



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**  
Faculdade de Educação

**DENISE EMANOELI CAUM CAMOLEZE**

**A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OS DIREITOS HUMANOS:  
FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA  
UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA**

**CAMPINAS**  
**2024**

**DENISE EMANOELI CAUM CAMOLEZE**

**A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OS DIREITOS HUMANOS:  
FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA  
UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA**

Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para obtenção de título de Mestra em Educação na área de Educação.

**Orientador:** Prof. Dr. José Renato Polli

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À  
VERSÃO FINAL DA DISSERTAÇÃO  
DEFENDIDA PELA ALUNA DENISE  
EMANOELI CAUM CAMOLEZE, E  
ORIENTADA PELO PROF. DR. JOSÉ  
RENATO POLLI.

**CAMPINAS**

**2024**

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

C149e Camoleze, Denise Emanoeli Caum, 1982-  
A educação inclusiva e os direitos humanos : fundamentos filosóficos e práticas pedagógicas para uma educação humanizadora / Denise Emanoeli Caum Camoleze. – Campinas, SP : [s.n.], 2024.

Orientador: José Renato Polli.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Faculdade de Educação.

1. Educação especial. 2. Educação humanística. 3. Direitos humanos. 4. Políticas públicas. I. Polli, José Renato. II. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Faculdade de Educação. III. Título.

Informações Complementares

**Título em outro idioma:** Inclusive education and human rights : philosophical foundations and pedagogical practices for a humanizing education

**Palavras-chave em inglês:**

Special education

Humanistic education

Human rights

Public policy

**Área de concentração:** Educação

**Titulação:** Mestra em Educação

**Banca examinadora:**

José Renato Polli [Orientador]

Cesar Aparecido Nunes

Leopoldo Rocha Soares

**Data de defesa:** 12-07-2024

**Programa de Pós-Graduação:** Educação

**Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)**

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0009-0004-9903-6552>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/4830234605197105>

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO

**A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OS DIREITOS HUMANOS:  
FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA  
UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA**

**DENISE EMANOELI CAUM CAMOLEZE**

**COMISSÃO JULGADORA:**

Prof. Dr. José Renato Polli  
Prof. Dr. Cesar Aparecido Nunes  
Prof. Dr. Leopoldo Rocha Soares

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.

## **DEDICATÓRIA**

Eu dedico este trabalho a todas e todos que vieram antes, que lutaram e continuam a lutar por uma Educação onde a diferença não seja considerada um problema, uma inferioridade ou motivo de compaixão e sim um aspecto a ser contemplado e valorizado.

Dedico aos que viveram na pele os estigmas da exclusão, da segregação e da integração, aos que não puderam estar, aos que estando não puderam permanecer e aos que permanecendo não puderam aprender.

Dedico aos profissionais e pesquisadores que mudaram os rumos dessa história.

Dedico a todos que acreditam e lutam diariamente para que a escola e a sociedade seja para todos e para cada um.

Também dedico aos que buscam uma Educação Humanizadora, onde a aprendizagem não seja medida por testes internacionais e sim pelos frutos colhidos numa sociedade onde os Direitos Humanos sejam respeitados.

## AGRADECIMENTOS

São tantas, sem essas pessoas eu não teria conseguido...

Agradeço ao meu esposo Jean, por acreditar em mim muito mais que eu mesma, sempre ter me incentivado e colaborado para que eu conseguisse me dedicar aos estudos. Sem sua ajuda eu teria desistido há muito tempo.

A meu filho Théo, minha inspiração para pesquisar, estudar, trabalhar e não desanimar, pois o futuro está sendo construído agora e eu quero que ele seja melhor para você, sua geração e as próximas.

À minha Florzinha...

A meus pais que foram a minha base, minha mãe que sempre me ajudou e continua a ajudar e ao meu pai, que mesmo não estando mais neste espaço continua habitando minha memória e meu coração.

Aos meus irmãos, os que estão comigo desde sempre e sempre estarão.

Aos amigos e são tantos que não ousarei nomear, mas a preocupação com minha saúde, a vibração com minhas conquistas, a torcida por minhas vitórias, o abraço acalentado, o carinho afetuoso e a palavra reconfortante contribuíram muito para eu chegar até aqui.

A todas as crianças e famílias com quem trabalhei, cada uma me apresentou um motivo para lutar.

A meu orientador José Renato Polli, por sua escuta atenta, suas palavras encorajadoras, sua paciência com minhas inabilidades e seu respeito por minha história e por minha realidade, a pessoa que fez toda a diferença para que esse processo tão caro a mim fosse tranquilo e enriquecedor.

Ao professor César Nunes, que me fez reacreditar que a Unicamp também poderia ser meu lugar.

