consultoria, o texto constitucional deve ser interpretado à luz de uma norma pregressa – a Portaria n.º 69/1986 do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, que deixou de existir no mesmo ano em que editou a Portaria – e considerando o contexto educacional à época, quando vigorava a integração (ver item 2.1). Ou seja, esse ponto de vista dispensa que a Constituição Federal seja lida em sua inteireza e infere que seu texto seja falho, incompleto.

Além disso, essa interpretação pressupõe que o termo "atendimento educacional especializado" seja lido como sinônimo de acesso à escola. Portanto, o "acesso à escola" seria "preferencialmente na rede regular de ensino" apenas para as pessoas com deficiência. Nessa perspectiva, a Constituição permitiria a oferta da educação escolar diferentemente da ofertada aos demais estudantes. Considerando que a Educação Básica é obrigatória dos 4 aos 17 anos – e só pode ser ofertada pela rede regular de ensino –, essa interpretação daria margem para que esse público fosse desobrigado de ter acesso ao ensino obrigatório. Ao admitir tal excepcionalidade, o texto da CF incorreria em incoerência, pois essa excepcionalidade violaria seus artigos iniciais, que preveem uma **sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos** no âmbito do Estado Democrático de Direito. No art. 1.º, inc. II e III, são apresentados os fundamentos da cidadania e da dignidade da pessoa humana. Dentre os objetivos fundamentais da CF, estão:

> **Art. 3º** Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:
> I - construir uma sociedade livre, **justa** e solidária;
> II - garantir o desenvolvimento nacional;
> III - erradicar a pobreza e a marginalização e **reduzir as desigualdades** sociais e regionais;
> IV - promover o bem de todos, **sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação**. (Brasil, 1988, grifos nossos)

Quando considerada a hierarquia dos textos legais, os artigos introdutórios da CF determinam como todos os direitos subsequentes, dispostos no próprio texto constitucional,

devem ser lidos, interpretados e aplicados. Isso se aplica, evidentemente, para o direito à educação, disposto a partir do art. 205:

> Art. 205. A educação, **direito de todos** e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
> Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
> I - **igualdade de condições para o acesso e permanência** na escola;
> [...]
> Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
> I - educação básica obrigatória e gratuita **dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade**, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;
> [...]
> III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
> [...]
> V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, **segundo a capacidade de cada um**; (Brasil, 1988, grifos nossos)

Para que a leitura desses artigos seja coerente, portanto, cumpre que ela seja feita de maneira lógica, com base na estrutura da norma. Se o preâmbulo da CF prevê uma sociedade **sem preconceitos** e se seus princípios fundamentais vedam qualquer tipo de discriminação, logo, os direitos previstos (como a educação) devem ser garantidos a todas as pessoas, sem distinção. Essa premissa se confirma no art. 205: antes de mencionar as pessoas com deficiência, o texto garante a educação como um **direito de todos** e determina que ele deve ser efetivado **com igualdade de condições de acesso e permanência na escola**. Inclusive, o texto constitucional não prevê espaços distintos, ou seja, o *locus* de oferta do direito à educação é a escola.

Ainda nessa toada, o artigo 208, em seu primeiro inciso, afirma que a educação básica é obrigatória dos 4 aos 17 anos[105]. Tendo em conta todos os artigos anteriores, evidentemente que a pessoa com deficiência tem o direito de: a) não ser discriminada; b) ser considerada integrante do termo "todos", previsto pela CF; c) estar na escola, *locus* da oferta do direito à educação; e d) ter acesso à educação básica. Por fim, é direito de todos ter **acesso aos níveis mais elevados do ensino, segundo a capacidade de cada um**, o que torna o texto constitucional ainda mais inclusivo.

[105] Até 2009, a Constituição Federal previa como obrigatório apenas o Ensino Fundamental, que atendia estudantes de 7 a 14 anos. A Emenda Constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009, alterou os incisos I e VII do art. 208, de forma a prever o ensino dos quatro aos dezessete anos, tornando a Educação Básica obrigatória (Brasil, 2009e).

É importante também recorrer aos princípios básicos das técnicas de escrita de textos legais. De acordo com Carvalho (2007), os requisitos das normas jurídicas são os seguintes: integralidade, irredutibilidade, coerência, correspondência e realidade. Sobre coerência, o autor afirma que "a lei deve traduzir uma unidade de pensamento, evitando contradições lógicas e desarmonias conceituais que poderão acarretar insegurança e arbitrariedade na sua aplicação" (Carvalho, 2007, p. 72). Nesse sentido, é fundamental observar a sistemática interna das leis:

> A existência de um sistema interno deve, sempre que possível, evitar contradições lógicas, teleológicas ou valorativas. Tem-se uma contradição lógica se, por exemplo, a conduta autorizada pela norma A é proibida pela norma B. Verifica-se uma contradição valorativa se identificam-se incongruências de conteúdo axiológico dentro do sistema. **É o que resulta, por exemplo, da edição de normas discriminatórias dentro de um sistema que estabelece a igualdade como princípio basilar**. Constata-se uma contradição teleológica se há uma contradição entre os objetivos de disposições diversas, de modo que a observância a um preceito importa a nulificação dos objetivos visados pela outra. (Brasil, 2018n, p. 123)

E é justamente aqui que passamos a abordar o previsto no Art. 208, Inc. III, onde se lê: "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino". Será que o termo "atendimento educacional especializado" poderia ser interpretado como sinônimo de "educação escolar"?

Quando se confronta o conteúdo dos artigos iniciais da CF (de não discriminação e igualdade em direitos e dignidade), somado ao conteúdo dos artigos que versam sobre o direito à educação (para todos e na **escola**), caso se interprete o AEE como sinônimo de educação escolar, haveria uma extrema incoerência no texto constitucional (contradição valorativa).

Há, ainda, um segundo problema na interpretação apresentada pelas consultorias, que seria um vício no texto constitucional. O termo "atendimento educacional especializado" aparece apenas uma única vez, enquanto "escola", como *locus* da oferta do direito à educação, é citado sete vezes na Seção I do Capítulo III, que versa sobre Educação:

> Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
> I - igualdade de condições para o acesso e permanência na **escola**;
>
> Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
> [...]
> § 3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à **escola**.

> Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.
> [...]
> § 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das **escolas** públicas de ensino fundamental.
>
> Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.
> [...]
> § 6º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios exercerão ação redistributiva em relação a suas **escolas**.
>
> Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às **escolas** públicas, podendo ser dirigidos a **escolas** comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:
> [...]
> II - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra **escola** comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades. (Brasil, 1988, grifos nossos)

Já no Capítulo VII, que trata sobre Família, Criança, Adolescente, Jovem e Idoso, encontra-se o que segue:

> Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.
> [...]
> § 3º O direito a proteção especial abrangerá os seguintes aspectos:
> [...]
> III - garantia de acesso do trabalhador adolescente e jovem à **escola**; (Brasil, 1988, grifo nosso)

Pode-se estender a pesquisa no texto constitucional a termos como “escolar”, “escolaridade” e “educacional”. O primeiro, escolar, é citado duas vezes no termo “educação escolar”, ou seja, aquela que é ofertada pela rede regular, e uma vez como “atendimento escolar”, quando trata da universalização desse direito.

> Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
> [...]
> V - valorização dos profissionais da educação **escolar**, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
> [...]
> VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação **escolar** pública, nos termos de lei federal.
> [...]
> Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a

> manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:
> [...]
> II - universalização do atendimento **escolar**; (Brasil, 1988, grifos nossos)

O segundo, "escolaridade", aparece uma única vez, no art. § 13 do art. 37, referindo-se a "nível de escolaridade". Ou seja, aqui o termo escolar se refere à normatização dos níveis da educação, definidos posteriormente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, como Educação Básica e Educação Superior. Novamente, o termo "escolar" refere-se à rede regular, pois só ela pode certificar a conclusão dos níveis de ensino e suas respectivas etapas.

O terceiro, "educacional", é um adjetivo que se repete em quatro situações. Uma delas já citada, no termo "atendimento educacional especializado", previsto a pessoas com deficiência "preferencialmente na rede regular de ensino" (art. 208, Inc. III). Nas outras três situações, tem-se:

> Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.
> § 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria **educacional**, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios;
> [...]
> Art. 217. É dever do Estado fomentar práticas desportivas formais e não-formais, como direito de cada um, observados:
> [...]
> II - a destinação de recursos públicos para a promoção prioritária do desporto **educacional** e, em casos específicos, para a do desporto de alto rendimento;
> [...]
> Art. 53. Ao ex-combatente que tenha efetivamente participado de operações bélicas durante a Segunda Guerra Mundial, nos termos da Lei nº 5.315, de 12 de setembro de 1967 , serão assegurados os seguintes direitos:
> [...]
> IV - assistência médica, hospitalar e **educacional** gratuita, extensiva aos dependentes;

O texto constitucional traz, como se vê, reiteradas vezes os termos "escola" e "escolar", ao se referir ao direito à educação e à oferta da educação formal, ou seja, a educação feita exclusivamente pela rede regular de ensino, única autorizada a certificar os níveis escolares (Educação Básica e Educação Superior).

De acordo com a legislação que normatizou a elaboração, a redação, a alteração e a consolidação das leis (Lei Complementar n.º 95/1998), é importante lembrar que as disposições normativas devem ser redigidas com clareza, precisão e ordem lógica. Segundo o

texto, para obter precisão, cumpre ao legislador expressar a ideia, quando repetida no texto, **por meio das mesmas palavras**, evitando o emprego de sinonímia com propósito meramente estilístico. Cumpre ainda evitar o emprego de expressão ou palavra que confira duplo sentido ao texto (Brasil, 1998, grifo nosso).

Sendo assim, ao defender que "atendimento educacional especializado" seria sinônimo de "educação escolar", haveria dois graves problemas no texto constitucional: 1) a incoerência de permitir, apenas para um único grupo da sociedade brasileira (o de pessoas com deficiência), a possibilidade de não se garantir a educação escolar obrigatória, prevista a todos e ofertada apenas pela rede regular; e 2) o vício de escrita, dando a entender que o Constituinte usou o termo "escola" o tempo todo e, apenas no trecho que versa sobre pessoas com deficiência, teria decidido usar termo distinto, como se este conferisse caráter de sinonímia. Ainda que, de acordo com a observação do Consultor 1, o Brasil estivesse em 1988 sob a ótica educacional na integração e ainda que houvesse norma menor, como a Portaria CENESP n.º 69/1986, aplicando o termo "atendimento educacional especializado" para se referir a uma série de serviços, majoritariamente segregados, diante do exposto, não é razoável fazer a leitura do texto constitucional com base em elementos não presentes no texto em si.

É notável que essa mesma linha argumentativa adotada pela consultoria tenha sido usada para fundamentar um Projeto de Decreto Legislativo – PDL, em 2010, que buscava sustar o trecho da Resolução CEB/CNE n.º 4/2009 que previa que os sistemas de ensino deveriam matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no AEE, complementar ou suplementar à escolarização. Na justificação, o autor do PDL, o então deputado federal Eduardo Barbosa (PSDB-MG), afirmou: "pode-se inferir que a Assembléia Nacional Constituinte foi influenciada pela legislação vigente à época, notadamente a Portaria nº 69, de 28 de agosto de 1986, do Centro Nacional de Educação Especial do Ministério da Educação (CENESP)" (Brasil, 2010b). À época desse PDL, o deputado Eduardo Barbosa era presidente da Federação Nacional das Apaes – FENAPAES.

Dando continuidade à análise dos marcos legais usados para justificar a alteração da PNEEPEI, será apresentado o estudo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, considerando que as leis, como visto, devem ser lidas à luz da Constituição Federal e a partir de sua lógica interna. Em geral, quando o assunto é a educação de pessoas com deficiência, o mais comum é a citação do § 2.º do art. 58 dessa norma, que define:

> Art. 58. Entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)
> [...]
> § 2º O **atendimento educacional** será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, **não for possível a sua integração** nas classes comuns de ensino regular. (Brasil, 1996b, grifo nosso)

Esse texto exige, igualmente, uma análise minuciosa. Há três questões muito problemáticas do § 2.º do art. 58 da LDB. A primeira é o uso do termo **atendimento educacional**. Apesar de se assemelhar ao texto da Constituição Federal (que traz o "atendimento educacional especializado"), na LDB, uma vez suprimido o "especializado", o termo se torna algo distinto, induzindo mais facilmente à interpretação de que seria este um sinônimo de "educação escolar". Ocorre que "educação escolar" foi o termo adotado pela própria LDB para definir a oferta do ensino no País (art. 21). Ou seja, novamente, consideradas as normas de escrita legislativa, tomar ambos como sinônimos seria equivocado.

Como visto no item 2.2, em 2004 o Ministério Público Federal lançou a Cartilha "O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular", que discorreu sobre essa recorrente intepretação da LDB (ora apresentada pelas consultorias):

> [...] a possibilidade de substituição do ensino regular pelo especial está em confronto com o que dispõe a própria LDB/96 em seu artigo 4º, inciso I e em seu artigo 6º e com a Constituição Federal, que também determina que o acesso ao Ensino Fundamental é obrigatório (art. 208, inc. I).
> A Constituição define o que é educação, não admitindo o oferecimento de Ensino Fundamental em local que não seja escola (art. 206, inc. I) e também prevê requisitos básicos que essa escola deve observar (art. 205 e seguintes).
> Outra situação da LDBEN que merece atenção é o fato de não se referir, nos artigos 58 e seguintes, a atendimento educacional especializado, mas à Educação Especial. Esses termos, atendimento educacional especializado e Educação Especial, para a Constituição Federal não são sinônimos. Se nosso legislador constituinte quisesse referir-se à Educação Especial, ou seja, ao mesmo tipo de atendimento que vinha sendo prestado às pessoas com deficiência antes de 1988, teria repetido essa expressão que constava da Emenda Constitucional nº 01, de 1969, no Capítulo Do Direito à Ordem Econômica e Social". (MPF, 2004, p. 9)

Apenas na hipótese de que tenha havido um erro de redação (em que o autor da lei tenha suprimido, por lapso, a palavra "especializado"), o termo "atendimento educacional" poderia ser lido como "atendimento educacional especializado". Neste caso, para não incorrer em discriminação, "sua integração" teria de ser lido como referente à oferta do AEE, e não à presença do aluno na classe comum da rede regular.

O segundo problema do § 2.º do art. 58 da LDB está no seguinte trecho: "sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas

classes comuns" (Brasil, 1996b). Restringir o acesso à educação escolar por meio da imposição de condicionantes é ato flagrantemente discriminatório. Além de ser um direito fundamental, a educação escolar se configura também como direito incondicional.

A própria LDB prevê, ainda, que o "acesso ao ensino fundamental é direito público **subjetivo**" (art. 5.º, grifo nosso) (Brasil, 1996b), ou seja, é direito da pessoa, e não de terceiros. Esse artigo – que reflete o previsto no art. 208, inc. VII, § 1.º da Constituição Federal – deixa evidente que o direito à educação escolar não é uma "escolha" da família. Trata-se de direito subjetivo e inalienável.

O terceiro equívoco é o uso indevido do elemento "parágrafo". Segundo a norma de redação legislativa, existe uma função específica para esta unidade no corpo de uma lei e que, no caso em tela, não foi observada, conforme observam Mantoan e Cavalcante (2022):

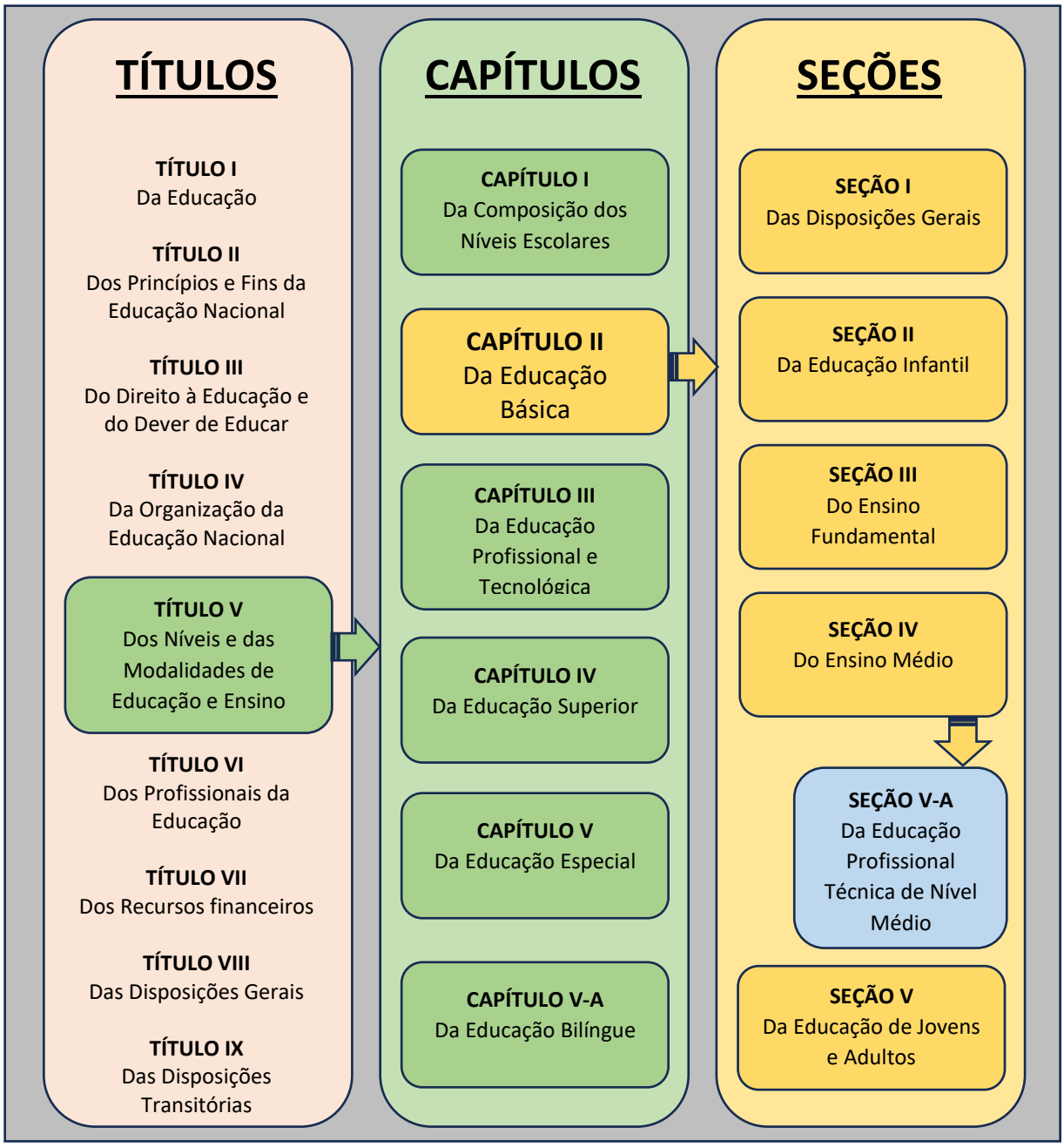
> [...] segundo as normas de redação legislativa, o parágrafo complementa o teor do caput do artigo ou indica as exceções à regra que este estabelece. Como vimos, educação especial não é sinônimo de educação escolar. Uma vez que o artigo 58 versa sobre a educação especial, quando o § 2º aborda "atendimento educacional", confundindo o leitor e induzindo-o a entender o termo como sinônimo de educação escolar, o texto incorre em dois problemas: o parágrafo deixa de estar relacionado ao tema do caput (educação especial) e passa a regulamentar, de forma indevida, um direito fundamental, confrontando o disposto na própria LDB, bem como na CF/1988. (Mantoan; Cavalcante, 2022)

Na esteira desse trecho da LDB, foi escrita a Resolução CEB/CNE n.º 2/2001, de modo ainda mais explícito, a respeito da segregação escolar. A considerar as proposições dos consultores e de outros autores nos documentos analisados nesta tese[106], faz sentido o destaque dado a esses dois marcos normativos para reforçar a busca pela legitimação das escolas e das classes especiais em uma nova Política de Educação Especial para o Brasil.

Outro ponto investigado foi a estrutura da LDB, conforme mostra a **Figura 8**, a fim de verificar se ela prevê substituição dos níveis de ensino por modalidades.

[106] A análise documental permitiu identificar o uso do inc. III do art. 208 da Constituição Federal – CF, do § 2.º do art. 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, da Resolução CEB/CNE n.º 2/2001 e da Meta 4 do Plano Nacional de Educação - Decênio 2014-2024 – PNE-2 (de forma isolada ou combinada), para justificar a inserção de classes e escolas especiais na Política que seria elaborada, nos seguintes documentos: MEC-04, p. 2, Excerto 4-a; MEC-05, p. 3, Excerto 4-b; MEC-05, p. 4, Excerto 4-c; MEC-09, p. 6, Excerto 4-d; MEC-10, p. 1, Excerto 4-e; MEC-11, p. 1, Excerto 4-f; MEC-12, p. 15, Excerto 4-g; CAM-01, p. 4, Excerto 4-h; STF-01, p. 1, Excerto 4-i; MEC-13, p. 16-17, Excerto 4-j; STF-03, p. 20, Excerto 4-k; STF-04, p. 20, Excerto 4-l; STF-06, p. 8, Excerto 4-m.