Ao grupo Paideia, que me acolheu desde o início e também reafirmou que a Unicamp poderia ser meu lugar.

Aos meus colegas de trabalho, os que já foram e os que são, pelas aprendizagens, compartilhamentos, alegrias e dores vivenciadas.

## EPÍGRAFE

*A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Não é também a liberdade um ponto ideal, fora dos homens, ao qual inclusive eles se alienam. Não é ideia que se faça mito. É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos.*  
(Paulo Freire)

*Onde há uma necessidade humana nasce um Direito Humano*  
(César Nunes)

## RESUMO

A presente pesquisa buscou compreender as políticas voltadas para a área da Educação Especial no século XXI, no Brasil. Para tanto, analisou o trajeto histórico dessa modalidade de ensino em concomitância com o percurso da História da Educação no Brasil. Pudemos observar a mudança na compreensão social e os processos educativos que envolveram as pessoas com deficiência, que foram desde o apagamento social, o enclausuramento, a institucionalização, a integração até chegar à inclusão, sempre com muitas lutas e desafios. A pesquisa também realizou a análise das políticas públicas na área da Educação, com ênfase na Educação Especial, realçando o período após a promulgação da Constituição Federal. Dedicou-se a compreender os efeitos da chamada pedagogia das competências e habilidades no país e em oposição a uma concepção de Educação como Direito. Percorreu o itinerário compreensivo dos tratados internacionais, os documentos e leis que favoreceram a luta pela educação especial na perspectiva da educação inclusiva, as lutas e disputas que aconteceram ao longo dos anos. Indicou as conquistas por meio das políticas estabelecidas e consolidadas e as derrotas impostas por governos que se desalinham da perspectiva inclusiva da Educação Especial. A pesquisa também buscou compreender o cenário atual, os perigos que ainda ameaçam a área, assim como o alinhamento da Educação Inclusiva no desdobrar das práticas em favor dos Direitos Humanos. Percebe a Educação Inclusiva como um Direito Humano, integrado a uma concepção de Educação Humanizadora, crítica e emancipatória.

**Palavras-chave:** Educação Especial; Educação Humanizadora; Direitos Humanos; Políticas Públicas.

## ABSTRACT

This research sought to understand the policies aimed at the area of Special Education in the 21st century, in Brazil. To this end, it analyzed the historical path of this teaching modality in conjunction with the path of the History of Education in Brazil. We were able to observe the change in social understanding and the educational processes that involved people with disabilities, which ranged from social erasure, enclosure, institutionalization, integration until reaching inclusion, always with many struggles and challenges. The research also analyzed public policies in the area of Education, with an emphasis on Special Education, highlighting the period after the promulgation of the Federal Constitution. He dedicated himself to understanding the effects of the so-called pedagogy of skills and abilities in the country and in opposition to a conception of Education as a Law. It covered the comprehensive itinerary of international treaties, the documents and laws that favored the fight for special education from the perspective of inclusive education, the struggles and disputes that took place over the years. He indicated the achievements through established and consolidated policies and the defeats imposed by governments that are out of line with the inclusive perspective of Special Education. The research also sought to understand the current scenario, the dangers that still threaten the area, as well as the alignment of Inclusive Education in the deployment of practices in favor of Human Rights. Perceives Inclusive Education as a Human Right, integrated into a conception of Humanizing, critical and emancipatory Education.

**Keywords:** Special Education; Humanizing Education; Human rights; Public policy.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

- ABE - Associação Brasileira de Educação
- APAE - Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais
- AEE - Atendimento Educacional Especializado
- BPC - Benefício de Prestação Continuada
- CENESP - Centro Nacional de Educação Especial
- CPC - Centros Populares de Cultura
- CADES - Companhia de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário
- CBE - Conferência Brasileira de Educação
- CFE - Conselho Federal de Educação
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CORDE - Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
- CNBB - Conferência Nacional Dos Bispos Do Brasil
- CNE - Conselho Nacional de Educação
- EAD- Educação à Distância
- ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
- FCEE - Fundação Catarinense de Educação Especial
- FENASP - Federação Nacional da Sociedade Pestalozzi
- FHC - Fernando Henrique Cardoso
- 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
- GT - Grupo de Trabalho
- IBAD - Instituto Brasileiro de Ação Democrática
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
- IPES - Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais

- IDORT - Instituto de Organização Racional do Trabalho
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases
- LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais
- MEB - Movimentos de Educação de Base
- MEC- Ministério da Educação
- MCP - Movimentos de Cultura Popular
- ONU - Organização das Nações Unidas
- PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais
- PEI- Plano Educacional Individualizado
- PNE- Plano Nacional de Educação
- PNEEPEI- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
- PUC-SP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
- QI - Quociente intelectual
- SED - Secretaria Estadual de Educação e do Desporto de Santa Catarina
- SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
- SENEb- Secretaria Nacional de Educação Básica
- UNESCO - United Nations Educational Scientific and Cultural Organization
- UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas
- USP - Universidade de São Paulo