Figura 8. Estrutura da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB



Fonte: Autora (2023)

Essa norma tem divisões e subdivisões que precisam ser observadas, a fim de se compreender como é a sua estrutura e como ela hierarquiza e organiza os elementos constituintes da Educação Nacional. A lei tem títulos, seguidos de capítulos e suas respectivas seções. Os três guardam entre si, e nesta ordem, condição hierárquica,

Como mostra a Figura, a LDB é composta por nove **títulos**, sendo que o único a ser subdividido em capítulos e seções é o Título V, que aborda os níveis e as modalidades de

educação e ensino. Este título é composto por seis **capítulos**, que detalham como deve ser ofertada a educação escolar no País. No Capítulo I, fica estabelecido que só existem dois níveis de educação escolar: a Educação Básica e a Educação Superior. Em seguida, cada nível é descrito em capítulo próprio (II e IV, respectivamente). Desses, apenas o Capítulo II, que versa sobre a Educação Básica, tem novas subdivisões, chamadas de **seções**. Os demais capítulos tratam das modalidades: Educação Profissional e Tecnológica (III); Educação Especial (V); e Educação Bilíngue (V-A).

É importante observar essa estrutura porque, segundo a lei do País, a **Educação Básica é obrigatória dos 4 aos 17 anos** e, segundo a própria LDB, fazem parte desse nível de ensino apenas os itens descritos em suas seções, quais sejam:

- **Seção I** - Das Disposições Gerais
- **Seção II** - Da Educação Infantil
- **Seção III** - Do Ensino Fundamental
- **Seção IV** - Do Ensino Médio
    - **Seção** IV-A - Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio
- **Seção** V - Da Educação de Jovens e Adultos

As Seções II, III e IV trazem as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Esta última etapa, por sua vez, contempla uma subseção (Seção IV-A), que permite preparar o estudante para o exercício de profissões técnicas, “sem prejuízo do disposto na Seção IV deste Capítulo” (art. 36-A). Ou seja, trata-se de educação profissional ofertada de forma articulada à formação de nível médio (art. 36-B, Inc. I) (Brasil, 1996b).

Já na última seção (V), conhece-se **a única modalidade que faz parte da Educação Básica: a Educação de Jovens e Adultos – EJA**. Isso porque a EJA é a própria oferta desse nível de ensino, “àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria” (art. 37) (Id., 1996b). As demais modalidades são descritas nos capítulos restantes: III, V e V-A. O Capítulo III versa sobre a Educação Profissional e Tecnológica, que pode ser ofertada de maneira integrada aos diferentes níveis e modalidades de educação (art. 39). Já o Capítulo V aborda a modalidade de Educação Especial; e o Capítulo V-A dispõe sobre a modalidade de Educação Bilíngue. Sendo modalidades, sua natureza deve ser transversal, jamais podendo substituir níveis de ensino.

A legislação educacional brasileira não comporta sistema paralelo de ensino por meio da substituição da Educação Básica pela Educação Especial ou pela Educação Bilíngue. Se assim fosse, tais modalidades deveriam ser apresentadas como uma seção da Educação Básica, da mesma maneira que a modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Os níveis de ensino são certificados por instituições de ensino regular, conforme orienta o Parecer CEB/CNE n.º 11/2000, que define as Diretrizes Curriculares de Educação de Jovens e Adultos. Diz o texto:

> "[...] o conceito de regular é polivalente e pode se prestar a ambiguidades. Regular é, em primeiro lugar, o que está "sub lege", isto é, sob o estabelecido em uma ordem jurídica e conforme a mesma. Mas a linguagem cotidiana o expressa no sentido de caminho mais comum. Seu antônimo é irregular e pode ser compreendido como ilegal ou também como descontínuo. Mas, em termos jurídico-educacionais, regular tem como oposto o termo livre. Esse ensino é oferecido em estabelecimentos que oferecem educação ou ensino fora da Lei de Diretrizes e Bases. É o caso, por exemplo, de escolas de língua estrangeira. (Brasil, 2000b, p. 28)

O mesmo documento ressalta que, desde que a Educação de Jovens e Adultos passou a fazer parte da LDB, tornou-se modalidade da Educação Básica, "reconhecida como direito público subjetivo na etapa do ensino fundamental" (Id., 2000, p. 28), como visto anteriormente. Foi nesse sentido que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI, em 2008, sintetizou todas essas informações, de modo a consolidar a Educação Especial com base na única forma possível de ser interpretada, à luz da Constituição e da própria LDB: na perspectiva da educação inclusiva.

Dando sequência à análise, outra justificativa para se alterar a PNEEPEI foi afirmar que ela estaria defasada em relação a normas publicadas após 2008:

Excerto 4-11
Proposição 5
4.5.1. Fazer uma revisão ***minuciosa da PNEEPEI com vista a atualização das legislações que nos últimos 10 anos foram alteradas ou atualizadas****. Exemplo: Substituir o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, pelo Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014;*
4.5.2. Inserir no texto da PNEEPEI (2018) a Leis nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024;
4.5.3. Inserir no texto da PNEEPEI (2018) a Lei nº 13.146/2015 - Lei Brasileira de Inclusão (LBI). **(C-MEC-06, p. 78, grifo nosso)**

Dentre essas leis posteriores à PNEEPEI está o Plano Nacional de Educação do decênio 2014-2024 – PNE-2, instituído por meio da Lei n.º 13 005/2014. O processo que envolveu a redação da Meta 4 desta lei, durante os anos em que o projeto de lei do PNE-2 tramitou no parlamento brasileiro (entre 2010 e 2014), envolveu uma disputa acirrada entre os

defensores da educação inclusiva e os defensores de classes e escolas especiais, conforme visto ao final do item 2.2. Considerando que o Plano Nacional de Educação é um conjunto de ações a serem realizadas em dez anos, o texto original, enviado ao Congresso Nacional pelo poder executivo em 2010, era bastante enxuto e objetivo:

> META 4: Universalizar para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, na rede regular de ensino. (Cavalcante, 2013)

Em 2012, após pressões de parlamentares que representavam os interesses das entidades filantrópicas, o texto foi alterado na Câmara dos Deputados, prevendo que o "atendimento escolar" pudesse ser ofertado "preferencialmente na rede regular de ensino", o que não encontra respaldo na legislação, como visto. Em maio de 2013, o texto aprovado na Comissão de Assuntos Econômicos – CAE do Senado reverteu a situação, ficando a nova versão idêntica à proposta original, de 2010. Com as fortes pressões das entidades, a versão final da Meta 4 foi a seguinte:

> Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (Brasil, 2014a)

Apesar desta redação, as metas não podem ferir o que determinam os artigos da própria lei do PNE-2. Ou seja, mesmo que a Meta 4 mencione, de maneira confusa, classes ou escolas especializadas, o inc. III do art. 8.º determina que os entes federados devem garantir "sistema educacional inclusivo". Daí a disputa, como visto no item 6.2, sobre o significado desse termo. Ademais, a Lei Brasileira de Inclusão – LBI, publicada um ano após o PNE-2, foi cristalina em seu texto sobre o direito à educação:

> 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.
> Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a **salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação**.
> Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

> I - **sistema educacional inclusivo** em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;
> II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições **de acesso, permanência, participação e aprendizagem**, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;
> III - projeto pedagógico que institucionalize o **atendimento educacional especializado**, assim como os demais **serviços** e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em **condições de igualdade**, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; (LBI, 2015, grifos nossos)

Os grifos no trecho anteriormente transcrito mostram que a LBI determina que Estado brasileiro deve garantir sistema educacional inclusivo, e esse sistema deve ser aprimorado para eliminar as barreiras que impedem a inclusão plena. A LBI também prevê, no art. 121, que o disposto em seu texto não exclui o que foi estabelecido em outras legislações, "inclusive em pactos, tratados, convenções e declarações internacionais aprovados e promulgados pelo Congresso Nacional". No parágrafo único, a LBI determina que "prevalecerá a norma mais benéfica à pessoa com deficiência" (Brasil, 2015b).

6.5. Categoria 5: Recursos discursivos usados para alterar a PNEEPEI

Nesta última categoria, foram estudados excertos[107] que contribuem para compreender os recursos discursivos presentes na argumentação dos defensores da alteração da PNEEPEI. Conforme explicitado no item 5.1.3, sobre os procedimentos da análise, os primeiros documentos estudados foram os produtos das consultorias contratadas pelo MEC em 2016 (**C-MEC-01** a **C-MEC-09**), denominados Documentos Básicos. Os trechos destacados a seguir demonstram as estratégias retóricas utilizadas em defesa da alteração da PNEEPEI. Para além da menção às leis, visto no item anterior, os consultores utilizaram diversos termos e expressões, que serão conhecidos a seguir.

Excerto 5-1
Nesse contexto, refletir uma proposta de educação integral inclusiva nas escolas, pressupõe a organização de serviços, espaços e conteúdo, ***com a finalidade de eliminar as barreiras que possam dificultar o pleno acesso dos estudantes*** *público da educação especial à educação*. **(C-MEC-01, p. 4, grifo nosso)**

[107] Todos os excertos citados neste tópico estão no Anexo 8.

Excerto 5-2
Os conteúdos do trabalho estão comprometidos, ainda, com o alcance das finalidades da educação para todos os estudantes, como previsto na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Alinha-se com ***a busca de equidade e de superação da desigualdade de oportunidades educacionais*** *para os estudantes atendidos pela Educação Especial, que implica políticas públicas de Estado e articulação entre os entes federativos, bem como sustentabilidade das iniciativas e práticas que levem à* ***efetiva inclusão escolar*** *da totalidade dos estudantes brasileiros.* **(C-MEC-03, p. 11, grifos nossos)**

Excerto 5-3
Como o conceito em análise se assenta no ***cumprimento dos direitos humanos fundamentais****, posições que* ***ampliam oportunidades*** *de atendimento, podem corresponder melhor às necessidades de um público escolar caracterizado pela diversidade. Portanto, pode responder com mais alternativas às necessidades de apoios e de atendimentos individualizados demandados por alguns estudantes.* **(C-MEC-03, p. 30, grifos nossos)**

Excerto 5-4
Desta feita, a educação inclusiva constitui um ***paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos****, onde a igualdade e a diferença são vista* (sic) *como valores indissociáveis.* **(C-MEC-04, p. 14; C-MEC-07, p. 12, grifo nosso)**

Excerto 5-5
Considerando a necessidade de desenvolver, nos Sistemas Estaduais de Educação, políticas educacionais inclusivas que garantam o ***cumprimento do direito à educação para todos os alunos sem discriminação ou segregação****, e amplo respeito às necessidades educacionais que estes alunos possam apresentar no processo de aprendizagem;* **(C-MEC-07, p. 174, grifo nosso)**

Excerto 5-6
É importante concluir enfatizando que a Educação Especial integra o Sistema Estadual de Educação de cada Estado Brasileiro, e como tal deve cumprir com sua finalidade que é a de ***formar cidadãos conscientes e participativos*** *através da promoção do seu desenvolvimento das pessoas público da Educação Especial.* **(C-MEC-09, p. 102, grifo nosso)**

Os trechos grifados nos excertos anteriormente reproduzidos demonstram que a estruturação argumentativa das consultorias contempla a menção a um campo semântico bastante caro e difundido por aqueles que defendem a educação inclusiva. A afirmação de que se busca, por meio das alterações da PNEEPEI propostas e expostas até aqui, a "efetiva inclusão" ou o cumprimento do direito à educação "sem discriminação ou segregação" – termos historicamente utilizados pelos defensores da inclusão escolar e consonantes com o que propõe a PNEEPEI – merece atenção. O significado das palavras utilizadas pode confundir a compreensão da sociedade sobre os interesses e os objetivos (diametralmente opostos) presentes nesse debate.

Essa estratégia discursiva pode ser observada de modo bastante evidente no excerto a seguir, referente a uma petição apresentada pela Federação das APAES do Estado do Paraná – FEAPAES-PR, no âmbito da ADI n.º 6509, no Supremo Tribunal Federal – STF.

Excerto 5-7
*Por muitos anos a **discriminação foi o único sentimento ofertado às pessoas com deficiência**. A partir de 1980, muitas mobilizações no cenário internacional levaram a efeito a Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência que, dentre outros, teve o grande mérito de **abandonar o assistencialismo e o conceito "clínico" de deficiência**, passando a admitir **que a deficiência está na sociedade**, sendo seu dever fazer-se menos deficiente para que estes cidadãos fruam de **direitos em igualdade de condições com todos os demais**.*
[...]
*O grande mérito da Convenção foi **abandonar o conceito médico/fisiológico de deficiência** para compreendê-lo em relação às barreiras que prejudicam a interação das pessoas, em igualdade de condições, com as demais, em qualquer situação social aonde elas precisem ou queiram estar.*
*Por outras palavras, **alterou-se o modelo médico para o modelo social**: o fator limitador é o meio em que a pessoa está inserida e não a deficiência em si mesmo. É a falta de acesso a bens e serviços que precisa ser solucionada para a verdadeira inclusão social e equiparação de oportunidades.* **(STF-07, p. 6-7, grifos nossos)**

No trecho anterior, a entidade coloca o modelo assistencialista e o modelo médico da deficiência como algo a ser superado, ou seja, na petição, a FAEPAES-PR reconhece a existência desses modelos e afirma concordar com o modelo social da deficiência, coroado pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – CDPD. Em seguida, porém, a entidade defende "que outros espaços escolares devem ser disponibilizados pelos sistemas de ensino, na rede pública e no setor privado, como a escola especializada, os centros de atendimento educacional especializado, a escola bilíngue de surdos, dentre outros". A partir dessa afirmação, o texto defende o Decreto n.º 10 502/2020, uma vez que este "reconhece a escola especializada como um espaço que diversifica e amplia as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem das pessoas com deficiência nos sistemas de ensino"[108].

Apesar de o documento da FEAPAES-PR afirmar que a entidade não defende as escolas especializadas como opção para todos os estudantes, é importante relembrar que o estado paranaense tem a maior taxa de segregação do Brasil, conforme visto nos itens 3.3.1 e 3.3.1.1 do Capítulo III. No Paraná, as APAES têm forte atuação junto ao poder público. Inclusive, as escolas especiais foram autorizadas a funcionar como escolas de Educação Básica – o que fere os princípios da legislação, conforme abordado no tópico anterior.

As estratégias discursivas dos defensores da alteração da PNEEPEI também podem ser conhecidas por meio das transcrições das exposições orais feitas em uma audiência pública organizada em agosto de 2021 pelo STF. O objetivo era discutir sobre a inconstitucionalidade do Decreto n.º 10 502/2020, que havia instituído a PNEE-2020 e que, à época, estava suspenso por liminar concedida pelo relator, Ministro Dias Toffoli. Os excertos a seguir são, pela ordem, de falas de representantes das seguintes instituições: Ministério da Educação; Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos; Frente Parlamentar do

[108] STF-07, p. 8, Excerto 5-a.

Congresso Nacional e Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência; e Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino – CONFENEN.

Excerto 5-8
Nesse sentido, a política [instituída pelo Decreto 10 502/2020] *tem por diretriz oferecer atendimento educacional em classes e escolas regulares inclusivas ou em* ***classes e escolas especializadas ou bilíngues****, a todos que demandarem esse tipo de serviço. Tudo de forma a garantir um* ***sistema educacional equitativo e inclusivo****, sem a prática de qualquer forma de discriminação ou preconceito*. **(STF-08, p. 17, grifos nossos)**

Excerto 5-9
Novamente afirmo: não existe uma solução educacional única que contemple todos os estudantes com deficiência no Brasil. Sempre existirão pessoas com ***deficiência com grande dificuldade para se enquadrar em regras homogeneizadas, que igualam as pessoas, não contemplando suas diferentes habilidades, competências e níveis de tolerância****. Sempre existirão famílias que necessitarão de uma solução mais personalizada, acolhedora e individual.* **(STF-08, p. 51, grifo nosso)**

Excerto 5-10
Corroboramos com o entendimento de que ***toda escola deve ser inclusiva, independe de ser regular ou especializada****, pressupondo atividades de ensino e aprendizagem que possam atender a todos os alunos, sem distinção, configurando a base para construção de uma sociedade inclusiva*. **(STF-08, p. 61, grifo nosso)**

Excerto 5-11
Dessa forma, a ***educação regular ou especial serve*** *não só à construção da personalidade humana, mas também* ***para instar liberdades****: liberdade de decidir, liberdade de privacidade, liberdade de ir e vir e outras. Precisamos tanto da escola regular inclusiva, como da escola especial,* ***para formar seres humanos capazes de decidir por si sós****.* **(STF-08, p. 141, grifos nossos)**

Outra estratégia discursiva corriqueira é criticar a escola comum, como um espaço sem preparo, sem condições e sem estrutura para "lidar" com os estudantes atendidos pela Educação Especial. As críticas a seguir são oriundas das manifestações da FEAPAES-PR e do Comitê Brasileiro de Organizações Representativas das Pessoas com Deficiências – CRPD, cujo representante apresentou sua experiência pessoal para ilustrar o que defendia.

Excerto 5-12
Ademais, os dados censitários revelam que existe uma parcela de estudantes que evade ou não consegue acessar os espaços educacionais, por ***falta de condição adequada da escola*** *para recebê-los e por não se beneficiarem das práticas pedagógicas ofertadas.* **(STF-07, p. 8, grifo nosso)**

Excerto 5-13
Agora, há seis anos, nasceu meu filho, o Davizinho, que também nasceu com baixa visão. [...] matriculei o Davizinho em uma escola regular. O Davizinho começou, ali, com quatro anos, a não querer mais frequentar a escola. [...] E a gente vai identificando: primeiro, porque a apostila chega três meses depois da apostila dos coleguinhas; segundo, porque a quantidade de visão que o Davi tem não permite a ele desenvolver as mesmas atividades que os alunos desenvolvem em sala. **(STF-08, p. 28-29)**

Essa estratégia é compreensível, quando quem fala não é o Estado brasileiro, cuja obrigação é atuar para a melhoria dos sistemas de ensino. No entanto, o próprio Ministério da Educação adotou essa postura, conforme mostram os excertos a seguir.

Excerto 5-14
Atualmente, urge reconhecer que ***muitos educandos não estão sendo beneficiados com a inclusão em classes regulares*** *e que educandos, familiares, professores e gestores escolares clamam por alternativas. O Governo Federal não tem sido insensível a esta realidade. Em resposta a esse clamor, nasce a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.* **(MEC-16, p. 06, grifo nosso)**

Excerto 5-15
Esses dados levam a questionar sobre a ***qualidade do atendimento que está sendo oferecido*** *aos educandos do público-alvo da educação especial* ***nas escolas regulares****.* **(MEC-16, p. 21, grifos nossos)**

Excerto 5-16
Entretanto, há evidências de que a ***inclusão radical não produz os melhores resultados*** *para todos. Milhares e milhares de educandos com demandas específicas estão, sim, incluídos nas classes regulares, mas quais têm sido os resultados dessa inclusão nas suas vidas?* ***Quais os resultados do árduo e prolongado trabalho*** *da família, dos professores, gestores educacionais e especialistas? Quais têm sido os resultados do* ***estresse infringido aos muitos educandos*** *que não conseguem tirar proveito das* ***longas e sucessivas horas nas quais, forçosamente, devem estar em uma sala de aula regular****, onde os conteúdos trabalhados não fazem sentido para eles?* **(MEC-16, p. 104, grifos nossos)**

Excerto 5-17
A presença de uma criança ou adolescente da educação especial nas salas de aula comuns não prova que eles estão, de fato, incluídos neste espaço de ensino e aprendizagem ou que estão sendo preparados para a inclusão em outras áreas da vida. O fato de estarem matriculados em turmas regulares desde os primeiros anos da Educação Infantil até o Ensino Médio ***não significa que estão se beneficiando da socialização nessas turmas****.* **(MEC-16, p. 105, grifo nosso)**

Esses excertos foram retirados da publicação feita pelo MEC para orientar sobre a implementação da PNEE-2020, instituída pelo Decreto 10 502/2020.

CONCLUSÕES

A hipótese apresentada na introdução desta pesquisa era de que os servidores públicos do Ministério da Educação e demais envolvidos na criação do Decreto 10 502/2020 buscaram justificar uma nova política de Educação Especial por meio de interpretações distorcidas de conceitos, termos e marcos legais que fundamentam e garantem a educação inclusiva no Brasil. Isso se confirmou por meio da análise documental, realizada à luz das informações apresentadas nos quatro primeiros capítulos. Concluiu-se que não houve um processo de "atualização" da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI, por parte das duas gestões do governo federal entre 2016 e 2022. O objetivo das ações empreendidas pelo Ministério da Educação – MEC dos governos Michel Temer (2016-2018) e Jair Bolsonaro (2019-2022) foi revogar a PNEEPEI, modificando seus princípios basilares (notadamente a construção de um sistema educacional inclusivo, sem espaços e serviços segregados e discriminatórios, e a orientação do trabalho da Educação Especial voltado à inclusão na sala de aula comum, e não a práticas individualizadas de ensino de conteúdos escolares, também discriminatórias, ainda que ocorram no ambiente da escola comum).

Parte dessa conclusão é fruto da análise de como as consultorias foram contratadas pelo MEC, a fim de subsidiar esse processo. A redação do edital de seleção dos consultores já antecipava que os produtos serviriam para "atualização" da Política. Ou seja, atualizar a PNEEPEI era uma decisão que já havia sido tomada, independentemente do levantamento de informações sobre a situação de sua implementação. O procedimento de uma consultoria deveria ser o contrário: investigar a implementação da Política no País para, com base nos dados, apresentar a necessidade ou não de sua atualização (e em que termos).

Além disso, outra informação contida no edital que contribui para essa conclusão é a de que a atualização visava à "apropriação da importância do planejamento curricular para o público da Educação Especial, contemplando, assim, a diferenciação curricular" (Brasil, 2016b). De partida, o documento já antecipava uma alteração substancial na PNEEPEI, pois planejamento curricular e diferenciação curricular não são práticas admitidas pela Política.

A ideia de que essa modalidade deve realizar "planejamento curricular", ou seja, ensinar conteúdos escolares próprios da sala de aula comum, bem como a "diferenciação curricular" – também conhecida como adaptação, flexibilização ou adequação curricular – confronta os princípios da PNEEPEI. Por isso, ao requerer que os consultores contemplassem essas atividades como próprias da Educação Especial, o edital revelou a intenção *a limine* de

modificar dois elementos fundamentais da Política, que são o princípio da não discriminação nas práticas pedagógicas e a reorientação da Educação Especial, tendo como foco a plena inclusão na escola comum, e não sua substituição. Ou seja, a gênese desses documentos foi uma encomenda aos consultores, cujo papel seria confirmar o desmonte pretendido e a reintrodução de elementos não só alheios, mas antagônicos à PNEEPEI. Os produtos foram elaborados a fim de buscar legitimar a decisão de **substituir** a Política, não de atualizá-la.

Partindo para a análise do método adotado pelos consultores para estruturar os produtos – ou seja, de como as consultorias foram executadas –, essa leitura ganha reforços. Se o intuito era investigar a implementação da PNEEPEI, o caminho mais lógico seria selecionar os focos de sua incidência, já que boa parte dos sistemas estaduais (como os próprios consultores relataram em seus produtos) manteve a organização e as práticas não compatíveis com seu texto. O fato de os sistemas investigados não adotarem a PNEEPEI plenamente, conforme relatam os consultores, diz mais sobre as falhas da gestão desses locais do que da inexequibilidade da PNEEPEI.

Conforme visto no item 2.2 do Capítulo II (sobre a Educação Especial no Brasil a partir de 2003), o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade foi estruturado pela organização de municípios-polo em todo o País. Esse poderia ser, por exemplo, um dos caminhos para selecionar os sistemas de ensino a serem estudados. Outro critério de seleção poderia ser o levantamento prévio de sistemas de ensino que não previssem classes e escolas especiais. Assim, seria possível estudar a atuação da gestão pública e dos educadores em relação às práticas pedagógica inclusivas e à operacionalização e à oferta do Atendimento Educacional Especializado, dentre outras questões previstas na PNEEPEI. Ou seja, para investigar a implementação da Política, seria indispensável estudar os locais onde as equipes, de fato, estivessem atuando a partir de suas diretrizes.

No entanto, os consultores optaram por estipular que 50% da amostra fosse de redes estaduais de educação e 50%, de redes municipais das capitais. Ao ver desta pesquisadora, esse aspecto metodológico compromete os estudos, pois a maioria dos sistemas de ensino selecionados, em que pese o fato de mencionarem a PNEEPEI como parte de seu arcabouço político e legal, implementa uma espécie de hibridismo. Neles, escolas e classes especiais, práticas da Educação Especial de caráter substitutivo e baseadas em adaptações curriculares, dentre outros elementos absolutamente incompatíveis com a PNEEPEI, ladeiam com elementos presentes nesta, como o Atendimento Educacional Especializado – AEE e o Plano de AEE.

Essa organização híbrida dos sistemas de ensino investigados pelos consultores, em que pese confrontar a PNEEPEI, não foi objeto de análise crítica por parte deles. Ao contrário, em muitos excertos, como visto, há a concordância com essa forma de organização. E ela faz sentido para aqueles que atuam a partir do modelo médico da deficiência, que cria instrumentos que buscam legitimar o exame dos estudantes, sua "triagem" e o ato de definir onde e como cada um deve estudar. Nessa lógica de sistema educacional, impera o modelo médico da deficiência, ao lado do conceito de diversidade, usado, nesse caso, para diferenciar e categorizar seres humanos. Este foi o foco da análise na **Categoria 1**, que estudou a concepção de deficiência revelada pelos Documentos Básicos (consultorias) e refletidos nos demais documentos investigados.

Um dos grandes avanços para os quais a PNEEPEI contribuiu foi fortalecer a educação inclusiva como um direito humano subjetivo. O acesso à escola comum, por pessoas que historicamente haviam sido alijadas desse direito, passou a ser almejado e valorizado pela sociedade, num movimento de suplantação do modelo médico da deficiência. A PNEEPEI vinha como resposta à necessária construção de um **sistema educacional inclusivo**, conceito preconizado pela Convenção sobre os Direito das Pessoas com Deficiência – CDPD (tema de análise da **Categoria 2**).

O histórico da Educação Especial, apresentado nos Capítulos I e II, ajuda a compreender os movimentos ocorridos ao longo do tempo de ataques diversos à PNEEPEI, desde a sua implementação, culminando nas consultorias, na minuta de um novo texto (em 2018), na publicação do texto final (o Decreto n.º 10 502/2020) e nas manifestações de apoio a este. Os documentos mostram que, para emplacar um novo texto, com a volta das escolas e das classes especiais – e, portanto, do modelo médico –, houve um esforço para dar outro sentido ao conceito de sistema educacional inclusivo, por meio de sua distorção.

Isso porque, durante o intenso debate estabelecido a partir da PNEEPEI, esse conceito trazido pela CDPD tem sido utilizado justamente para fundamentar a inclusão de absolutamente todos na escola comum. Assim, para não incorrer em afronta à CDPD, os defensores da segregação adotaram a estratégia de tentar qualificar os ambientes segregados como inclusivos. Para isso, os consultores apresentaram o conceito de "contínuo de serviços", no qual o sistema educacional seria dotado de uma série de espaços e serviços, contemplando classes comuns, classes e as escolas especiais, atendimento educacional especializado, dentre outros. Essa estratégia se refletiu na minuta da PNEE-2018, na PNEE-2020 e nas argumentações de entidades que defenderam o Decreto n.º 10 502/2020 no STF.

Estratégia similar de distorção, que guarda forte relação com o que foi abordado sobre o conceito de sistema educacional inclusivo, foi identificada na análise documental e apresentada na **Categoria 5**, sobre os recursos discursivos usados para alterar a PNEEPEI. Desde os primeiros documentos analisados até as peças mais recentes, presentes na ADI n.º 6590 na Suprema Corte, é notável que, apesar de apresentar propostas que visam trazer de volta classes e escolas especiais, por exemplo, na maioria das argumentações para justificar tal medida foram utilizados termos como "direito à educação", "igualdade", "inclusão", "direito à aprendizagem", entre outros.

Esse expediente não apenas distorce o sentido desses termos, mas também confunde acerca do que se defende. No debate público, mesmo quem advoga pela segregação escolar, com base na condição de deficiência, se pronuncia em defesa da inclusão, da dignidade, do respeito, da igualdade de direitos, da luta contra a discriminação... Quando, na verdade, os espaços segregados e as práticas pedagógicas defendidas são o exato oposto. Assim, a discussão torna-se nebulosa e os conceitos, difusos, deixando muito mais difícil para a sociedade compreender o que, de fato, está em jogo.

E é aqui que entra o que foi visto na **Categoria 3**: a concepção sobre a Educação Especial e o AEE identificada nos documentos analisados. Para justificar o retorno das práticas integracionistas à política de Educação Especial, foram identificados três caminhos. O primeiro foi distorcer o que a PNEEPEI estabeleceu como prática da Educação Especial. Por exemplo, os consultores afirmam que o AEE é ofertado exclusivamente no contraturno, o que revela uma absoluta incompreensão do tema, especialmente do disposto na Resolução CEB/CNE n.º 4/2009, que define as diretrizes operacionais desse serviço na Educação Básica.

O AEE previsto nesse documento é composto por uma série de atividades, de naturezas muito distintas e que exigem a atuação do professor de AEE tanto no turno quanto no contraturno (como observação do cotidiano escolar, levantamento de informações, identificação de barreiras do ambiente, estudo de caso, reuniões, elaboração de materiais acessíveis, pesquisa e desenvolvimento de tecnologia assistiva, ensino do seu uso, estabelecimento de parcerias, orientação aos professores, dentre outras).

No entanto, os consultores não analisaram **se** e **como** essas atividades eram realizadas. Ao contrário, apresentaram o AEE como se fosse apenas o momento do estudante com o professor especializado na Sala de Recursos Multifuncionais – SRM, no contraturno, o que é uma distorção. Investigar a implementação da PNEEPEI exigiria profundo domínio sobre o tema e uma análise sistematizada das práticas encontradas, tendo como base o que dizem suas diretrizes operacionais.

Na esteira desse desconhecimento sobre o AEE estabelecido pela PNEEPEI e normatizado pelo Resolução CEB/CNE n.º 4/2009, surgiram propostas regressivas, como planos individuais de ensino, a serem elaborados pelos professores de Educação Especial, criados exclusivamente para os estudantes atendidos pela modalidade. Os planos propostos pelas consultorias e pelos documentos subsequentes estabelecem que o ensino de conteúdo escolar seja planejado e ofertado pelo professor especializado, na sala de aula comum. Uma prática que discrimina o estudante dentro da escola, na sua própria sala de aula, e que desconfigura a educação inclusiva.

A segunda estratégia para justificar a volta da Educação Especial aos moldes da integração foi identificada no Decreto 10 502/2020. No documento, o termo "atendimento educacional especializado" foi utilizado de maneira difusa: ora como sinônimo de educação escolar, ora como sinônimo de atendimento para apoio à inclusão na escola comum, ora como sinônimo de oferta de ensino em ambientes segregados. Na prática, o MEC retirou do marco político nacional a definição do AEE como um serviço não substitutivo, de natureza complementar ou suplementar à educação escolar. Com isso, tentou recuperar a antiga – e equivocada – interpretação do termo, cunhado pela Constituição Federal (como visto no item 6.4., sobre a fundamentação legal para a alteração da PNEEPEI).

A terceira estratégia foi atacar as escolas comuns. Os excertos apresentados mostram uma desqualificação da escola e de seus profissionais, por meio de uma escrita muitas vezes velada, mas que não deixa de fazer a crítica. No entanto, quando essa estratégia é adotada pelo Ministério da Educação, entra-se num campo deveras problemático. É injustificável que o órgão responsável por estabelecer as diretrizes educacionais, acompanhar sua implementação e dar apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino afirme que identificou práticas discriminatórias e ações pedagógicas ineficazes e, em vez de indicar soluções, apenas relate o problema, apontando a segregação como um remédio. E tudo isso sem nenhuma ponderação acerca do subfinanciamento da educação nacional e da descontinuidade de uma série de políticas públicas ocorridas no contexto em que se buscou alterar a PNEEPEI. Os dois governos que atuaram nesse sentido interromperam ações voltadas à formação de professores com base na PNEEPEI, o assessoramento técnico, o financiamento das Sala de Recursos Multifuncionais, dentre outras ações fundamentais para que a Política avançasse.

Chama a atenção que uma das escolhas metodológicas dos consultores foi entrevistar entidades especializadas, vinculadas a três organizações específicas (sendo que duas são abertamente defensoras de classes e escolas especiais). Nas respostas dadas, estavam

presentes fortes elementos do modelo médico da deficiência e de uma visão retrógrada do papel da Educação Especial, consideravelmente incorporada às proposições apresentadas. Nas consultorias, há longos trechos transcritos das respostas dos questionários *on-line* e das entrevistas presenciais feitas com as entidades. Parte dos produtos são, portanto, "a voz" das instituições.

Aqui é pertinente retomar o objetivo geral desta pesquisa, que foi identificar as possíveis razões que impulsionaram o poder público a encampar medidas de retrocesso ao modelo de Educação Especial vigente na década de 1990 e que notadamente não produziu efeitos significativos no sentido de garantir o direito à inclusão plena, conforme preconizam as leis do País. Considerando as questões políticas e econômicas que envolvem o tema, apresentadas no Capítulo I (sobre a criação e o financiamento da Educação Especial no Brasil), a análise mostrou que o MEC encampou, na verdade, a concepção de sistema educacional defendida pelas entidades filantrópicas. A apresentação do conceito de "contínuo de serviços" atende à demanda de muitas dessas entidades, que abertamente se posicionaram contra a PNEEPEI desde sua implementação e que, historicamente, têm se movimentado para manter suas estruturas segregativas financiadas pelo Estado, bem como para incorporar-se ao processo de inclusão na escola comum, para garantir sustentabilidade financeira.

A PNEEPEI prevê, na realidade, que instituições sem fins lucrativos ofereçam o AEE aos estudantes matriculados na escola comum, de modo suplementar ou complementar à escolarização. Ou seja, a intersetorialidade é contemplada na PNEEPEI, mas não por meio da segregação escolar. Reescrever a Política com a legitimação de espaços de escolarização segregados, sejam eles públicos ou privados, não se configuraria como "atualização" da PNEEPEI, mas como sua total descaracterização. As propostas apresentadas eram, portanto, para a escrita de uma outra política, baseada na integração escolar, que vigorou no Brasil por meio da Política Nacional de Educação Especial, instituída em 1994, cujo teor já havia sido superado pela PNEEPEI, a partir de 2008.

Já na **Categoria 4**, sobre a fundamentação legal para a alteração da PNEEPEI, a análise mostrou que a leitura da Constituição Federal – CF feita pelas consultorias é bastante questionável. Ocorre que a CF não permite a discriminação e determina a igualdade em direitos e a dignidade de todos os cidadãos. No caso das pessoas com deficiência, o texto é interpretado de modo a justificar a violação desses mesmos direitos. Usa-se especificamente o art. 208, inc. III, para tentar justificar a segregação escolar, pois este define que o atendimento educacional especializado seja "preferencialmente na rede regular de ensino". É como se, para

as pessoas com deficiência, houvesse apenas esse trecho da lei. Todo o resto, previsto para todas as pessoas, é desconsiderado ou distorcido.

Além disso, apesar de o MEC ter afirmado que um dos motivos da "atualização" seria compatibilizar a PNEEPEI aos marcos legais que a sucederam, em vários documentos foram apresentadas normas anteriores à PNEEPEI como fundamento legal. Dentre elas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB e a Resolução CEB/CNE n.º 2/2001. A Meta 4 do Plano Nacional de Educação – PNE-2 também foi citada. Em que pese ela ser posterior à PNEEPEI, esse texto, como visto, foi fruto de disputas acirradas no Congresso Nacional, onde atuaram diversos representantes das entidades especializadas, que sempre foram contra a Política.

É preciso, portanto, suprimir ou reformar o conteúdo do § 2.º do art. 58 da LDB e reformar ou revogar outros textos normativos que continuam ferindo o direito à educação. É uma questão de reparação, diante do texto constitucional; de coerência, diante dos princípios da própria LDB; e, finalmente, de atualização, diante da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), que tem *status* de emenda constitucional desde 2009, e da Lei Brasileira de Inclusão – LBI, vigente desde 2015.

Apesar do êxito, comprovado pelo aumento contínuo do número de estudantes que passaram a acessar o sistema educacional e da porcentagem de matrículas na escola comum, a mudança que a PNEEPEI trouxe às escolas brasileiras e, consequentemente, a toda a sociedade, foi e ainda é objeto de profundas resistências. A lentidão com a qual se retraem as matrículas na educação segregada ao longo de mais de 20 anos pode ser explicada pela postura de diversas instituições, já mencionadas anteriormente. São organizações criadas em um tempo histórico marcado pela ausência do estado, mas que, apesar de todos os avanços do País, insistem em manter concepções ultrapassadas de deficiência e de educação.

De todo modo, muitas entidades já compreenderam a mudança dos ventos e a importância que elas podem ter no avanço civilizacional que a inclusão promove na sociedade. Em vez de lutar pela permanência da escola especial, elas fortaleceram outras ações, não vinculadas à educação substitutiva, e passaram a ofertar uma série de serviços à comunidade na qual estão inseridas, tais como: atendimentos de profissionais da área da saúde (como médicos, psicólogos, odontologistas, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, dentre outros); assistência social; formação continuada de educadores, familiares e comunidade; oferta do AEE para estudantes da Educação Básica matriculados na escola comum; capacitação profissional de jovens e adultos; defensoria e autodefensoria; desenvolvimento de pesquisas; implementação de projetos junto ao poder público; consultoria

a empresas para empregabilidade das pessoas com deficiência; acompanhamento e monitoramento da implementação das políticas públicas, dentre muitas outras possibilidades.

As instituições são uma potência. Gozam da confiança e são prestigiadas por suas comunidades, estão presentes em milhares de municípios pelo Brasil, possuem saberes importantes e poderiam estar alocando a força de trabalho empenhada na educação segregada em ações de outras naturezas, como as mencionadas.

Longe de esgotar o assunto, esperamos que o presente trabalho contribua para qualificar e aprofundar o debate público sobre a inclusão escolar. Além disso, espera-se que, a partir desses escritos, novas pesquisas sejam empreendidas, para que a PNEEPEI seja mais profundamente conhecida e para que o financiamento seja voltado à estruturação das escolas e a formações que não se embasem no modelo médico da deficiência e na diferença como diversidade (o diverso, o diferente de). Que outros pesquisadores possam igualmente investigar mais a fundo as possíveis motivações daqueles que ainda defendem a segregação escolar (como a busca de sustentabilidade econômica das entidades, a exploração da vulnerabilidade econômica e social das famílias, a difusão de ideias baseadas na concepção de deficiência como incapacidade, as vantagens políticas de se apresentar como "defensor" das pessoas com deficiência, dentre outras).

Considerando o que foi apresentado nesta tese, percebe-se que, no passado, a naturalização da ausência de pessoas com deficiência na escola comum era generalizada, uma vez que fortemente embasada no modelo caritativo e médico – sob o discurso de suposta proteção, "igualdade entre pares" ou especialização em "necessidades específicas". Esse modelo foi predominante, quando estiveram vigentes a segregação e a integração escolar, período em que a política pública brasileira era elaborada preponderantemente pelas entidades filantrópicas, por meio de seu financiamento público.

Com o advento da PNEEPEI, mudanças profundas entraram em curso e muitas foram as resistências. Para voltar ao modelo anterior, constatou-se nesta pesquisa que, apesar de muitos alegarem que defendem a "inclusão", as políticas propostas foram exatamente de retorno às políticas integracionistas, com base na classificação, na diferenciação (por meio de métricas e parâmetros comparativos, baseados em uma normalidade a ser alcançada), na segregação, na discriminação nas práticas pedagógicas "individualizadas" e na oferta de serviços clínicos dentro do ambiente escolar. Assim, as antigas integração e segregação ganharam nova roupagem e passaram a ser chamadas por alguns de "inclusão", numa distorção intencional e danosa, cujo objetivo foi retroceder.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar dos avanços trazidos pelas políticas de inclusão escolar da década passada, a prática de categorizar estudantes a partir de diferenciações baseadas na qualificação de seus atributos (diversidade) evidencia que o modelo médico da deficiência se enraizou profundamente no imaginário popular. O presente estudo buscou trazer à tona essa discussão. No entanto, as ações para desconfigurar a PNEEPEI e para retomar práticas integracionistas não se findaram com a revogação do Decreto 10 502/2020, em janeiro deste 2023.

As ideias que sustentam esse movimento permanecem. Ao longo do processo descrito aqui, inclusive, elas tiveram ressonância e se fortaleceram. Após a finalização do escopo da pesquisa (seleção de documentos para a análise documental), novos acontecimentos nesse sentido acabaram gerando mais documentos, que também poderiam ter sido analisados. Mas esta tese precisava de um ponto final. Por isso, aproveito o espaço destas considerações finais para abordar os acontecimentos mais recentes em relação à PNEEPEI.

Tanto o governo de Michel Temer, entre 2016 e 2018, como o governo de Jair Messias Bolsonaro, entre 2019 e 2022, agiram para substituir a Política por textos regressivos – no campo do direito e nas questões conceituais e pedagógicas. Após a posse do novo presidente, Luiz Inácio Lula da Silva, a PNEEPEI parecia voltar à agenda pública. Isso porque, no dia 1.º de janeiro de 2023, foi revogado o Decreto 10 502/2020 e foi recriada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação – SECADI, do Ministério da Educação, por meio do Decreto 11 342/2023 (Brasil, 2023c).

No entanto, diante do Projeto de Lei n.º 3035/2020, da Câmara dos Deputados, o MEC apresentou, por meio da Nota Técnica n.º 2/2023 – JURIDICO/GAB/SECADI, um texto substitutivo que, novamente, tentou desconfigurar a PNEEPEI (Brasil, 2023d). Mas com uma diferença substancial em relação ao ocorrido entre 2016 e 2021: o texto proposto pelo MEC não prevê classes ou escolas especiais. Porém, a concepção de Educação Especial proposta é bastante similar à que foi construída pelos governos anteriores a partir das consultorias analisadas.