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>13</b>
<b>1. O PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: CAMINHOS E DESCAMINHOS - PRIMEIRAS INDICAÇÕES SOBRE AS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA</b>	<b>19</b>
1.1 A Educação Jesuítica e Pedagogia Tradicional (1549-1759): nenhuma atenção ao diferente	21
1.2 As Pedagogias Tradicional religiosa e Leiga convivendo: início das práticas assistencialistas (1759- 1932)	23
1.3 A Pedagogia Tradicional e a Pedagogia Nova: a segregação dos diferentes (1932- 1947)	28
1.4 Predominância da Pedagogia Nova: entre a abertura para a inclusão e a manutenção de uma concepção segregacionista (1947- 1961)	31
1.5 A crise da Pedagogia Nova e a articulação da Pedagogia Tecnicista não impedem a expansão da consciência popular e articulação inicial dos movimentos de pessoas com deficiência (1961-1969)	34
1.6 A Pedagogia Tecnicista: o retorno aos interesses privados (1969- 1980)	38
1.7 As Pedagogias críticas e a mobilização social: o início da integração das pessoas com deficiência na escola regular (1980- 1991)	41
<b>2. UMA DISPUTA DE PROJETOS E CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO A PARTIR DOS ANOS 1990: A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES E A EDUCAÇÃO COMO DIREITO SOCIAL E SUBJETIVO: SEUS EFEITOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.</b>	<b>43</b>
2.1 A constituição de 1988: avanços e limites	46
2.2 A Pedagogia das Competências e Habilidades: fundamentos filosóficos, ordenamentos jurídicos e impactos sobre a educação inclusiva	52
2.3 Educação como direito social e subjetivo: origens teóricas, práticas transformadoras e mudanças de orientação na educação inclusiva	65
2.3.1 Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	68
2.3.2- Lei 13.146/2015 - Lei Brasileira de Inclusão	74
2.4 Retrocessos e retomadas: que concepção de educação inclusiva prevalecerá?	78
<b>3- A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OS DIREITOS HUMANOS: FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA</b>	<b>88</b>
3.1 Parecer Orientador 50/23 do Conselho Nacional de Educação - Lutas e disputas.	91
3.2 O modelo social da deficiência e a Pedagogia Humanizadora	95
3.3 Educação e Direitos Humanos	97
3.4 Os documentos Plano Nacional de Educação e o Plano Nacional de Educação em Direito Humanos	100
3.5 Educação Inclusiva (Inclusão), Diversidade e Educação Especial	103
<b>CONCLUSÕES</b>	<b>108</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>116</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>125</b>

## INTRODUÇÃO

A pesquisa aqui apresentada surgiu da junção do anseio pela compreensão teórica e acadêmica do tema e da prática profissional, diretamente ligada ao estudo sobre a Educação Especial no Brasil. Procuraremos dar ênfase à educação especial no século XXI, seus processos decorrentes dos períodos históricos anteriores, a compreensão da construção das políticas públicas, a transformação da escola para atender a todas as pessoas. Inserimos o problema na linha de pesquisa *Filosofia, Educação e Direitos Humanos*, com o objetivo de ajudar a esclarecer a compreensão sobre a educação inclusiva como parte integrante do amplo espectro de direitos sociais a que fazem jus às pessoas com deficiência, vistas aqui como cidadãos plenos de direitos. Consideramos previamente que ainda predomina no imaginário social uma visão ingênua sobre o tema, uma forma de pensamento que dificulta a compreensão real sobre as pessoas reais, que muitas vezes são impedidas de usufruírem de seus direitos básicos pela sua falta das garantias.

Inicialmente é imprescindível entender como a Educação se desenvolveu no país, já que a Educação Especial não deve ser dissociada do conjunto de políticas historicamente constituídas, para assim afirmar uma visão de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Por esta razão, fizemos uma primeira elucidação do processo histórico da construção das políticas de educação no Brasil, para posteriormente, apresentar o contexto em que as políticas de educação especial (e inclusiva) se desenvolveram nas últimas décadas. No primeiro capítulo, portanto, realizaremos um estudo teórico sobre o percurso histórico da Educação no Brasil e como a educação das pessoas com deficiência aconteceu ao longo dos séculos. Para isso utilizamos como base principal a obra *História das Ideias Pedagógicas no Brasil* (2008), de Dermeval Saviani, sob a articulação de três níveis de análise (filosofia, educação e teoria da educação e da prática pedagógica) com uma divisão das épocas em oito periodizações que vão desde a chegada dos jesuítas em 1549, percorrendo todo o trajeto de maneira linear até o ano de 2001.