A interrupção da PNEEPEI por quase sete anos possibilitou a disseminação de conteúdos repletos de confusões (conceituais e práticas) sobre a modalidade – como o chamado “ensino colaborativo” ou a “bidocência” e a profusão de instrumentos desconectados das práticas do AEE definidas pela PNEEPEI, como o Plano de Ensino

Individualizado – PEI e correlatos. Esse foi, inclusive, o nome dado ao instrumento proposto recentemente pela nova gestão do MEC. Algo similar ao que foi apresentado pela PNEE-2018 e pela PNEE-2020. Como visto, nenhum desses elementos está presente na PNEEPEI ou na Resolução CEB/CNE n.º 4/2009. Além disso, o texto também buscou dar abertura para o retorno da concepção clínica à prática da Educação Especial. Com isso, apesar de não defender a segregação escolar, o texto recupera características da integração e avança fortemente sobre o território da escola comum.

A geografia do campo de disputa da inclusão escolar está se modificando. Parte das disputas ainda ocorre entre aqueles que estão de um lado, defendendo e ganhando terreno para a inclusão na escola comum, e aqueles do lado oposto, defendendo a segregação escolar. Nessa geografia, era mais simples identificar em que campo cada um atuava, e sob qual bandeira. Uma vez que a inclusão veio para ficar – e, como visto nesta pesquisa, isso é resultado da PNEEPEI e das normas, dos programas e das ações a ela vinculados – os que estavam no mesmo campo, em defesa da escola comum, se tornaram a grande maioria. E é aí que um novo desenho se faz, pois, apesar de todos estarem "do mesmo lado", há profundas discordâncias sobre como organizar o território conquistado. Por isso, esta pesquisa espera contribuir para alertar que muitos arranjos e serviços, apesar de apresentados dentro da escola comum, não necessariamente deixam de ter base no modelo médico da deficiência e no conceito de diversidade que categoriza e tria pessoas. É a integração disfarçada de inclusão, corroendo-a por dentro.

Antigamente, quando a humanidade não dispunha de recursos tecnológicos, eram as estrelas que ajudavam a saber para onde ir, permitindo ajustar o rumo da caminhada. Daí se origina o termo consideração, do latim *com* (junto) e *sidus* (estrela). Este é o objetivo das considerações finais: dar rumo, sentido, propósito ao que a tese apresenta. É olhar para as estrelas e definir para onde queremos caminhar.

Ao retomar as primeiras linhas desta pesquisa, quando apresentei o percurso acadêmico deste estudo, percebi o quanto o projeto de pesquisa original fazia sentido e era importante, pois ele tinha como objetivo contribuir para que as formações em nível de pós-graduação para os professores do Atendimento Educacional Especializado fossem mais qualificadas e que tivessem base no aprofundamento e no maior entendimento sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI.

A inclusão escolar pode ser descrita como um movimento contra um sistema educacional baseado na ideia arbitrária de aluno ideal e de modelo de ser humano. Que resiste à escola como um lugar de treino, de reprodução de conteúdo, de estabelecimento de

parâmetros de comparação e de aferição de resultados e produtividade por parte dos estudantes. Um movimento que luta por uma escola de fato para todos, com o objetivo de garantir o acesso à educação, sendo este um direito humano subjetivo incondicional.

Esta pesquisa demonstra que as políticas públicas de formação, a partir das inovações trazidas pela PNEEPEI, precisam ser urgentemente retomadas à luz de seus princípios fundamentais, pois suas bases são preconizadas pela Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – CDPD, que veda qualquer tipo de discriminação com base na deficiência e que determina que os sistemas educacionais devem atuar no sentido de eliminar as barreiras existentes nos ambientes escolares.

Nesse sentido, é preciso refletir sobre a necessidade de promover uma formação de base aos educadores brasileiros, a partir de novas concepções sobre escola, deficiência, ensino e aprendizagem. Além disso, a efetivação de sistemas educacionais inclusivos também depende da destinação dos recursos para as questões estruturais, como adequação arquitetônica, aquisição de equipamentos de acessibilidade, custeio da oferta do AEE a partir de suas atribuições (o que contempla carga horária, jornada de trabalho, organização das atribuições, número de estudantes que atende), dentre outras.

O aprofundamento na compreensão dos princípios e dos fundamentos da PNEEPEI deve implicar não só a Educação Especial, mas todas as pastas que organizam a educação escolar nacional. Estamos falando de uma forte interlocução com a Educação Básica, a Educação Superior e as demais modalidades. A educação inclusiva deve ser o Norte de todos aqueles que organizam os sistemas de ensino.

A inclusão exige o novo. E talvez seja justamente por apresentar algo absolutamente novo que a PNEEPEI se tornou alvo de tantos ataques. Para muitos, ela precisa ser neutralizada, pois mexe com as estruturas dessa escola engessada e que cumpre o papel de massificar pessoas e de isolar aqueles que “atrapalham” seu funcionamento. Os avanços, portanto, não estão de modo algum vinculados ao retorno de práticas integracionistas, que insistem em se apresentar como “novidade”, mas que, na verdade, são apenas uma forma de controlar estudantes que são percebidos como problemas a serem resolvidos. Essa visão é partilhada por aqueles que buscam uma escola baseada na produtividade, em *rankings*, em avaliações externas, em comparações...

Esta tese, apesar de ser um retrato da situação da educação inclusiva nacional nos últimos anos, não pretende trazer em suas últimas linhas apenas a constatação do desmonte e do retrocesso. Ao contrário. As tentativas de desmontar essa Política e, consequentemente,

neutralizar tudo o que ela traz de potente, pode ser uma chave a ser virada, um ponto de partida. Ao trazer à luz o que está por traz dos retrocessos, é possível contribuir para que a sociedade não seja ludibriada pelas estratégias de distorção aqui reveladas.

É preciso um forte movimento para que os princípios basilares da CDPD e da PNEEPEI sejam cumpridos, porque não há retorno para o processo educacional inclusivo. Mas ele pode sofrer distorções e corrosões que, com o tempo, podem acabar consolidando diversas práticas discriminatórias, inclusive na escola comum. É possível corrigir a rota, alterar o rumo da marcha. Contudo, para isso, cumpre traçar novas estratégias, de forma comunitária e coletiva, envolvendo os profissionais da educação, as famílias, os estudantes com e sem deficiência, os operadores do direito, os pesquisadores, a academia, enfim, toda a sociedade. É uma questão de direitos, evidentemente, mas, acima de tudo, de natureza ética.

REFERÊNCIAS

AACD. **Escolar**. Associação de Assistência à Criança Deficiente. São Paulo, c2020. Disponível em: https://aacd.org.br/escolar. Acesso em: 06 fev. 2022.

BAPTISTA, H. **A ABBR na história da medicina física e reabilitação.** Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação. Rio de Janeiro, 1988. Disponível em: https://www.abbr.org.br/abbr/historico/index.html. Acesso em: 06 fev. 2022.

BARNES, Colin. A legacy of oppression: a history of disability in western culture. *In*: BARTON, Len; OLIVER, Mike. **Disability studies:** past, present and future. Leeds: The Disability Press, 1997.

BERSCH, R. **Introdução à Tecnologia Assistiva**. Porto Alegre, 2017. Disponível em: http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf. Acesso em: 18 fev. 2018.

BISOL, Cláudia Alquiati; PEGORINI, Nicole Naji; VALENTINI, Carla Beatriz. Pensar a deficiência a partir dos modelos médico, social e pós-social. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 24, n. 1, p. 87–100, 2017. DOI: 10.18764/2178-2229.v24n1p87-100. Disponível em: http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/6804. Acesso em: 25 dez. 2022.

BRASIL. Advocacia-Geral da União. Consultoria-Geral da União. Consultoria Jurídica junto ao Ministério da Educação. **Nota n.º 01031/2018** – CONJUR-MEC/CGU/AGU. Brasília, DF: Advocacia-Geral da União, 14 jun. 2018h. Assunto: Requisição de informações. Inquérito Civil n.º 1.29.002.000250/2018-93. Apurar.

BRASIL. Advocacia-Geral da União. Consultoria-Geral da União. Consultoria Jurídica junto ao Ministério da Educação. *Nota n.º 01252/2018* – CONJUR-MEC/CGU/AGU. Brasília, DF: Advocacia-Geral da União, 13 jul. 2018i. Assuntos: Recomendação n.º 1/2018/PFDC/MPF. Inquérito Civil n.º 1.29.002.000250/2018-93. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI.

BRASIL. **BPC na Escola**. Ministério da Cidadania. Brasília, 2019a. Disponível em: https://www.gov.br/cidadania/pt-br/acoes-e-programas/assistencia-social/servicos-e-programas-1/bpc-na-escola. Acesso em: 03 mar. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n.º 341, de 1983**. Acrescenta parágrafo ao art. 39 da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, que "Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus", e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 1983.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Decreto Legislativo n.º 2846**, de 03 de novembro de 2010. Brasília, DF: 2010b. Susta a aplicação do § 1º do art. 29 da Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/485598. Acesso em: 08 out. 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Departamento de Taquigrafia, Revisão e Redação. **Notas taquigráficas de Reunião Conjunta da Comissão de Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência e da Comissão de Educação (Seminário).** Brasília, DF: 7 nov. 2018l. Tema: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva PNEEPEI.

Disponível em: https://escriba.camara.leg.br/escriba-servicosweb/html/53822. Acesso em: 27 set. 2023

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer n.º 1682, de 06 de junho de 1974**. Dispõe sobre tratamento especial previsto no Art. 9° da Lei nº 5.692/71 aos alunos que apresentam deficiência mentais. Brasília: CFE, 1974.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n.º 11, de 9 de junho de 2000. Brasília: CFE, 2000b. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.º 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf. Acesso em: 6 set. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 fev. 2022.

BRASIL. **Decreto n.º 1077, de 4 de dezembro de 1852**. Approva e manda executar os Estatutos do Hospicio de Pedro Segundo. Rio de Janeiro, 1852. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1077-4-dezembro-1852-558653-publicacaooriginal-81699-pe.html. Acesso em: 26 jul. 2022.

BRASIL. **Decreto n.º 1428, de 12 de setembro de 1854**. Crea nesta Côrte hum Instituto denominado Imperial Instituto dos meninos cegos. Rio de Janeiro, 1854. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1428-12-setembro-1854-508506-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 26 jul. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 142-A, de 11 de janeiro de 1890**. Desannexa do hospital da Santa Casa da Misericordia desta Capital o Hospicio de Pedro II, que passa a denominar-se Hospital Nacional de Alienados. Rio de Janeiro, 1890. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/D0142-A.htm. Acesso em: 26 jul. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 1.132, de 22 de dezembro de 1903**. Reorganiza a Assistencia a Alienados. Rio de Janeiro, 1903. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-1132-22-dezembro-1903-585004-publicacaooriginal-107902-pl.html. Acesso em: 26 jul. 2022.

BRASIL. **Decreto n.º 72 425, de 3 de julho de 1973**. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e da outras providências. Brasília, 1973. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 21 fev. 2022.

BRASIL. **Decreto n.º 93 613, de 21 de novembro de 1986**. Extingue órgãos do Ministério da Educação, e dá outras providências. Brasília, 1986a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/1985-1987/d93613.htm. Acesso em: 21 fev. 2022.

BRASIL**. Decreto n.º 99 678, de 8 de novembro de 1990**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas

Portadoras de Deficiência. Brasília, 1990c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/antigos/d99678.htm. Acesso em: 21 fev. 2022.

BRASIL**. Decreto n.º 99 710, de 21 de novembro de 1990**. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Brasília, 1990b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm. Acesso em: 10 abr. 2022.

BRASIL**. Decreto n.º 3298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei no 7853, 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. Brasília, 1999b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 18 fev. 2022.

BRASIL**. Decreto n.º 3956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, 2001c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 19 fev. 2022.

BRASIL. **Decreto n.º 5296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 2004a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em 28 fev. 2022.

BRASIL. **Decreto n.º 5626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei n.º 10 436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em 10 abr. 2022.

BRASIL. **Decreto n.º 6094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, 2007d. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em 04 mar. 2022.

BRASIL**. Decreto n.º 6253, de 13 de novembro de 2007**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Brasília, 2007b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6253.htm. Acesso em: 06 fev. 2022.

BRASIL. **Decreto n.º 6571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto no 6.253, de 13 de novembro de 2007.

Brasília, 2008b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm. Acesso em: 06 fev. 2022.

BRASIL. **Decreto n.º 6949, 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. Brasília, 2009a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em 28 fev. 2022.

BRASIL. **Decreto n.º 7480, de 16 de maio de 2011**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão. Brasília, 2011b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7480.htm. Acesso em: 10 abr. 2022.

BRASIL**. Decreto n.º 7611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 06 fev. 2022.

BRASIL**. Decreto n.º 7612, de 17 de novembro de 2011**. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. Brasília, 2011c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm. Acesso em: 04 mar. 2022.

BRASIL**. Decreto n.º 9665, de 2 de janeiro de 2019**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. Brasília, 2019b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9665.htm. Acesso em: 02 abr. 2022.

BRASIL**. Decreto n.º 10 195, de 30 de dezembro de 2019**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação e remaneja e transforma cargos em comissão e funções de confiança. Brasília, 2019c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D10195.htm. Acesso em: 05 mar. 2022.

BRASIL**. Decreto n.º 11 342, de 1º de janeiro de 2023**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação e remaneja cargos em comissão e funções de confiança. Brasília, 2023c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11342.htm. Acesso em: 01 out. 2023.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59,** de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas

suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Brasília, 2009e. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em 7 out. 2023.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **EPUB**. Brasília, c2017c. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-do-livro/pnld/epub-pnld. Acesso em 03 mar. 2022.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Plano de Ações Articuladas (PAR)**. Brasília, c2017a. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/programas/par/perguntas-frequentes. Acesso em 03 mar. 2022.

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Sobre o PAR – O que é?** Brasília, c2017b. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/par/sobre-o-plano-ou-programa/preguntas-frequentes-2. Acesso em 03 mar. 2022.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2022 – Primeiros Resultados**. Brasília, 2023b. Disponível em: https://censo2022.ibge.gov.br/panorama. Acesso em 04 jul. 2023.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Comitê de Estatísticas Sociais. **Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília, c2022a. Disponível em: https://ces.ibge.gov.br/apresentacao/portarias/200-comite-de-estatisticas-sociais/base-de-dados/1185-censo-escolar-educacao-basica.html. Acesso em 24 abr. 2022.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Tabelas – 2019:** Estimativas de população enviadas ao TCU. Brasília, 2019. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9103-estimativas-de-populacao.html?edicao=25272&t=resultados. Acesso em 24 abr. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 1998**. Brasília, 1999a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 1999**. Brasília, 2000a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2000**. Brasília, 2001.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2001**. Brasília, 2002a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2002**. Brasília, 2003.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2003**. Brasília, 2004h.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2004**. Brasília, 2005d.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2005**. Brasília, 2006b.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2006**. Brasília, 2007f.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2007**. Brasília, 2008a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2008**. Brasília, 2009c.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2009**. Brasília, 2010a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2010**. Brasília, 2011d.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2011**. Brasília, 2012c.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2012**. Brasília, 2013c.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2013**. Brasília, 2014b.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2014**. Brasília, 2015c.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2015**. Brasília, 2016c.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2016**. Brasília, 2017.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2017**. Brasília, 2018b.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2018**. Brasília, 2019d.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2019**. Brasília, 2020d.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2020**. Brasília, 2021c.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2021**. Brasília, 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2022**. Brasília, 2023a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2004**. Brasília, 2005a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2019 [recurso eletrônico]**. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021a.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Microdados do Censo Escolar de 1995**. Brasília, 2006c.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Microdados do Censo Escolar de 1996**. Brasília, 2006d.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Microdados do Censo Escolar de 1997**. Brasília, 2006e.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Microdados do Censo Escolar de 1998**. Brasília, 2006f.

BRASIL. **Lei n.º 939, de 26 de setembro de 1857**. Fixando a Despeza e orçando a Receita para o exercicio de 1858-1859. Rio de Janeiro, 1857. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/leimp/1824-1899/lei-939-26-setembro-1857-557839-publicacaooriginal-78539-pl.html. Acesso em: 26 jul. 2022.

BRASIL**. Lei n.º 4024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. DOU, 27 dez. 1961. Brasília, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 10 fev. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 5540,de 28 de novembro de 1968**. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, 1968. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm. Acesso em: 10 fev. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 5692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 10 fev. 2022.

BRASIL**. Lei n.º 7853, 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. Brasília, 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm. Acesso em: 16 fev. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 8069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 21 fev. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 8490, de 19 de novembro de 1992**. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios e dá outras providências. Brasília, 1992. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8490.htm. Acesso em 21 fev. 2022.

BRASIL. [Constituição, (1988)]. **Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995**. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Brasília, 1995b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9131.htm. Acesso em: 11 fev. 2022.

BRASIL**. Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 11 fev. 2022.

BRASIL**. Lei n,º 9424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília, 1996a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9424.htm. Acesso em: 06 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10 172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 2001a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 06 fev. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 10 436, de 24 de abril de 2002**. Regulamenta a Lei n.º 10 436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2002c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em 28 fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 11 494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n o 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis n os 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília, 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em: 06 fev. 2022.

BRASIL**. Lei n.º 12 764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, 2012a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 04 mar. 2022.

BRASIL**. Lei n.º 12 796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 05 mar. 2022.

BRASIL**. Lei n.º 13 005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, 2014a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 05 mar. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 13 146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em 16 fev. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 14 113, de 25 de dezembro de 2020**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Brasília, 2020a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L14113.htm. Acesso em: 06 fev. 2022.

BRASIL**. Lei n.º 14 191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, 2021b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm. Acesso em: 10 abr. 2022.

BRASIL. **Lei Complementar nº 95**, de 26 de fevereiro de 1998. Dispõe sobre a elaboração, a redação, a alteração e a consolidação das leis, conforme determina o parágrafo único do art. 59 da Constituição Federal, e estabelece normas para a consolidação dos atos normativos que menciona. Brasília, 1998. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp95.htm. Acesso em: 08 out. 2023.

BRASIL**. Medida Provisória n.º 2178-36, de 24 de agosto de 2001**. Dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Nacional de Alimentação Escolar, institui o Programa Dinheiro Direto na Escola, altera a Lei no 9.533, de 10 de dezembro de 1997, que dispõe sobre programa de garantia de renda mínima, institui programas de apoio da União às ações dos Estados e Municípios, voltadas para o atendimento educacional, e dá outras providências. Brasília, 2001d. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/MPV/2178-36.htm. Acesso em: 15 nov. 2022.

BRASIL**. Mensagem nº 606, de 27 de dezembro de 2012**. Veta parcialmente, por contrariedade ao interesse público e inconstitucionalidade, o Projeto de Lei nº 168, de 2011 (nº 1.631/11 na Câmara dos Deputados), que "Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990". Brasília, 2012b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Msg/VEP-606.htm. Acesso em: 05 mar. 2022.

BRASIL. Ministério das Cidades. **Atendimento adequado às pessoas com deficiência e restrições de mobilidade**. Programa Brasileiro de Acessibilidade Urbana – Brasil Acessível. Caderno 1. Secretaria Nacional de Transporte e de Mobilidade Urbana. Brasília, 2004b.

BRASIL. Ministério das Cidades. **Boas práticas em acessibilidade**. Programa Brasileiro de Acessibilidade Urbana – Brasil Acessível. Caderno 6. Secretaria Nacional de Transporte e de Mobilidade Urbana. Brasília, 2004g.

BRASIL. Ministério das Cidades. **Construindo a cidade acessível**. Programa Brasileiro de Acessibilidade Urbana – Brasil Acessível. Caderno 2. Secretaria Nacional de Transporte e de Mobilidade Urbana. Brasília, 2004c.

BRASIL. Ministério das Cidades. **Implantação de sistemas de transporte acessíveis**. Programa Brasileiro de Acessibilidade Urbana – Brasil Acessível. Caderno 5. Secretaria Nacional de Transporte e de Mobilidade Urbana. Brasília, 2004f.

BRASIL. Ministério das Cidades. **Implementação de políticas municipais de acessibilidade**. Programa Brasileiro de Acessibilidade Urbana – Brasil Acessível. Caderno 4. Secretaria Nacional de Transporte e de Mobilidade Urbana. Brasília, 2004e.

BRASIL. Ministério das Cidades. **Implementação do Decreto n.º 5296/04 para a construção da cidade acessível**. Programa Brasileiro de Acessibilidade Urbana – Brasil Acessível. Caderno 3. Secretaria Nacional de Transporte e de Mobilidade Urbana. Brasília, 2004d.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial: **Política Nacional de Educação Especial:** livro 1. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 12, de 10 de maio de 1995**. Dispõe sobre o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Brasília, 1995a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.º 01, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Inclusiva:** Direito à Diversidade – Documento Orientador. Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2005b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa n.º 13, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais". Brasília, 2007c.

BRASIL. **Portaria Normativa Interministerial n.º 18, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a criação do "Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social - BPC/LOAS, com prioridade para aquelas na faixa etária de zero a dezoito anos". Brasília, 2007e.

BRASIL. Ministério da Educação. Centro Nacional de Educação Especial. **Portaria n.º 69, de 28 de agosto de 1986**. Expede normas para fixação de critérios reguladores da prestação de apoio técnico e/ou financeiro à Educação Especial nos sistemas de ensino público e particular. Brasília: MEC. CENESP, 1986b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008c.

BRASIL. Ministério da Educação. **O Plano de Desenvolvimento da Educação:** razões, princípios e programas. Brasília, 2008d.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.º 04, de 02 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial. Brasília, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Parecer Técnico n.º 14/2009 – DPEE/SEESP/MEC. Brasília, DF: Ministério da Educação, 23 fev. 2009d. Assunto: Terminalidade Específica.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade – Documento Orientador – Exercício 2013**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília, 2013a.

BRASIL. Ministério da Educação. **A consolidação da inclusão escolar no Brasil – 2003 a 2016**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília, 2016a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto 914BRZ1148 - Edital n.º 12/2016**. [Contrata consultor na modalidade produto]. Brasília: UNESCO, 2016b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=48441-914brz1148-edital-12-2016-pdf&category_slug=setembro-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 de mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Política Nacional de Educação Especial:** Equitativa, Inclusiva e ao Longo da Vida. Brasília, 2018a. Consulta Pública. Disponível em: https://pnee.mec.gov.br/integra. Acesso em: 10 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política de Educação Especial deverá passar por atualização.** Brasília, 2018d. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article/202-noticias/264937351/62961-politica-de-educacao-especial-devera-passar-por-atualizacao. Acesso em: 13 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Ofício n.º 54/2018** – APOIOJUR/GAB/SECADI/SECADI-MEC. Brasília, DF: Ministério da Educação, 19 jun. 2018f. Assunto: Denúncia sobre alteração da Política de Educação Especial – PENEEPEI (sic).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. **Nota Técnica n.º 33/2018** – DPEE/SECADI/SECADI. Brasília, DF: Ministério da Educação, 8 jun. 2018g

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. **Nota Técnica n.º 38/2018** – DPEE/SECADI/SECADI. Brasília, DF: Ministério da Educação, 13 jul. 2018j.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. **Nota Técnica n.º 43/2018** – DPEE/SECADI/SECADI. Brasília, DF: Ministério da Educação, 23 jul. 2018k. Assunto: Resposta ao Inquérito Civil n.º 1.29.002.000250/2018-93.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão. **Nota Técnica n.º 2/**2023 – JURÍDICO/GAB/SECADI. Brasília, DF: Ministério da Educação, 22 ago. 2023d. Assunto: Substitutivo ao Projeto de Lei n.º 3 035, de 2020.

BRASIL**.** Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **Decreto n.º 10 502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, 2020b.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 10 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida** / Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. Brasília: MEC. SEMESP. 2020e. 124p.

BRASIL. Ministério Público Federal. **Portaria nº 50,** 30 de maio de 2018. Determina a conversão da Notícia de Fato nº 1.29.002.000250/2018-93 em Inquérito Civil para apurar supostas irregularidades no projeto de alteração da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI consubstanciadas nos indícios de retomada do superado modelo de educação inclusiva baseada na Educação Especial. Diário do Ministério Público Federal, Brasília, DF, 04 jun. 2018e. p. 27. Disponível em: http://www.transparencia.mpf.mp.br/conteudo/diarios-e-boletins/diario-eletronico-dmpf-e/2018/DMPF-EXTRAJUDICIAL-2018-06-01.pdf. Acesso em 27 set. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Manual de redação da Presidência da República.** Casa Civil, Subchefia de Assuntos Jurídicos ; coordenação de Gilmar Ferreira Mendes, Nestor José Forster Júnior [*et al.*]. – 3. ed., rev., atual. e ampl. – Brasília: Presidência da República, 2018n.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei n.º 69, de 4 de março de 2015**. Dispõe sobre a contratação de APAES e PESTALOZZIS, entidades sem fins lucrativos, como prestadoras de serviços do Poder Público, com especialização em educação especial e dá outras providências. Brasília, 2015a. Disponível em: https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/119840. Acesso em: 06 fev. 2022.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **ADI n.º 6590 MC-Ref/DF**. Relator: Ministro Dias Toffoli. Disponível em: https://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=6036507. Brasília, 2020c. Acesso em: 10 abr. 2022.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Petição n.º 103 521/2020**. Manifestação da Advocacia Geral da União na Ação Direta de Inconstitucionalidade n.º 6590. Disponível em: https://redir.stf.jus.br/estfvisualizadorpub/jsp/consultarprocessoeletronico/ConsultarProcessoEletronico.jsf?seqobjetoincidente=6036507. Brasília, DF: 3 dez. 2020e. Acesso em: 27 set. 2023.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Pedido de ingresso como *Amicus Curiae* n.º 103 226/2020.** Petição da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos na Ação Direta de Inconstitucionalidade n.º 6590. Disponível em: https://redir.stf.jus.br/estfvisualizadorpub/jsp/consultarprocessoeletronico/ConsultarProcessoEletronico.jsf?seqobjetoincidente=6036507. Brasília, DF: 2 dez. 2020f. Acesso em: 27 set. 2023.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Pedido de ingresso como *Amicus Curiae* n.º 103 588/2020.** Petição da Federação Nacional das APAES na Ação Direta de Inconstitucionalidade n.º 6590. Disponível em: https://redir.stf.jus.br/estfvisualizadorpub/jsp/consultarprocessoeletronico/ConsultarProcessoEletronico.jsf?seqobjetoincidente=6036507. Brasília, DF: 4 dez. 2020g. Acesso em: 27 set. 2023.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Prestação de informações n.º 103 918/2020. Informações n.º 00269/2020** – CONSUNIAO/CGU/AGU. Manifestação da Advocacia Geral da União na Ação Direta de Inconstitucionalidade n.º 6590. Disponível em:

https://redir.stf.jus.br/estfvisualizadorpub/jsp/consultarprocessoeletronico/ConsultarProcessoEletronico.jsf?seqobjetoincidente=6036507. Brasília, DF: 4 dez. 2020h. Acesso em: 27 set. 2023.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Prestação de informações n.º 103 918/2020**. Nota SAJ n.º 411/2020 – CGIP/SAJ/SG/PR. Manifestação da Presidência da República na Ação Direta de Inconstitucionalidade n.º 6590. Disponível em: https://redir.stf.jus.br/estfvisualizadorpub/jsp/consultarprocessoeletronico/ConsultarProcessoEletronico.jsf?seqobjetoincidente=6036507. Brasília, DF: 4 dez. 2020i. Acesso em: 27 set. 2023.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Manifestação do Movimento Orgulho Autista Brasil; Instituto de Superação e Inclusão Social – ISI; Instituto de Promoção das Pessoas com Deficiência Visual; Associação Brasiliense de Deficientes Visuais – ABDV **Petição de apresentação de defesa n.º 4730/2021.**; Associação de Amigos do Deficiente Visual na Ação Direta de Inconstitucionalidade n.º 6590. Disponível em: https://redir.stf.jus.br/estfvisualizadorpub/jsp/consultarprocessoeletronico/ConsultarProcessoEletronico.jsf?seqobjetoincidente=6036507. Brasília, DF: 27 jan. 2021d. Acesso em: 27 set. 2023.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Prestação de informações n.º 22 840/2021. Informações n.º 00029/2021** – CONSUNIAO/CGU/AGU. Manifestação da Advocacia Geral da União na Ação Direta de Inconstitucionalidade n.º 6590. Disponível em: https://redir.stf.jus.br/estfvisualizadorpub/jsp/consultarprocessoeletronico/ConsultarProcessoEletronico.jsf?seqobjetoincidente=6036507. Brasília, DF: 26 fev. 2021e. Acesso em: 27 set. 2023.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Prestação de informações n.º 22 840/2021**. Nota SAJ n.º 56/2021 – CGIP/SAJ/SG/PR. Manifestação da Presidência da República na Ação Direta de Inconstitucionalidade n.º 6590. Disponível em: https://redir.stf.jus.br/estfvisualizadorpub/jsp/consultarprocessoeletronico/ConsultarProcessoEletronico.jsf?seqobjetoincidente=6036507. Brasília, DF: 26 fev. 2021f. Acesso em: 27 set. 2023.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Pedido de ingresso como *Amicus Curiae* n.º 72 876/2021.** Petição da Federação das APAES do Paraná na Ação Direta de Inconstitucionalidade n.º 6590. Disponível em: https://redir.stf.jus.br/estfvisualizadorpub/jsp/consultarprocessoeletronico/ConsultarProcessoEletronico.jsf?seqobjetoincidente=6036507. Brasília, DF: 20 jul. 2021g. Acesso em: 27 set. 2023.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Secretaria Judiciária. **Transcrição de Audiência Pública – PNEE** ocorrida nos dias 23 e 34 de agosto de 2021. Disponível em: https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=761183266&prcID=6036507. Brasília, DF: 6 jun. 2022b. Acesso em: 27 set. 2023.

BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo. Apelação n.º 0006915-60.2015.8.26.0157. 10. **Câmara de Direito Público.** Relator: Marcelo Semer. Data do julgamento: 20 ago. 2018. São Paulo: TJSP, 2018c. Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/tj-sp/617612780/inteiro-teor-617612797. Acesso: 30 jan. 2023.

BUENO, Cassio Scarpinella. **Amicus curiae.** Enciclopédia jurídica da PUC-SP. Celso Fernandes Campilongo, Alvaro de Azevedo Gonzaga e André Luiz Freire (coords.). Tomo: Processo Civil. Cassio Scarpinella Bueno, Olavo de Oliveira Neto (coord. de tomo). 1. ed.

São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017. Disponível em: https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/163/edicao-1/amicus-curiae. Acesso em: 26 jul. 2022.

BURBULES, Nicholas C. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (org.). **Currículo, na contemporaneidade**: incertezas e desafios. 3. ed. São Paulo: Cortez, p.159-188, 2008.

CABRAL, Dilma. **Instituto dos Surdos-Mudos (1889-1930)**. Arquivo Nacional. Memória da Administração Pública Brasileira, 2019. Disponível em: http://mapa.arquivonacional.gov.br/index.php/dicionario-primeira-republica/747-instituto-dos-surdos-mudos. Acesso em: 26 jul. 2022.

CARVALHO, Kildare Gonçalves. Técnica legislativa (legística formal). 4. ed., rev. atual. e ampl. Belo Horizonte: Del Rey, 2007

CAVALCANTE, Meire. **Do preferencial ao necessário:** o Atendimento Educacional Especializado na escola comum. Orientadora: Maria Teresa Eglér Mantoan. 2012. 174 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

CAVALCANTE, Meire. Nota do Fórum Nacional de Educação Inclusiva sobre a meta 4 do PNE. São Paulo: Inclusão Já!, 2013. Disponível em: https://inclusaoja.com.br/2013/09/27/nota-do-forum-nacional-de-educacao-inclusiva-sobre-a-meta-4-do-pne. Acesso: 08 out. 2023.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, Jean. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

CORDEIRO, Cristiana Barbosa. **A validade classe especial na educação. Do deficiente mental leve**. Monografia (Especialização em Educação Especial) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 1991.

CUBATÃO (SP). **Decreto Municipal n.º 7163, de 28 de outubro de 1994**. Regulamenta a Lei nº 2.236, de 18 de abril de 1994, classifica as atividades insalubres e perigosas, no âmbito da Administração Pública Municipal e dá outras providências. Cubatão (SP): Diário Oficial do Município, 1994.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca: Espanha, 1994.

DECRETO considerado inconstitucional é usado para dificultar acesso de crianças com deficiência ao ensino regular. **Jornal Nacional,** 2022. Disponível em: https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2022/09/20/decreto-considerado-inconstitucional-e-usado-para-dificultar-acesso-de-criancas-com-deficiencia-ao-ensino-regular.ghtml. Acesso em: 14 out. 2022.

DEGENER, Theresia. **A human rights model of disability**. [s. l.]: ResearchGate Disability, 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/283713863_A_human_rights_model_of_disability. Acesso em: 19 fev. 2023.

DEGENER, Theresia. Disability in a Human Rights Context. Laws, **Basel**, v. 5, n. 35, 2016, p. 3.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. São Paulo: Graal, 2006.

DIAS, Sueli de Souza. Deficiência intelectual e manifestações de preconceito em contextos inclusivos. *In*: BARBATO, Silviane [*et al.*] (org.). **Contribuições do desenvolvimento humano e da educação aos processos de inclusão [recurso eletrônico]**: princípios, ensino superior e formação de professores. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2023.

DINIZ, Debora. **Deficiência e Políticas Sociais:** Entrevista com Colin Barnes. Brasília: SER social, v. 15, n. 32, p. 237-251, 2013.

DINIZ, Debora; BARBOSA, Lívia; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. Sur. Revista Internacional de Direitos Humanos [online]. 2009, v. 6, n. 11, 64-77. Acesso em: 25 dez. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1806-64452009000200004>. Epub 01 Fev 2011. ISSN 1983-3342. https://doi.org/10.1590/S1806-64452009000200004.

DURANT, Will. **História da Civilização:** César e Cristo. Vol III. Trad. Mamede de Souza Freitas, v. 3. Rio de Janeiro: Record, 1971.

FENAPAES. **Mapa da Educação 2019**. APAE Brasil. Brasília, 2019b. Disponível em: https://www.google.com/maps/d/u/0/edit?mid=1jwPfdzSxFds4AGwI-AGBZseTCQbltPfF. Acesso em: 25 abr. 2022.

FENAPAES. **Mapa das Apaes e Filiadas 2019**. APAE Brasil. Brasília, c2022. Disponível em: https://apae.com.br/pagina/mapa-das-apaes-e-filiadas-2019-pagina. Acesso em: 06 fev. 2022.

FENAPAES. **Mapa Nacional das APAEs 2019**. Brasília, 2019a. Disponível em: https://www.google.com/maps/d/embed?mid=1j6dWmgrNzMMLq0j3TF5njL-YksiK2Gil&ehbc=2E312F. Acesso em: 13 out. 2022.

FENAPESTALOZZI. **Movimento pestalozziano**. Federação Nacional das Associações Pestalozzi. Brasília, c2014-2021. Disponível em: http://www.fenapestalozzi.org.br/movimento-pestalozziano. Acesso em: 06 fev. 2022.

FIOCRUZ. **Hospício de Pedro II**. Dicionário Histórico-Biográfico das Ciências da Saúde no Brasil (1832-1930). Casa de Oswaldo Cruz. Fundação Oswaldo Cruz – FIOCRUZ [s.d.]. Disponível em: http://www.dichistoriasaude.coc.fiocruz.br/iah/pt/verbetes/hospedro.htm. Acesso em: 04 fev. 2022.

FOUCAULT, Michel. **História da loucura na idade clássica**. 12. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

FOUCAULT, Michel. **O nascimento da clínica**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2021.

FRANÇA, Marileide Gonçalves; PRIETO, Rosângela Gavioli. Disputa pelo fundo público no financiamento da educação especial: correlações de forças entre o público e o privado. **Rev. Bras. Polít. Adm. Educ**., v. 37, n. 1, p. 351 - 372, jan./abr. 2021.

GIL, Antonio Carlos. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

GUIMARÃES, Luíza Resende. **A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e o conceito de capacidade legal:** uma comparação entre os sistemas jurídicos do Brasil e de Portugal. Dissertação (Mestrado em Direito). Universidade Federal de Minas Gerais, 2021.

HRW. **"Eles ficam até morrer":** Uma vida de isolamento e negligência em instituições para pessoas com deficiência no Brasil. EUA: Human Rights Watch, 2018.

HUNT, Paul. **Stigma: the experience of disability.** London: Geoffrey Chapman, 1966.

IBGE. **Pessoas com deficiência e as desigualdades sociais no Brasil**. Estudos e pesquisas / Informação demográfica e socioeconômica - Informativo n.º 47. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro, 2022.

KANTER, Arlene S. **The Americans with Disabilities Act at 25 Years:** Lessons to Learn from the Convention on the Rights of People with Disabilities. Drake Law Review, Vol. 63, 2015.

KRIPKA, Rosana; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa Lara. Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa. CIAIQ2015, v. 2, 2015.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins (Ed.). **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. Presidência da República, Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LOPES DE OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos; DIAS, Sueli de Souza. Inclusão como contexto de transição de desenvolvimento: um olhar da psicologia escolar. *In*: VIANA, Meire Nunes; FRANCISCHINI, Rosângela (org.). **Psicologia escolar**: que fazer é esse? Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2016.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: Epu, 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. **Revista do Centro de Educação,**Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 319-326, 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org). A Escola e suas Transform(ações), a partir da Educação Especial, na Perspectiva Inclusiva. Campinas: Librum Editora, 2014. https://inclusaoja.files.wordpress.com/2018/06/a-escola-e-suas-transformacoes.pdf. Acesso: 27 set 2023.

MANTOAN. Maria Teresa. Eglér. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. **Revista Inclusão Social,** Brasília, DF, v.10 n.2, p.37-46, jan./jun. 2017.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org). Em defesa da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: análise e manifestação sobre a proposta do Governo Federal de reformar a PNEEPEI. Campinas: Unicamp, 2018. Disponível em: https://inclusaoja.files.wordpress.com/2018/05/texto-de-anc3a1lise-dos-slides-sobre-a-reforma-da-pneepei-final1.pdf. Acesso: 03 jul 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; CAVALCANTE, Meire. Escolas e classes especiais: discriminatórias e inconstitucionais. *In*: Pela inclusão: os argumentos favoráveis à educação

inclusiva e pela inconstitucionalidade do Decreto nº 10.502 [organização Coalizão Brasileira pela Educação Inclusiva]. São Paulo, SP : Instituto Alana, 2022.

MARQUES, Leonardo Brando; COELHO, Jorge Artur Peçanha de Miranda; PAIVA, Ranilson Oscar Araújo (coord.). Relatório Descritivo das Contribuições da Consulta Pública Sobre a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e ao Longo da Vida – PNEE-2018. Universidade Federal de Alagoas. Núcleo de Excelência em Tecnologias Sociais. Maceió, AL: 2018.

MEDEIROS, Marcelo; DINIZ, Debora. **A nova maneira de se entender a deficiência e o envelhecimento**. Brasília: IPEA, 2004.

MICHELS, Maria Helena. Paradoxos da formação de professores para a Educação Especial: o currículo como expressão da reiteração do modelo médico-psicológico. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online]. v. 11, n. 2, p. 255-272, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382005000200007>. Epub 05 Jul 2006. ISSN 1980-5470. https://doi.org/10.1590/S1413-65382005000200007. . Acesso em: 25 dez. 2022,

MORRIS, Jenny. **Pride Against prejudice:** transforming atitudes to disability. Aylesbury (UK): BPCC Hazell Books, 1991.

MPF. O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular. **Ministério Público Federal:** Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (organizadores) / 2.ª ed. rev. e atualiz. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso. A primeira escola especial para *creanças anormaes* no Distrito Federal: o Pavilhão-Escola Bourneville (1903-1920). **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 6, n. 1. Marília, 2000.

ODA, Ana Maria G. R; DALGALARRONDO, Paulo. História das primeiras instituições para alienados no Brasil. **História, Ciências, Saúde**, Manguinhos, v. 12, n. 3, p. 983-1010, set.-dez. 2005.

OLIVER, Michael J. **Capitalism, Disability and Ideology:** A Materialist Critique of the Normalization Principle. London: University of Greenwich, 1994.

OLIVER, Michael J. Defining impairment and disability: issues at stake. *In:* BARNES, Colin; MERCER, Geof. ***Exploring the Divide***. Leeds (UK): The Disability Press, 1996, p.29-54.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Assembleia Geral. **Convention on the Rights of Persons with Disabilities**. Nova Iorque: ONU, 2006.

PALACIOS, Agustina. **La discapacidad como una cuestión de derechos humanos**. Madrid: Cinca, 2007.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Escolas na Modalidade Educação Especial. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/educacao_especial/escolas_modalidade. Curitiba, PR: [s.d.]. Acesso em: 4 out. 2023.

PSB NACIONAL. Comunicação de descumprimento de medida cautelar proferida pelo Supremo Tribunal Federal na ADI n.º 6590. **Partido Socialista Brasileiro.** Brasília, 2022.

QUINN, Gerard; DEGENER, Theresia. The moral authority for change: human rights values and the worldwide process of disability reform. *In*: QUINN, Gerard; DEGENER, Theresia (orgs.). **Human Rights and Disability**. New York and Geneva: United Nations, 2002.

RAFANTE, Heulalia Charalo. **Helena Antipoff, as Sociedades Pestalozzi e a educação especial no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade federal de São Carlos. São Carlos, 2011.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. Revista brasileira de história & ciências sociais, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2009.

SCHÖPKE, Regina. **Por uma filosofia da diferença:** Gilles Deleuze: o pensador nômade. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SHAKESPEARE, Tom. **Disability Rights and Wrongs**. London: Routledge, 2006.

SILVA, Otto Marques da. **Epopeia ignorada:** a história da pessoa deficiente no mundo de ontem e de hoje. São Paulo: CEDAS, v. 130, 1987.

SILVA, Renata Prudêncio. Medicina, educação e psiquiatria para a infância: o Pavilhão-Escola Bourneville no início do século XX. Rev. **Latinoam. Psicopat. Fund**., São Paulo, v. 12, n. 1, p. 195-208, março 2009.

SILVA, Rosana Marins dos Santos. O fracasso do evergetismo romano na Judeia. Webmosaica **Revista do Instituto Cultural Judaico Marc Chagall**, Porto Alegre, v.2, n.1, p. 103-113, jan./jun. 2010.

SILVA, Schirley. Exclusão do público, inclusão do privado: a terceirização dos serviços na Educação Especial. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., 2001, Caxambu. **Anais[**...]. 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. *In*: SILVA, Tomas Tadeu (org.). Stuart Hall, Kathryn Woodward. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

UPIAS. **Aims and Policy Statement**. London (UK): Union of the Physically Impaired Against Segregation, 1974.

UPIAS. **Fundamental Principles of Disability**. London (UK): Union of the Physically Impaired Against Segregation, 1976.

YAZBEK, Maria Carmelita. A pobreza e as formas históricas de seu enfrentamento. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, v. 9, n. 1, p. 217-228, (jul-dez) 2005.

ZÉTOLA, Bruno Miranda. Da Antigüidade ao Medievo: o Cristianismo e a elaboração de um novo modelo caritativo. **Sæculum – Revista de História,** [S. l.], n. 11, 2004. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/srh/article/view/11299. Acesso em: 14 fev. 2023.

ANEXOS

Anexo 1. Documentos normativos da linha do tempo da Educação Especial

Governo	Ano	Evento	Data ou norma
Império	**1852**	Hospício de Pedro II	Decreto n.º 1077 (04/12/1852)
	1854	Imperial Instituto dos Meninos Cegos	Decreto n.º 1428 (12/09/1854)
	1856	Imperial Instituto dos Surdos-Mudos	Lei n.º 939 (23/09/1857)
Deodoro da Fonseca	**1890**	Hospício Nacional de Alienados (HNA)	Decreto n.º 142-A (11/01/1890)
Rodrigues Alves	**1904**	Pavilhão-Escola Bourneville	Decreto n.º 1132 (22/12/1903)
Vários	**1926**	Instituto Pestalozzi, Canoas (RS)	--
	1932	Sociedade Pestalozzi, B. Horizonte (MG)	--
	1945	Sociedade Pestalozzi do Brasil	--
	1950	Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD)	--
	1954	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE)	--
João Goulart	**1961**	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/61)	Lei n.º 4024 (20/12/1961)
	1962	Federação Nacional das APAEs (FENAPAES)	--
Ditadura civil-militar	**1964**	Golpe civil-militar que instituiu a ditadura no Brasil	31/03/1964
	1968	Alteração da LDB/61 (reforma universitária)	Lei n.º 5540 (28/11/1968)
	1970	Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi (FENASP)	--
	1971	Diretrizes e Bases para o Ensino de 1° e 2º Graus (LDB/71)	Lei n.º 5692 (11/08/1971)
	1973	Centro Nacional de Educação Especial (CENESP)	Decreto n.º 72425 (03/07/1973)
	1985	Término da ditadura civil-militar no Brasil (eleição de Tancredo Neves)	15/01/1985
José Sarney		Com a morte de Tancredo, José Sarney se torna presidente	15/03/1985
	1986	Secretaria de Educação Especial do MEC (SESPE)	Decreto n.º 93 613 (21/11/1986)
	1988	Constituição Federal	05/10/1988
	1989	Lei nº 7853/89: torna crime negar matrícula em razão da deficiência	Lei n.º 7853 (24/10/1989)
		Primeira eleição presidencial direta após a ditadura	15/11/1989
Fernando Collor	**1990**	Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien)	Jomtien, Tailândia (05 a 09/03/1990)
		Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA	Lei n.º 8069 (13/07/1990)
		Extinção da SESPE e criação do Dep. de Ed. Supletiva e Especial (SENEB/MEC)	Decreto n.º 99 678 (08/11/1990)
		Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU)	Decreto n.º 99 710 (21/11/1990)
Itamar Franco	**1992**	Renúncia de Fernando Collor de Mello (impeachment)	29/12/1992
		Recriação da Secretaria de Educação Especial (SEESP)	Lei n.º 8490 (19/11/1992)
	1994	Conferência Mundial de Educação Especial (Declaração de Salamanca)	Salamanca, Espanha (07 a 10/06/1994)
		Política Nacional de Educação Especial (PNEE-1994)	**--**
FHC (1)	**1995**	Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (PMDE), hoje PDDE.	Resolução FNDE n.º 12 (10/05/1995)
		Conselho Nacional de Educação (CNE)	Lei n.º 9131 (24/11/1995)
	1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96)	Lei n.º 9394 (20/12/1996)
		Fundo de Manut. e Desenv. do Ens. Fund. e de Valorização do Magistério (FUNDEF)	Lei n.º 9424 (2412/1996)

FHC (2)	**1999**	Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência	Decreto n.º 3298 (20/12/1999)
	2001	Plano Nacional de Educação - Decênio 2001-2011 (PNE-1)	Lei n.º 10 172 (09/01/2001)
		Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica	Resolução CNE n.º 2 (11/09/2001)
		Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Guatemala)	Decreto n.º 3956 (08/10/2001)
	2002	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Res. CNE/CP nº 1/2002)	Resolução n.º 1 (18/02/2002)
		Lei da Língua Brasileira de Sinais (Libras)	Lei n.º 10 436 (24/04/2002)
Lula (1)	**2003**	Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade	--
	2004	Cartilha "O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular" (MPF)	--
		Programa Brasileiro de Acessibilidade Urbana (Brasil Acessível)	Decreto n.º 5296 (02/12/2004)
	2005	Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais	Portaria Normativa n.º 13 (24/04/2007)
		Organização da educação bilíngue (Libras/Língua Portuguesa) no ensino regular	Decreto n.º 5626 (22/12/2005)
	2006	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD/ONU)	13/12/2006
		Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)	--
Lula (2)	**2007**	Fundo de Manut. e Desenv. da Ed. Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)	Decreto n.º 6253 (13/01/2007)
		Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)	Decreto n.º 6094 (24/04/2007)
		Programa Escola Acessível	--
		Programa Caminho da Escola: Transporte Escolar Acessível	--
		Programa BPC na Escola	Portaria Normativa Interministerial n.º 18 (24/04/2007)
	2008	**Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI)**	**--**
		Dupla matrícula no âmbito do FUNDEB (escola comum e AEE)	Decreto n.º 6571 (17/09/2008)
	2009	Diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica	Resolução n.º 4 (02/01/2009)
		CDPD se torna norma constitucional	Decreto n.º 6949 (25/08/2009)
Dilma Rousseff (1)	**2011**	Extinção da SEESP; criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI)	Decreto n.º 7480 (16/05/2011)
		Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência (Plano "Viver sem limite")	Decreto n.º 7612 (17/11/2011)
		Revogação do Decreto nº 6.571/08 para inserção de escolas e classes especiais	Decreto n.º 7611 (17/11/2011)
	2012	Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista	Lei n.º 12 764 (27/12/2012)
	2013	Educação Básica obrigatória (4 aos 17 anos) e AEE transversal aos níveis, etapas e modalidades	Lei n.º 12 796 (04/04/2013)
	2014	Plano Nacional de Educação - Decênio 2014-2024 (PNE-2)	Lei n.º 13 005 (25/06/2014)
Dilma Rousseff (2)	**2015**	Lei Brasileira de Inclusão (LBI)	Lei n.º 13 146 (06/07/2015)
Michel Temer	**2016**	Golpe parlamentar que destitui Dilma Vana Rousseff da presidência	31/08/2016
		Edital de contratação de consultores pelo MEC para atualização da PNEEPEI	Projeto 914BRZ1148 - Edital n.º 12/2016
	2018	Consulta pública da minuta da PNEE-2018	Novembro/2018

Jair Bolsonaro	**2019**	Extinção da SECADI e criação da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP), sem a diretoria de Ed. Especial	Decreto n.º 9665 (02/01/2019)
		Criação da Diretoria de Educação Especial (DEE) na SEMESP	Decreto n.º 10 195 (30/12/2019)
	2020	**Política Nacional de Ed. Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PNEE-2020)**	**Decreto n.º 10 502 (30/09/2020)**
		STF suspende os efeitos do Decreto 10.502/2020, que instituiu a PNEE-2020	ADI n.º 6590 MC-Ref/DF
		Fundo de Manut. e Desenv. da Ed. Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Novo FUNDEB)	Lei n.º 14 113 (25/12/2020)
	2021	Criação da modalidade de educação bilíngue de surdos na LDB/96	Lei n.º 14 191 (03/08/2021)
Lula	**2023**	Revogação da Política Nacional de Ed. Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PNEE-2020), instituída pelo Decreto 10.502/2020	Decreto n.º 11 370 (01/01/2023)

Anexo 2. Slides da reunião organizada pela SECADI/MEC (25/07/2018)

ATUALIZAÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

Diretoria de Políticas de Educação Especial

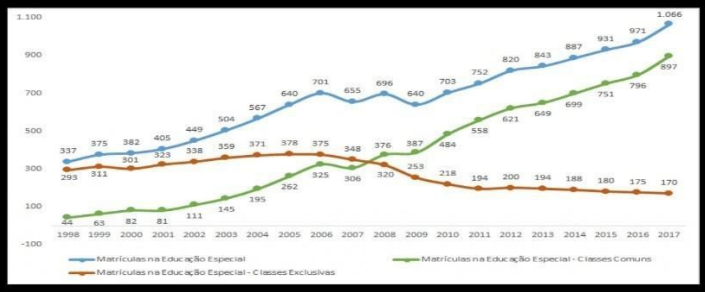
Abril de 2018

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

CONTEXTO

A PNEENPEI 2008 priorizou a matrícula de estudantes nas classes comuns do ensino regular.

Total de matrículas da Educação Especial, nas Escolas Regulares/Classes Comuns e Escolas Especiais e Classes Especiais – Brasil - 1998 a 2017



Fonte: Censo Escolar da Educação Básica. Inep/MEC. 1998 a 2017
Nota: Números expressos em mil

MINISTÉRIO DA **EDUCAÇÃO**

CONTEXTO

Apesar do aumento no número de matrículas, observa-se que:

- Apenas 5% dos docentes que atuam na Educação Básica possuem curso de formação continuada em Educação Especial;

- Apenas 43% dos docentes atuando em turmas de AEE possuem curso de formação específica em Educação Especial.

Fonte: Censo Escolar da Educação Básica. Inep/MEC. 2016

MINISTÉRIO DA **EDUCAÇÃO**

CONTEXTO

A PNEENPEI 2008 definiu que é função do Atendimento Educacional Especializado identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para plena participação do estudante.

MINISTÉRIO DA **EDUCAÇÃO**

CONTEXTO

Se o AEE é o meio pelo qual a Educação Especial atua, era esperado que grande parte dos estudantes da educação especial recebessem AEE; porém essa não é a realidade.

MINISTÉRIO DA **EDUCAÇÃO**

CONTEXTO

Percentual de matrículas da Educação Especial: em classes comuns e no AEE – Brasil 2009 a 2017

	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
% Classe Comum	60,5%	68,9%	74,2%	75,7%	76,9%	78,8%	80,7%	82,0%	84,1%
% de matrículas no AEE	20,3%	25,2%	30,8%	30,6%	34,5%	34,6%	35,0%	36,8%	37,6%

Fonte: Censo Escolar da Educação Básica. INEP/MEC. 2009 a 2017.
Nota: Somente a partir do Censo Escolar de 2009 é possível obter informações acerca das matrículas no AEE.

MINISTÉRIO DA **EDUCAÇÃO**

CONTEXTO

- Redução da Educação Especial ao AEE realizado no turno inverso ao da classe comum;
- Decreto **7.611/2011** delimita um único espaço para o AEE: salas de recursos multifuncionais;
- Resolução Nº **4/2009 - CNE/CEB** - Concentrou responsabilidades no professor do AEE;

MINISTÉRIO DA **EDUCAÇÃO**

CONTEXTO

- Foi constatado em diagnóstico qualitativo realizado nacionalmente que há pouca articulação entre o professor da sala de aula regular e o professor especializado.

MINISTÉRIO DA **EDUCAÇÃO**

CONTEXTO

No contexto apresentado, é possível observar a necessidade de:

- Atualização da Política em convergência com a legislação atual;
- Atualização da Política visando garantir o direito do acesso, participação, permanência e aprendizagem do estudante da educação especial.

MINISTÉRIO DA **EDUCAÇÃO**

VISÃO E OBJETIVO

Com base na premissa de que o **acesso**, a **permanência**, a **participação** e a **aprendizagem** no sistema educacional é um direito de todos, a PNEE 2018 tem como objetivo:

MINISTÉRIO DA **EDUCAÇÃO**

VISÃO E OBJETIVO

Orientar os sistemas de ensino, por meio de diretrizes sobre ações de Educação Especial, devendo esses sistemas considerar as singularidades do estudante e a criação de oportunidades de educação ao longo da vida de modo sustentável e compatível com as diversidades locais.

MINISTÉRIO DA **EDUCAÇÃO**

DEFINIÇÃO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Modalidade de educação escolar que **integra-se** às ações desenvolvidas em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, organizadas por meio de serviços, recursos e estratégias para que os estudantes a quem se destinam tenham seus direitos à aprendizagem garantidos.

MINISTÉRIO DA **EDUCAÇÃO**

PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

1) Estudantes cuja participação plena e efetiva nas atividades escolares é obstruída pela interação entre as barreiras (urbanísticas, arquitetônicas, atitudinais, tecnológicas, nos transportes e nas comunicações e informações) e os impedimentos individuais de longo prazo de natureza:

1.1) Intelectual;

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

1.2) Mental;

1.3) Comportamental, social, comunicacional e de linguagem;

1.4) Visual;

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

1.5) Auditiva;

1.6) Multisensorial;

1.7) Física;

1.8) Múltipla.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

2) Estudantes com altas habilidades/superdotação: definidos como aqueles que apresentam desenvolvimento e/ou potencial elevado em alguma área de domínio, grande criatividade, talento específico, podendo manifestar-se ou ser identificado na infância, como precocidade, ou em outras fases da vida.

MINISTÉRIO DA **EDUCAÇÃO**

DIRETRIZES DA PNEE 2018

1. Sistema Educacional Inclusivo;

2. Identificação do estudante para a Educação Especial o mais cedo possível;

3. Envolvimento do estudante e da família no processo decisório;

MINISTÉRIO DA **EDUCAÇÃO**

DIRETRIZES DA PNEE 2018

4. Plano Individual de Desenvolvimento Escolar (PIDE);

5. Ações voltadas para resultados de aprendizagem.

6. Formação para construção de um sistema inclusivo;

MINISTÉRIO DA **EDUCAÇÃO**

DIRETRIZES DA PNEE 2018

7. Responsabilização dos atores;

8. Atuação local em rede;

9. Intersetorialidade;

10. Avaliação e Monitoramento.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

PRÓXIMOS PASSOS

A SECADI conta com a contribuição das instituições governamentais e da sociedade civil na consulta pública que será realizada.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

OBRIGADA!

educacaoespecial@mec.gov.br

(61) 2022-7661

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Anexo 3. Excertos extraídos dos documentos submetidos à análise documental citados no Item 5.1.4 – Estrutura dos Documentos Básicos

Excerto E-1

Este segundo produto tem como finalidade realizar estudos subsidiários ao processo de revisão da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, [...] *mediante a participação das Secretarias de Educação dos Estados, Municípios (capitais) e do Distrito Federal (respectivas diretorias, superintendências, gerências ou outras); Organizações não-governamentais sem fins lucrativos que aceitaram envolver-se no trabalho:* ***Organização Nacional de Cegos do Brasil; Federação Nacional das Apaes; Federação Nacional das Associações Pestalozzi*** *e Ministério Público dos Estados.* **(C-MEC-02, p. 16, grifo nosso)**

Excerto E-2

4. Como essa organização concebe a educação inclusiva?
( ) Situação de escolarização na qual todos os estudantes sejam matriculados na classe comum dos sistemas de ensino com iguais oportunidades de acessibilidade, participação e aprendizagem e contando com apoios individuais e/ou grupais especializados.
( ) Situação de escolarização na qual os sistemas de ensino disponham de um contínuo de serviços à disposição dos estudantes (escola comum e especial, classes especiais etc.), com iguais oportunidades de acessibilidade, participação e aprendizagem, contando com apoios individuais e/ou grupais especializados.
( ) Outra(s) concepções. Descrever: **(C-MEC-02, p. 148; C-MEC-06, p. 90; C-MEC-09, p. 115, grifo nosso)**

Excerto E-3

A síntese das contribuições da Rede Apae remete à compreensão da Educação Inclusiva e Especial como processos conjuntos, integrados por um contínuo de serviços, devendo essa perspectiva ser adotada pela PNEEPEI. A expectativa é que essas medidas garantam provisão de apoios aos estudantes com habilidades diferenciadas e atendimento efetivo às suas necessidades educacionais específicas, além de ***sustentabilidade financeira para os setores e organizações educacionais de atendimento ao público da Educação Especial no País****.* **(C-MEC-02, p. 92; C-MEC-05, p. 75; C-MEC-09, p. 84, grifo nosso)**

Excerto E-4

Pelas respostas recebidas foi possível constatar que essas instituições têm a Escola Especial como importante parceira na PNEE e fundamental na sua efetivação, buscam seu reconhecimento e valorização enquanto instituições de apoio a EE e como parte do processo de formação dos profissionais que atuam nas escolas regulares. **(C-MEC-02, p. 100)**

Excerto E-5

É relevante enfatizar, ainda, a pauta da intersetorialidade na atenção ao público específico atendido pelas ONGs – estudantes com deficiência intelectual (DI), deficiência múltipla (DMU), surdoegueira e Transtornos Globais do Desenvolvimento-TGD (TEA) que apresentam necessidades de apoios intensos, contínuos e pervasivos.
Ressalta-se a importância de considerar as ***necessidades educacionais especiais desses estudantes****, dando-lhes garantia de apoios individuais e educação de boa qualidade, com ensino e aprendizagem efetivos e ao longo da vida. O financiamento do Fundeb precisa ser garantido aos serviços que prestam atendimento,* ***exclusivo*** *ou complementar [...].* **(C-MEC-03, p. 90, grifos nossos)**

Excerto E-6

As escolas e classes especiais das organizações sociais devem ser reconhecidas como integrantes do sistema educacional inclusivo, tendo direito a financiamento público para seu funcionamento. **(MEC-02, p. 13)**

Excerto E-7

15 – Para que se possa atender plenamente à legislação vigente com vistas a efetivação da Política Nacional de Educação Especial é preciso eliminar barreiras atitudinais dos estudantes por meio de: [...]

( ) Terminalidade específica, conforme o caso

( ) Promoção de adaptações de métodos, técnicas e recursos para atender ao currículo

( ) Definição de objetivos e habilidades específicas para o estudante considerado público da Educação Especial, de maneira a cumprir o currículo. **(C-MEC-02, p. 145; C-MEC-06, p. 88; C-MEC-09, p. 113)**

Anexo 4. Excertos extraídos dos documentos submetidos à análise documental citados no Item 5.2.1 – Categoria 1: Concepção da deficiência

Excerto 1-1
Diferenças significativas ***entre*** *estudantes demandam maior flexibilidade curricular e organizacional dos sistemas de ensino.* **(C-MEC-01, p. 112, grifo nosso)**

Excerto 1-2
Implantar ***currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar às pessoas, público da Educação Especial****, incluindo os* ***conteúdos correspondentes às suas respectivas necessidades****, e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais, produzindo e disponibilizando* ***materiais didáticos específicos****, inclusive para os (as) alunos (as) com deficiência, preservando as características ambientais da comunidade na qual a escola está inserida, é o grande desafio que se impõe.* **(C-MEC-07, p. 173, grifos nossos)**

Excerto 1-3
O Estado do Paraná tem uma situação peculiar no que tange às escolas especiais. Mediante parceria orgânica com instituições não-governamentais sem fins lucrativos, funcionam as Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial que atendem estudantes ***não elegíveis para o processo de inclusão****, identificados por* ***avaliação da qual participam as instituições parceiras****.* **(C-MEC-01, p. 89, grifo nosso)**

Excerto 1-4
Ficou evidente a necessidade de formação, principalmente sobre manejo de ***comportamento inadequado*** *em sala de aula*. **(C-MEC-06, p. 35, grifo nosso)**

Excerto 1-5
Na CID-10 (OMS, 1993) e no DSM-5 (APA, 2014), o público com TGD (TEA) integra a classificação de transtornos mentais, único contemplado na PNEEPEI e nos documentos citados, revelando que as normas infraconstitucionais estão restringindo o grupo de pessoas com impedimentos de natureza mental e seus direitos à educação, ***caso os manuais citados sejam reconhecidos como referência legítima para a identificação desse público****.* **(C-MEC-03, p. 37, grifo nosso)**

Excerto 1-6
Proposição B
Rever a PNEEPEI no que diz respeito ao público da EE, de forma a ampliá-lo para incluir ***outras categorias de impedimentos*** *de natureza mental, [...].* **(C-MEC-03, p. 80, grifo nosso)**

Excerto 1-7
É relevante enfatizar, ainda, a pauta da intersetorialidade na atenção ao ***público específico atendido pelas ONGs*** *– estudantes com deficiência intelectual (DI), deficiência múltipla (DMU), surdoegueira e Transtornos Globais do Desenvolvimento-TGD (TEA) que* ***apresentam necessidades de apoios intensos, contínuos e pervasivos****.* **(C-MEC-03, p. 90, grifos nossos)**

Excerto 1-8
Se faz necessário: [...] reduzir o número elevado de alunos/turma, SRM em todas as escolas com ***profissional capacitado "por área"****, para dar conta da demanda para realizar o trabalho dentro da perspectiva da Educação Inclusiva*. **(C-MEC-09, p. 74, grifo nosso)**

Excerto 1-9
Proposição 7
4.7.1. Deixar claro na PNEEPI (2018) as ***diretrizes específicas para cada condição de deficiência***. **(C-MEC-06, p. 80, grifo nosso)**

Excerto 1-10
Proposição 4
4.4.4. Ampliar os recursos destinados a esses atendimentos [do Atendimento Educacional Especializado] *de maneira a atender a* ***todos os estudantes da educação especial****.* ***(C-MEC-06, p. 77, grifo nosso)***

Excerto 1-11
O acesso do aluno com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou com altas habilidades/ superdotação ao atendimento educacional especializado acontece a partir da ***identificação de suas necessidades educacionais****, realizada por meio de* ***estudo das características pessoais e de desenvolvimento*** *de cada aluno [...].* **(C-MEC-09, p. 96, grifo nosso)**

Excerto 1-12
No referido instrumento [questionário enviado pelos consultores às secretarias de Educação] *são levantados questionamentos referentes a: [...] tipos de investimentos físicos, formativos e atitudinais necessários para a* ***eliminação de barreiras****, dentre eles a promoção de* ***adaptações de métodos****, técnicas e recursos para atender ao currículo.* **(C-MEC-02, p. 18, grifos nossos)**

Excerto 1-a
Se o AEE é o meio pelo qual a Educação Especial atua, ***era esperado que grande parte dos estudantes da educação especial recebessem AEE****; porém essa não é a realidade.* **(MEC-01, p. 5, grifo nosso)**

Excerto 1-b
PÚBLICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL
1)Estudantes cuja participação plena e efetiva nas atividades escolares é obstruída pela interação entre as barreiras (urbanísticas, arquitetônicas, atitudinais, tecnológicas, nos transportes e nas comunicações e informações) e os impedimentos individuais de longo prazo de natureza:
[...]
1.3) ***Comportamental, social, comunicacional e de linguagem****.* **(MEC-01, p. 13-14, grifo nosso)**

Excerto 1-c
5.2 DIFICULDADES
Estudantes que apresentam dificuldades persistentes no desenvolvimento que se expressam na aprendizagem, no comportamento, na atenção, na comunicação, na fala e na linguagem, a ponto de exigirem atenção pedagógica especializada para acesso ao currículo, à aprendizagem e à participação social. **(MEC-08, p. 1 e 6)**

Excerto 1-d
Se o aluno que está na classe regular não receber um atendimento mínimo especializado, nós estaremos produzindo mais deficiência. O aluno fica defasado do grupo, desequilibra-se do grupo e termina aumentando a sua deficiência. [...] Então, nós precisamos ampliar o atendimento educacional da escola como um todo, para que todos os alunos tenham atendimento especializado. Senão, aquele aluno que está com um professor não especializado termina sendo cada vez mais deficiente. **(CAM-01, p. 23)**

Excerto 1-e
Vou fazer um paralelo. Ele até pode ser grotesco, mas costumo fazê-lo. [...] *Vocês se tratariam de um câncer numa Unidade Básica de Saúde próximo às suas casas? Não, porque o câncer é uma patologia que exige alta complexidade. Há situações de deficiência que exigem alta complexidade de conhecimento técnico-pedagógico. Não podemos achar que o fato de entrarmos numa escola estamos aprendendo. Não podemos pensar isso. Não existe isso! Inclusão é efetiva educação, não é apenas acolhimento na escola. Senão se trataria o câncer também numa Unidade Básica de Saúde. Pode ser grotesco esse exemplo? Pode ser, mas entendo que precisamos considerar as diferentes situações de deficiência com muita profundidade.* **(CAM-01, p. 35)**

Excerto 1-f

Os serviços e recursos da Educação Especial democraticamente destinam-se aos estudantes em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, em contextos diversos de espaços urbanos e rurais. Os beneficiários são:
Estudantes com deficiência, conceito baseado na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) considerados aqueles "que têm 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 igualdade de condições com as demais pessoa" (sic).
Para efeito desta Política, são consideradas barreiras educacionais e escolares as que podem comprometer a efetiva aprendizagem curricular do estudante, seu desenvolvimento e plena participação nos espaços escolares, pela interação com impedimentos individuais, de longo prazo, assim caracterizados pela sua natureza:
Intelectual: *referente a déficits nas funções intelectuais e no comportamento adaptativo manifestados nos domínios conceitual, social e prático da vida.*
Comportamental, comunicacional e interativa: *referente aos Transtornos do Espectro Autista.* **(MEC-13, p. 11-12; MEC-14, p. 136, grifos do autor)**

Excerto 1-g

Escola especial é aquela constituída em ***caráter eventual****, com atuação exclusiva em Educação Especial e organizada para maximizar o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com impedimentos individuais múltiplos e significativos. É indicada quando as barreiras na escola comum não forem eliminadas para a garantia de efetiva aprendizagem, participação e igualdade de oportunidades. A escola especial deve ser regulamentada pelos Conselhos de Educação Estaduais, do Distrito Federal ou Municipais.* **(MEC-13, p. 17; MEC-14, p. 205)**

Excerto 1-h

Parágrafo único. São considerados público-alvo da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida:
I - educandos com deficiência, conforme definido pela Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 - Estatuto daPessoa com Deficiência;
II - educandos com transtornos globais do desenvolvimento, incluídos os educados com transtorno do espectro autista, conforme definido pela Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012; e
III - educandos com altas habilidades ou superdotação que apresentem desenvolvimento ou potencial elevado em qualquer área de domínio, isolada ou combinada, criatividade e envolvimento com as atividades escolares. **(MEC-15, p. 3; MEC-16, p. 56, 59 e 60)**

Excerto 1-i

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 apoios múltiplos e contínuos. **(MEC-15, p. 1)**

Excerto 1-j

Mental: impedimento referente aos transtornos mentais (psicológicos ou psiquiátricos) que justifique a oferta de serviços de atendimento educacional especializado, considerada a possibilidade de articulação dos sistemas de ensino com a área da saúde e outras que se fizerem necessárias. **(MEC-16, p. 58)**

Excerto 1-k

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 apoios múltiplos e contínuos. **(MEC-15, p. 1; MEC-16, p. 42)**

Excerto 1-l

A inclusão radical torna-se prejudicial especialmente para os indivíduos com ***graus mais severos de impedimentos*** *de longo prazo de natureza intelectual, isso porque eles continuam a vivenciar experiências segregadoras no processo educacional.* **(MEC-16, p. 17, grifo nosso)**

Anexo 5. Excertos extraídos dos documentos submetidos à análise documental citados no Item 5.2.2 – Categoria 2: Concepção de Sistema Educacional Inclusivo

Excerto 2-1
[...] A Secretaria de Educação [do Paraná] *dispõe de uma multiplicidade de apoios, serviços, recursos humanos, técnicos e materiais para lidar com a diversidade dos estudantes, deixando clara a flexibilização e adaptação curricular para atender a esse propósito. O* ***contínuo de alternativas*** *representa no Estado* ***a forma concreta de realizar a educação inclusiva****.* **(C-MEC-01, p. 89, grifos nossos)**

Excerto 2-2
[...] o modelo adotado pelos Estados e o Distrito Federal agrega um ***contínuo de estruturas****,* ***serviços e programas****, tanto convencionais como especializados (por exemplo, escolas e classes comuns com escolas e classes especiais). A Agência Europeia para o Desenvolvimento da Educação Especial1 (2003), classifica-o como Modelo Misto (multi track approach), uma das alternativas adotadas por muitos Países europeus, no momento daquele estudo. São redes que operam em colaboração e, não, em oposição. Não constituem sistemas paralelos, mas* ***interativos****.* **(C-MEC-01, p. 114, grifos nossos)**

Excerto 2-3
As contribuições da Rede Apae remetem à compreensão da educação inclusiva e especial como processos conjuntos, integrados por um ***contínuo de serviços****, devendo essa perspectiva ser adotada pela PNEEPEI.* **(C-MEC-02, p. 92; C-MEC-05, p. 75; C-MEC-09, p. 84, grifo nosso)**

Excerto 2-4
A maior parte das federações participantes (Goiás, Rio Grande do Sul, MG e SP) concebem a educação inclusiva como um ***contínuo de serviços*** *à disposição dos estudantes (escola comum e especial, classes especiais etc.), com iguais oportunidades de acessibilidade, participação e aprendizagem, contando com apoios individuais e/ou grupais especializados.* **(C-MEC-02, p. 89, grifo nosso)**

Excerto 2-5
Essa ideia de múltiplos contextos e serviços para a educação dos estudantes com deficiência aparece em trabalhos internacionais, como afirma Gardou (2009), que sugere a ideia de ***"contínuo de serviços"*** *para sistemas de ensino que funcionam em direção mais inclusiva.* **(C-MEC-03, p. 34, grifo nosso)**

Excerto 2-6
[...] as parcerias com estabelecimentos especializados de ensino – públicos e privados – encontram lugar e são valorizados. Fazem parte das soluções e ***trabalham em conjunto para cumprimento das finalidades da educação****. Conceber essa realidade como inclusão escolar ou segregação dos estudantes, é mais do que uma questão de argumentos*. **(C-MEC-01, p. 115, grifo nosso)**

Excerto 2-a
Um Sistema Educacional Inclusivo desenvolve políticas, culturas e práticas na *e* para *a diversidade. É aquele que oportuniza o ingresso, participação e aprendizagem de todas as pessoas, sem exclusão.* **(MEC-12, p. 15, grifo do autor)**

Excerto 2-b
[...] a Educação Especial não é um sistema paralelo à Educação Básica ou à Educação Superior, sejam elas públicas ou privadas. A Educação Especial deve ser tratada como modalidade de educação escolar integrada a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Assim, as ***escolas especiais*** *devem promover a participação dos estudantes da Educação Especial no* ***processo educacional inclusivo****, contribuindo, portanto, para o fortalecimento das ações adotadas no contexto da educação escolar.* **(MEC-05, p. 4, grifo nosso)**

Excerto 2-c

1. PRINCÍPIOS

Os princípios orientadores desta proposta de Política Nacional são:

a. A educação como direito e para todos em um Sistema Educacional Inclusivo.

O direito universal à educação é um dos princípios primordiais que sustentam esta Política. A educação é considerada um bem público essencial, direito humano fundamental e base para garantia e efetivação de outros direitos. A garantia do direito à educação e à aprendizagem é fundamento norteador da Política e visa a assegurar os direitos dos estudantes, da mesma maneira que o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um. Para que isto ocorra sem preconceitos de quaisquer naturezas ou formas de discriminação, com igualdade de oportunidades, a educação deve ser efetivada em um Sistema Educacional Inclusivo, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. **(MEC-13, p. 2)**

Excerto 2-d

Art. 3º São princípios da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida:

I - educação como direito para todos em um sistema educacional equitativo e inclusivo. **(MEC-15, p. 2)**

Excerto 2-e

Nessa perspectiva, e visando ao melhor desenvolvimento do estudante, é necessária a diversificação dos espaços educacionais, entendendo que a escola bilíngue, demais serviços e recursos, e que ***a escola especializada ainda tem hoje uma função para inclusão escolar da pessoa com deficiência*** *e seu desenvolvimento integral em nível de igualdade [...].* **(STF-03, p. 10, grifo nosso)**

Excerto 2-f

Ao contrário de alguns grupos que consideram o Decreto 10.502 como um retrocesso nas políticas de promoção dos direitos da pessoa com deficiência, [...] consideramos que a política proposta no referido Decreto é um avanço na política de educação especial dentro do ***paradigma da inclusão de pessoas com deficiência****, preenchendo lacunas existentes em tal política, e inclusive atendendo reivindicações históricas do nosso segmento social [...].* **(STF-06, p. 1, grifo nosso)**

Excerto 2-g

*Em primeiro lugar, é importante contextualizar a narrativa de que o decreto "promove a segregação", baseada na premissa que "escolas especializadas são espaços de segregação", e que todos os alunos com deficiência devem ser atendidos "****exclusivamente****" nas escolas regulares. O decreto não incentiva a segregação e tampouco viola a Convenção da ONU, uma vez que ele promove uma verdadeira inclusão quando dá autonomia às escolas especiais para fomentar a inclusão.* **(STF-06, p. 4, grifo do autor)**

Anexo 6. Excertos extraídos dos documentos submetidos à análise documental citados no Item 5.2.3 – Categoria 3: Concepção do papel da Educação Especial e do AEE

Excerto 3-1

1.7. Proposição G

Adotar, na revisão da PNEEPEI, ***interpretação do Art. 58 LDBEN que caracterize a EE de maneira ampliada****, estendendo seu foco, seu objeto e suas práticas.* ***Esse alargamento do conceito reposiciona a EE****, de modo a ser assumida como campo de conhecimento teórico e prático em desenvolvimento, aumentando a correspondência de seu papel como modalidade de educação*. **(C-MEC-03, p. 83, grifos nossos)**

Excerto 3-2

1.10 Proposição J

Compartilhar com o Conselho Nacional de Educação divergências encontradas na análise dos textos da Resolução CNE/CEB n° 2/2001 e da Resolução CNE/CEB n° 4/2009. O conflito entre as normas merece análise para evitar decisões ambíguas ou contraditórias por parte dos sistemas de ensino. Pode-se analisar, ainda, a pertinência de reeditar ***novas diretrizes para a educação especial na educação básica que compatilizem*** **(sic)** ***o ordenamento jurídico vigente e que possam abranger a EE, o AEE e a inclusão escolar***. **(C-MEC-03, p. 85, grifo nosso)**

Excerto 3-3

1.8. Proposição H

Fazer constar, na PNEEPEI revisada, alusão à terminalidade específica *como garantia de direito do estudante e alternativa para prosseguimento de estudos e oportunidade de ingresso na educação profissional, nos termos da LDBEN e da Resolução CNE/CEB nº2/2001.* **(C-MEC-03, p. 84, grifo nosso)**

Excerto 3-4

Quanto a (sic) ***terminalidade específica, percebe-se a necessidade de que a mesma deva ser urgentemente regulamentada****, por uma resolução, através do Conselho Estadual de Educação específica para esse fim, uma vez que tanto os professores do ensino regular quanto professores especializados, ainda possuem dificuldades quanto a operacionalização desse processo.* **(C-MEC-09, p. 95-96, grifo nosso)**

Excerto 3-5

Para além de uma avaliação diferenciada há muitas outras necessidades a se pensar, dentre elas o ***currículo diferenciado, foco principal desta pesquisa****. Nossos dados revelaram que uma das mais importantes ações a ser desenvolvida é a formação em serviço para trabalhar, de maneira colaborativa na escola e articulada com a família e a sociedade, a necessidade de um novo desenho no* ***planejamento e diferenciação curricular para os estudantes considerados público da EE****.* **(C-MEC-05, p. 69, grifos nossos)**

Excerto 3-6

[...] é possível constatar muito mais material sendo veiculado e informado sobre EE e política de EI, e pouquíssimo ou ***nenhum material sobre planejamento pedagógico e diferenciação curricular****. A ausência quase que completa destes e consequentemente a pouca sensibilização para tais procedimentos, bem como sua real operacionalização provavelmente está fazendo com que:*

1. Haja muitos profissionais da educação cujas atitudes sociais são mais desfavoráveis à inclusão dos estudantes considerados público da educação especial – barreiras atitudinais. **(C-MEC-04, p. 63, grifo nosso)**

Excerto 3-7

1.13 Proposição M

Definir a pertinência de adotar do ***Plano de Desenvolvimento Individual (PDI)*** *do estudante como orientação aos sistemas de ensino. Trata-se de registo contínuo das condições do estudante e permite personalizar as ações pedagógicas sem individiualizar* (sic) *o ensino. Parte da Identificação dos estilos de aprendizagem e da avaliação de habilidades, competências e necessidades educacionais do estudante para atuar de modo colaborativo e grupal no contexto da sala de aula. Materializa, por meio de registro contínuo, as intenções e os propósitos da* ***diferenciação curricular****.* **(C-MEC-03, p. 87, grifos nossos)**

Excerto 3-a
CONTEXTO
- Redução da Educação Especial ao AEE realizado no turno inverso ao da classe comum;
- Decreto7.611/2011 delimita um único espaço para o AEE: salas de recursos multifuncionais;
- Resolução Nº 4/2009 - CNE/CEB -Concentrou responsabilidades no professor do AEE. **(MEC-01, p. 7)**

Excerto 3-8
Anteriormente às proposições levanto alguns questionamentos:
1 – Por que, (sic) *a SRM foi designada como o* ***único espaço para a oferta do AEE nas escolas****? Por que, a biblioteca ou outros espaços disponíveis nas escolas, ou mesmo as próprias salas de ensino regular não podem ser utilizadas para o AEE?*
2 – Por que, (sic) *o estudante deve retornar* ***no contraturno para o AEE****?*
3 – Por que, (sic) *o AEE não pode ser feito on-line?* **(C-MEC-06, p. 77, grifo nosso)**

Excerto 3-9
A leitura pormenorizada das situações relatadas neste texto e nos estudos específicos que estão sendo efetuados pelo MEC fornecem elementos para rever as orientações e pensar sobre a efetiva viabilidade da oferta do AEE por meio das salas de recursos multifuncionais ou congêneres (alternativas criadas pelas Secretarias de Educação). Pode-se pensar na variação das ofertas de AEE, ***possibilitando sua extensão para além das SRMs****, utilizando espaços e modos diferenciados de atuação.* **(C-MEC-03, p. 86, grifo nosso)**

Excerto 3-10
As escolas não tem (sic) *propostas efetivas de solução para problemas que surgem* ***na oferta do AEE no contraturno*** *e adotam medidas diferenciadas de SRMs, revelando a necessidade de orientação e recursos. [...]* ***A solução de grande parte das escolas é oferecer o AEE no turno das aulas para o estudante que não retorna para o atendimento****. Frente ao absenteísmo, há casos em que a escola admoesta a família com ameaça de denúncia no Conselho Tutelar. [...] A despeito do todas as dificuldades, as normas locais e as entrevistas revelaram a importância e a necessidade das salas de recursos, no modelo multifuncional ou não.* **(C-MEC-03, p. 59, grifos nossos)**

Excerto 3-11
Proposição 4
4.4.1. Alterar a denominação das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) para Salas de ***Apoio Pedagógico*** *(SAP); [...] 4.4.3.* ***Alterar o horário de oferta do AEE****, podendo ser: no contraturno ou em conformidade com a disponibilidade do(a) estudante e do(a) professor(a), dentro do horário de funcionamento regular da escola.* **(C-MEC-06, p. 77, grifos nossos)**

Excerto 3-12
O Plano de AEE é um documento que os ***professores das salas de recursos multifuncionais*** *das escolas públicas devem elaborar de forma obrigatória para o efetivo atendimento educacional especializado do aluno com deficiência, Transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação,* ***na sala de recursos multifuncionais****.* **(C-MEC-09, p. 75, grifos nossos)**

Excerto 3-b
Algumas sugestões são oferecidas para implementar a PNEEPEI, entre elas: docência compartilhada (bidocência, birregência); [...] implantação de salas bilingues. **(C-MEC-02, p. 57)**

Excerto 3-c
Proposição 2
4.2.1. Diferenciar a formação necessária para atuar como professor especializado junto aos estudantes da educação especial, nos espaços multifuncionais, e a formação continuada dos professores de modo geral, inclusive os especializados, para atuar na sala regular de ensino e no ***ensino colaborativo****;* **(C-MEC-06, p. 67)**

Excerto 3-13
O título da PNEEPEI caracteriza a educação inclusiva ***como "perspectiva", algo a devir****. Ocorre que sua implementação se aproxima aos 10 anos, período de muito avanço no desenvolvimento de sistemas inclusivos. A educação inclusiva hoje é de conhecimento da sociedade, já fazendo parte do discurso nacional. Atualmente, a pauta integra a união de esforços para sua completa implementação. Sugere-se mudança do título para: Política Nacional de Educação Especial e Inclusão Escolar*. **(C-MEC-03, p. 92, grifo nosso)**

Excerto 3-14
O sistema educacional brasileiro precisa ser redesenhado, assim como a concepção de formação de professores. Ambos não foram desenhados para trabalhar com a diversidade, motivo pelo qual há tantas barreiras físicas e atitudinais; a implantação de uma Políticas (sic) Nacional de Educação Inclusiva ***não pode mais ser apenas uma perspectiva*** *e encontra-se em pleno processo de implantação, no entanto, é possível observar que muito ainda a que ser feito, e isto se evidencia nas respostas e especificações dos colaboradores desta pesquisa.* **(C-MEC-05, p. 36; C-MEC-08, p. 29 e 118, grifo nosso)**

Excerto 3-d
Projetos educacionais – *tem* (sic) *por finalidade incentivar o gosto pela aprendizagem significativa, por meio de laboratório de informática, experimentos, conhecimentos, competências e habilidades, que estimulem o desenvolvimento de autonomia para decidir, opinar, escolher e tomar iniciativas, a partir de suas necessidades e motivações.* **(C-MEC-09, p. 76)**

Excerto 3-e
1.19. Proposição S
O título da PNEEPEI caracteriza a educação inclusiva como "perspectiva", algo a devir. Ocorre que sua implementação se aproxima aos 10 anos, período de muito avanço no desenvolvimento de sistemas inclusivos. A educação inclusiva hoje é de conhecimento da sociedade, já fazendo parte do discurso nacional. Atualmente, a pauta integra a união de esforços para sua completa implementação. Sugere-se mudança do título para: Política Nacional de Educação Especial e Inclusão Escolar. **(C-MEC-03, p. 92)**

Excerto 3-f
DIRETRIZES DA PNEE 2018
[...]
4.Plano Individual de Desenvolvimento Escolar (PIDE);
5.Ações voltadas para resultados de aprendizagem. **(MEC-01, p. 18)**

Excerto 3-g
7.7.1. Elaborar anualmente o Plano de Desenvolvimento Individual e Escolar do estudante [...]. A estrutura do documento contempla informações sobre o processo escolar do estudante nos seguintes aspectos: frequência e envolvimento nas atividades propostas; provimento de serviços, recursos e estratégias para sua educação; medidas de diferenciação curricular; registro de progressos e necessidades educacionais; histórico do fluxo escolar e outros registros pertinentes.
7.7.2. Sempre que se fizer necessária a atuação do professor especializado, este fará constar no plano de desenvolvimento escolar individual do estudante os objetivos e as estratégias adotados para o atendimento educacional especializado, indicando os apoios oferecidos. [...] **(MEC-13, p. 22)**

Excerto 3-h
XI - planos de desenvolvimento individual e escolar - instrumentos de planejamento e de organização de ações, cuja elaboração, acompanhamento e avaliação envolvam a escola, a família, os profissionais do serviço de atendimento educacional especializado, e que possam contar com outros profissionais que atendam educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. **(MEC-15, p. 2.)**

Excerto 3-15
6.1. Atendimento Educacional Especializado (AEE)
Ações pedagógicas ***realizadas pelo professor especializado para apoiar o desenvolvimento curricular*** *do estudante, bem como apoiar o planejamento de atividades pedagógicas realizadas na escola pelo professor da classe comum.* **(MEC-13, p. 14, grifo nosso)**

Anexo 7. Excertos extraídos dos documentos submetidos à análise documental citados no Item 5.2.4 – Categoria 4: Fundamentação legal para alterar a PNEEPEI

Excerto 4-1

O Art. 208-III da CRFB-1988 é fonte de reflexões continuadas no campo da Educação Especial (EE) e da educação inclusiva. Trata-se do significado da expressão "atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino" [...]. ***No presente trabalho, defende-se a seguinte interpretação:*** *se o texto do artigo dispõe sobre o que deve ser preferencial, é porque outras formas de atendimento estão admitidas. Entendido nesse sentido, o termo "preferencialmente" dá abertura para um* ***sistema de ensino composto por diversos tipos de atendimento educacional especializado****, que podiam ser identificados, da década de 80, como as alternativas constantes na Portaria nº 69/1986, do Centro Nacional de Educação Especial - CENESP/MEC, de onde faziam parte as alternativas "menos preferidas" da lista: classe especial, escola especial, serviço de atendimento psicopedagógico e outros. Essas modalidades permanecem ainda em alguns sistemas de ensino e encontram respaldo em normas infraconstitucionais em vigor: LDBEN, de 1996 (Art. 58, § 2º), PNE 2014-2024 (Meta 4) e Resolução CNE nº 2/2001*. **(C-MEC-03, p. 27, grifos nossos)**

Excerto 4-2

o Art. 208-III da CRFB-1988 admite a existência do ***sistema educacional misto****, constituído por serviços comuns e especializados. Uma interpretação harmônica entre os dois textos constitucionais admite conceber o modelo de contínuo de estruturas e serviços, no qual coexistem o regular e o especializado. Assim considerado, não haverá conflito entre as normas citadas. Um exemplo brasileiro é o modelo das escolas de educação básica na modalidade de educação especial praticado pela SEE do Estado do Paraná [...]* **(C-MEC-03, p. 41, grifo nosso)**

Excerto 4-3

O termo "preferencialmente", quando adotado na Constituinte, ***estava vinculado ao movimento de integração escolar, dominante à época****. Desde então, o termo continua pertinente, porque garante o direito à liberdade e o princípio do "pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas" que regem o ensino (Art. 206-III). Desse modo****, resguarda o direito da família e da pessoa com deficiência para optar pelo tipo de escola preferida** *(comum ou especial). Essa interpretação da Lei Magna em nada prejudica ou retarda os avanços contínuos e o desenvolvimento de sistemas educacionais inclusivos que, pela sua qualidade, podem tornar-se a preferência da sociedade como um todo.* **(C-MEC-03, p. 34-35, grifos nossos)**

Excerto 4-4

As organizações da sociedade civil participantes (restritas nesse estudo às organizações não-governamentais sem fins lucrativos) ressentem-se da falta de reconhecimento da legitimidade de sua atuação na EE, particularmente no que tange à oferta de escolas especiais. Defendem a permanência de um sistema misto – ***já fundamentado legalmente*** *–, que agregue estruturas convencionais e especializadas, como parte do sistema educacional inclusivo preconizado pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.* **(C-MEC-02, p. 135, grifo nosso)**

Excerto 4-5

Nos termos atuais, o texto da ***PNEEPEI não observa, com exatidão, os parâmetros constitucionais****, dificultando sua plena sustentação e implementação, quando defende o sistema integrado unicamente por escolas e classes convencionais.* **(C-MEC-03, p. 91, grifo nosso)**

Excerto 4-6

O instrumento para aplicação [enviado às entidades filantrópicas consultadas pelos consultores] *é constituído por oito itens, contendo questões abertas, semiabertas e fechadas. No que diz respeito às questões conceituais, a inclusão escolar foi destacada, uma vez que* ***a concepção de educação inclusiva é definidora do lócus, da estrutura e do funcionamento dos serviços*** *prestados em educação, bem como dos processos pedagógicos e práticas docentes. Esses conceitos implicam* ***o entendimento do que seja um sistema educacional inclusivo*** *de que trata a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, instrumento legal que integra a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 com status de emenda constitucional.* **(C-MEC-02, p. 20; C-MEC-05, p. 16; C-MEC-08, p. 20, grifos nossos)**

Excerto 4-7
6.11. Escola especial
A fim de cumprir o disposto na meta 4, estratégia 4.4 do PNE e Artigo 58, § 2º da LDB, a presente proposta prevê a oferta de serviços pela escola especial.
6.12. Classe especial
A fim de cumprir o disposto na meta 4, estratégia 4.4 do PNE e Artigo 58, § 2º da LDB, a presente proposta prevê a oferta de serviços na classe especial. **(MEC-13, p. 16-17; MEC-14, P. 205 e 211)**

Excerto 4-8
Art. 4º São objetivos da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida:
[...]
III - assegurar o atendimento educacional especializado ***como diretriz constitucional, para além*** *da institucionalização de tempos e espaços reservados para* ***atividade complementar ou suplementar****.* **(MEC-15, p. 2, grifos nossos)**

Excerto 4-9
Não é demais ressaltar que, como está bem claro na LDB, o atendimento educacional deve ser preferencialmente na escola regular inclusiva – o que não significa exclusivamente lá. O adjetivo "regular", conforme consta na LDB, é sinônimo de "comum" ou "convencional", em contraste com "especial" ou "especializada". **(MEC-16, p. 19)**

Excerto 4-10
[...] a LDB garante o atendimento educacional em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas do aluno, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular (art. 58). **(MEC-16, p. 19)**

Excerto 4-a
Destaca-se que a necessidade de atualização e reelaboração do texto da política, [...] já se fazia premente em face das recentes atualizações dos marcos legais que tratam da educação do público alvo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, no âmbito da legislação educacional nacional, a saber:
- Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada pelo Decreto nº 6949/2009;
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/96;
(Somente o capítulo V da LDB, que trata da educação especial, sofreu três alterações de 2013 até o momento, pelas Leis nº 12.796/2013, 13.234/2015 e 13.632/2018, incluindo-se nessas a educação ao longo da vida.)
- Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) – Lei nº 13.146/2015;
- Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista – Lei nº 12.764/2012;
- Plano Nacional de Educação 2014-2024 – Lei nº 13.005/2014. **(MEC-04, p. 2)**

Excerto 4-b
Para o artigo 58 [da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB]*, caput, "entende-se por educação especial, [...], a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação". [...] Ao regulamentar esse artigo, o Conselho Nacional de Educação publicou a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, preconizando em seu artigo 3º que "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".* **(MEC-05, p. 3)**

Excerto 4-c
O artigo 2º da Resolução CNE/CEB nº 2/2001, ao abordar o tema com maior riqueza de detalhes, assevera 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". [...]. Para que as ***escolas especiais ofertem a escolarização****, o §1º do artigo 10 da referida Resolução especifica que "as escolas especiais, públicas e privadas, devem cumprir as exigências legais similares às de qualquer escola quanto ao seu processo de credenciamento e autorização de funcionamento de cursos e posterior reconhecimento".* **(MEC-05, p. 4, grifo nosso)**

Excerto 4-d
Não obstante à escorreita e relevante argumentação da SECADI [acerca das escolas especiais]*, uma vez que esse ponto da recomendação encontra resistência no que dispõem os artigos 208, III, da CF de 1988, e 60, da Lei nº 9.394, de 1996 [...].* **(MEC-09, p. 6)**

Excerto 4-e
Alocação da totalidade dos recursos públicos exclusivamente na área da educação inclusiva na rede regular de ensino deve ser interpretada à luz do Art. 208 da Constituição da República Federativa do Brasil que, ao referir-se ao "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência", determina que seja a garantia desse serviço efetivada preferencialmente na rede regular de ensino. Esse dispositivo assegura que a alocação dos recursos públicos na área possa ser feita em outros espaços educacionais. Em consonância com o mencionado dispositivo da Carta Magna, a Lei nº 9.394/1996 especifica a natureza desses espaços. **(MEC-10, p. 1)**

Excerto 4-f
[...] o Ministro da Educação apresentou o ***histórico da regulamentação da Educação Especial desde a Constituição Federal de 1988****; o panorama da Educação Especial brasileira, incluindo micro dados do Censo da Educação Escolar INEP/MEC de 1998 a 2017 e concluiu com reflexões sobre a necessidade de atualizar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, implementada em 2008.* **(MEC-11, p. 1, grifo nosso)**

Excerto 4-g
Quando o art. 208 da CF/88 estabelece o atendimento educacional especializado, ***preferencialmente****, na rede regular de ensino, ele sinaliza para o caráter inclusivo da Educação Especial, com diferentes possibilidades de oferta.* **(MEC-12, p. 15, grifo do autor)**

Excerto 4-h
Apresentado este cenário, nós passaremos a nos reportar às razões para atualizarmos a política. A primeira razão que se destaca, a partir dessa construção até o presente momento, é o alinhamento com os marcos legais. Eu já me referi a isso anteriormente com a Convenção, com a LBI, com o PNE e com a própria LDB. **(CAM-01, p. 4, grifo nosso)**

Excerto 4-i
O decreto atacado não retrocede nos avanços obtidos na inclusão dos educandos com deficiência. Na verdade, cria alternativas educacionais para atender também as demandas específicas do pequeno grupo de estudantes da educação especial que não se beneficiam da escolarização comum, evitando a sua evasão do ambiente escolar. Orientação constante da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **(STF-01, p. 1)**

Excerto 4-j
6.11. Escola especial
A fim de cumprir o disposto na meta 4, estratégia 4.4 do PNE e Artigo 58, § 2º da LDB, a presente proposta prevê a oferta de serviços pela escola especial.
6.12. Classe especial
A fim de cumprir o disposto na meta 4, estratégia 4.4 do PNE e Artigo 58, § 2º da LDB, a presente proposta prevê a oferta de serviços na classe especial. **(MEC-13, p. 16-17)**

Excerto 4-k
É válido reforçar que, como demonstrado, nenhuma conquista dos estudantes que pretendem estar nas escolas regulares se perde, porque a PNEE 2020 continua mantendo a visão de que a escolha deve ser PREFERENCIALMENTE pela escola regular, como diz a LDB (Lei 9.394 de 2006). **(STF-03, p. 20)**

Excerto 4-l
Outro fato que merece ser destacado é o que consta na Meta 4 do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014)[...]. Observe-se que a referida Lei estabelece que o atendimento deve ser realizado "preferencialmente", mas não exclusivamente, em "classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados", tal como aponta o Decreto nº 10.502/2020, espaços estes que também fazem parte do "sistema educacional inclusivo". **(STF-04, p. 20)**

Excerto 4-m
Em função do exposto, nenhuma conquista dos estudantes que pretendem estar nas escolas regulares se perde, porque a PNEE 2020, instituída por meio do Decreto n.º 10.502, de 2020, continua mantendo a visão de que a escolha deve ser PREFERENCIALMENTE pela escola regular, como diz a LDB (Lei nº 9.394 de 1996).
Por fim, o Decreto n.º 10.502/2020 não representa nenhuma ilegalidade, nem mesmo retrocesso às práticas de inclusão nas escolas regulares inclusivas do País. **(STF-06, p. 8)**

Excerto 4-11
Proposição 5
4.5.1. Fazer uma revisão ***minuciosa da PNEEPEI com vista a atualização das legislações que nos últimos 10 anos foram alteradas ou atualizadas****. Exemplo: Substituir o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, pelo Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005/2014;*
4.5.2. Inserir no texto da PNEEPEI (2018) a Leis nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024;
4.5.3. Inserir no texto da PNEEPEI (2018) a Lei nº 13.146/2015 - Lei Brasileira de Inclusão (LBI). **(C-MEC-06, p. 78, grifo nosso)**

Anexo 8. Excertos extraídos dos documentos submetidos à análise documental citados no Item 5.2.5 – Categoria 5: Recursos discursivos usados para alterar a PNEEPEI

Excerto 5-1

Nesse contexto, refletir uma proposta de educação integral inclusiva nas escolas, pressupõe a organização de serviços, espaços e conteúdo, ***com a finalidade de eliminar as barreiras que possam dificultar o pleno acesso dos estudantes*** *público da educação especial à educação*. **(C-MEC-01, p. 4, grifo nosso)**

Excerto 5-2

Os conteúdos do trabalho estão comprometidos, ainda, com o alcance das finalidades da educação para todos os estudantes, como previsto na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Alinha-se com ***a busca de equidade e de superação da desigualdade de oportunidades educacionais*** *para os estudantes atendidos pela Educação Especial, que implica políticas públicas de Estado e articulação entre os entes federativos, bem como sustentabilidade das iniciativas e práticas que levem à* ***efetiva inclusão escolar*** *da totalidade dos estudantes brasileiros.* **(C-MEC-03, p. 11, grifos nossos)**

Excerto 5-3

Como o conceito em análise se assenta no ***cumprimento dos direitos humanos fundamentais****, posições que* ***ampliam oportunidades*** *de atendimento, podem corresponder melhor às necessidades de um público escolar caracterizado pela diversidade. Portanto, pode responder com mais alternativas às necessidades de apoios e de atendimentos individualizados demandados por alguns estudantes.* **(C-MEC-03, p. 30, grifos nossos)**

Excerto 5-4

Desta feita, a educação inclusiva constitui um ***paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos****, onde a igualdade e a diferença são vista* (sic) *como valores indissociáveis.* **(C-MEC-04, p. 14; C-MEC-07, p. 12, grifo nosso)**

Excerto 5-5

Considerando a necessidade de desenvolver, nos Sistemas Estaduais de Educação, políticas educacionais inclusivas que garantam o ***cumprimento do direito à educação para todos os alunos sem discriminação ou segregação****, e amplo respeito às necessidades educacionais que estes alunos possam apresentar no processo de aprendizagem;* **(C-MEC-07, p. 174, grifo nosso)**

Excerto 5-6

É importante concluir enfatizando que a Educação Especial integra o Sistema Estadual de Educação de cada Estado Brasileiro, e como tal deve cumprir com sua finalidade que é a de ***formar cidadãos conscientes e participativos*** *através da promoção do seu desenvolvimento das pessoas público da Educação Especial.* **(C-MEC-09, p. 102, grifo nosso)**

Excerto 5-7

Por muitos anos a ***discriminação foi o único sentimento ofertado às pessoas com deficiência****. A partir de 1980, muitas mobilizações no cenário internacional levaram a efeito a Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência que, dentre outros, teve o grande mérito de* ***abandonar o assistencialismo e o conceito "clínico" de deficiência****, passando a admitir* ***que a deficiência está na sociedade****, sendo seu dever fazer-se menos deficiente para que estes cidadãos fruam de* ***direitos em igualdade de condições com todos os demais****.*

[...]

O grande mérito da Convenção foi ***abandonar o conceito médico/fisiológico de deficiência*** *para compreendê-lo em relação às barreiras que prejudicam a interação das pessoas, em igualdade de condições, com as demais, em qualquer situação social aonde elas precisem ou queiram estar.*

Por outras palavras, ***alterou-se o modelo médico para o modelo social****: o fator limitador é o meio em que a pessoa está inserida e não a deficiência em si mesmo. É a falta de acesso a bens e serviços que precisa ser solucionada para a verdadeira inclusão social e equiparação de oportunidades.* **(STF-07, p. 6-7, grifos nossos)**

Excerto 5-a
[...] ***outros espaços escolares devem ser disponibilizados*** *pelos sistemas de ensino, na rede pública e no setor privado, como a escola especializada, os centros de atendimento educacional especializado, a escola bilíngue de surdos, dentre outros. Nesse aspecto, o Decreto nº 10.502/2020 avança, ao* ***reconhecer a escola especializada*** *como um espaço que diversifica e amplia as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem das pessoas com deficiência nos sistemas de ensino.* **(STF-07, p. 8, grifos nossos)**

Excerto 5-8
Nesse sentido, a política [instituída pelo Decreto 10 502/2020] *tem por diretriz oferecer atendimento educacional em classes e escolas regulares inclusivas ou em* ***classes e escolas especializadas ou bilíngues****, a todos que demandarem esse tipo de serviço. Tudo de forma a garantir um* ***sistema educacional equitativo e inclusivo****, sem a prática de qualquer forma de discriminação ou preconceito*. **(STF-08, p. 17, grifos nossos)**

Excerto 5-9
Novamente afirmo: não existe uma solução educacional única que contemple todos os estudantes com deficiência no Brasil. Sempre existirão pessoas com ***deficiência com grande dificuldade para se enquadrar em regras homogeneizadas, que igualam as pessoas, não contemplando suas diferentes habilidades, competências e níveis de tolerância****. Sempre existirão famílias que necessitarão de uma solução mais personalizada, acolhedora e individual.* **(STF-08, p. 51, grifo nosso)**

Excerto 5-10
Corroboramos com o entendimento de que ***toda escola deve ser inclusiva, independe de ser regular ou especializada****, pressupondo atividades de ensino e aprendizagem que possam atender a todos os alunos, sem distinção, configurando a base para construção de uma sociedade inclusiva*. **(STF-08, p. 61, grifo nosso)**

Excerto 5-11
Dessa forma, a ***educação regular ou especial serve*** *não só à construção da personalidade humana, mas também* ***para instar liberdades****: liberdade de decidir, liberdade de privacidade, liberdade de ir e vir e outras. Precisamos tanto da escola regular inclusiva, como da escola especial,* ***para formar seres humanos capazes de decidir por si sós****.* **(STF-08, p. 141, grifos nossos)**

Excerto 5-12
Ademais, os dados censitários revelam que existe uma parcela de estudantes que evade ou não consegue acessar os espaços educacionais, por ***falta de condição adequada da escola*** *para recebê-los e por não se beneficiarem das práticas pedagógicas ofertadas.* **(STF-07, p. 8, grifo nosso)**

Excerto 5-13
Agora, há seis anos, nasceu meu filho, o Davizinho, que também nasceu com baixa visão. [...] matriculei o Davizinho em uma escola regular. O Davizinho começou, ali, com quatro anos, a não querer mais frequentar a escola. [...] E a gente vai identificando: primeiro, porque a apostila chega três meses depois da apostila dos coleguinhas; segundo, porque a quantidade de visão que o Davi tem não permite a ele desenvolver as mesmas atividades que os alunos desenvolvem em sala. **(STF-08, p. 28-29)**

Excerto 5-14
Atualmente, urge reconhecer que ***muitos educandos não estão sendo beneficiados com a inclusão em classes regulares*** *e que educandos, familiares, professores e gestores escolares clamam por alternativas. O Governo Federal não tem sido insensível a esta realidade. Em resposta a esse clamor, nasce a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.* **(MEC-16, p. 06, grifo nosso)**

Excerto 5-15
Esses dados levam a questionar sobre a ***qualidade do atendimento que está sendo oferecido*** *aos educandos do público-alvo da educação especial* ***nas escolas regulares****.* **(MEC-16, p. 21, grifos nossos)**

Excerto 5-16

Entretanto, há evidências de que a ***inclusão radical não produz os melhores resultados*** *para todos. Milhares e milhares de educandos com demandas específicas estão, sim, incluídos nas classes regulares, mas quais têm sido os resultados dessa inclusão nas suas vidas?* ***Quais os resultados do árduo e prolongado trabalho*** *da família, dos professores, gestores educacionais e especialistas? Quais têm sido os resultados do* ***estresse infringido aos muitos educandos*** *que não conseguem tirar proveito das* ***longas e sucessivas horas nas quais, forçosamente, devem estar em uma sala de aula regular****, onde os conteúdos trabalhados não fazem sentido para eles?* **(MEC-16, p. 104, grifos nossos)**

Excerto 5-17

A presença de uma criança ou adolescente da educação especial nas salas de aula comuns não prova que eles estão, de fato, incluídos neste espaço de ensino e aprendizagem ou que estão sendo preparados para a inclusão em outras áreas da vida. O fato de estarem matriculados em turmas regulares desde os primeiros anos da Educação Infantil até o Ensino Médio ***não significa que estão se beneficiando da socialização nessas turmas****.* **(MEC-16, p. 105, grifo nosso)**