Nos apoiando nessa importante obra e nos mesmos períodos identificados pelo autor, discorreremos paralelamente, acrescentando a eles pesquisas bibliográficas referentes à Educação das Pessoas com Deficiência no Brasil,

utilizando como base principal os estudos dos autores Gilberta Jannuzzi (UNICAMP), José Geraldo Silveira Bueno (PUC-SP) e Marcos Cezar de Freitas (UNIFESP), com o objetivo de compreender o descompasso na garantia de direitos educacionais dessas pessoas, a falta de estrutura e de compreensão por parte dos governantes e dirigentes, na tomada de decisões voltadas às políticas públicas que possam inseri-las na vida em sociedade e principalmente na escola.

Partindo do conceito de Paideia como formação integral do homem, reconhecemos que no Brasil os povos originários foram os primeiros educadores, suas tradições e cultura eram transmitidas pelas gerações posteriores. No entanto, desde a tomada dos territórios pelos portugueses, os saberes e tradições desses povos foram desprezados. Eles foram submetidos a valores, crenças e princípios provindos de uma ideia de educação europeia e cristã, trazida pelos jesuítas de maneira autoritária, imposta. Desde então a Educação foi passando por caminhos sinuosos, processos unilaterais e antidemocráticos, por lutas pelo laicismo, por movimentos reformistas, pelo tecnicismo, até chegar à Constituição Federal de 1988, quando mais transformações ocorreram. Na maioria das vezes esses períodos têm como pano de fundo disputas de poder e interesses econômicos.

No segundo capítulo, temos a pretensão de analisar a repercussão da Constituição Federal de 1988 no campo da Educação, em especial da educação das pessoas com deficiência, os avanços e limitações que a Carta Magna trouxe para a área. Também pretendemos analisar como se deu a chegada e acomodação da Pedagogia das Competências e Habilidades, seus fundamentos filosóficos, os ordenamentos jurídicos e impactos sobre a educação inclusiva.

Dentro do capítulo, analisaremos a Educação como direito social e subjetivo, as origens teóricas, as práticas transformadoras e mudanças de orientações na educação inclusiva, além dos retrocessos que aconteceram recentemente, com intenção de entender qual visão prevalecerá.

Desde o início do século, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (Brasil, 2008) e a Lei 1.3146 – Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), que trouxeram para a modalidade da Educação

Especial um novo cenário, em que os estudantes com deficiência foram deixando as escolas especiais e ingressando na escola regular, uma mudança estrutural passou a acontecer e um caminho de formação profissional e adequação física e metodológica se iniciou, alcançando importantes rupturas e marcos, como por exemplo, o aumento do número de matrículas das pessoas com deficiência na rede pública.

Desde então, de acordo com o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), em 2003 o número de alunos com deficiência na rede pública era de cerca de meio milhão e, em 2016, após nova pesquisa constatou-se que o número praticamente dobrou (Freitas, 2019, p. 160). Por isso consideramos importante o mapeamento dos avanços e interrupções, para que seja feita uma análise de como o país poderá caminhar nesse sentido.

Em contraponto a esse avanço, refletimos sobre os rumos políticos que aconteceram a partir de 2016. Nesse sentido, os avanços começaram a ser ameaçados com o esfacelamento de políticas de inclusão, em um processo de retrocesso jamais visto, sobretudo o retorno à concepção de Educação Especial, com a retirada do termo “na perspectiva inclusiva”. Um exemplo foi o lançamento da implantação da Nova Política de Educação Especial (Brasil, 2020), feita pelo ex-presidente Jair Messias Bolsonaro e que posteriormente foi barrada pelo Supremo Tribunal Federal.

A construção e a continuidade dos direitos das pessoas com deficiência, numa perspectiva humanizadora, como direito social e subjetivo, supõe a superação do atual quadro das políticas de educação no Brasil. Ao analisarmos de maneira prévia as políticas de educação para as pessoas com deficiência, a partir de todo um histórico de lutas e disputas, percebemos avanços e conquistas, mas também encontramos segregações, responsáveis pelo afastamento destas pessoas do convívio escolar, inclusive após a obtenção do direito de estar na escola. Além disso, ainda é necessário avançar em muitos aspectos. Destacamos três documentos fundamentais para garantir esse o avanço das políticas públicas no âmbito federal: o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007), a Política Nacional da

Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei 13.146 de 06.06.2015). Além destes marcos legais, também são determinantes o Plano Nacional de Educação (Lei 13.005 de 25.06.2014) e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (2010).

Pensar Educação Especial na Perspectiva Inclusiva significa manter uma consonância com os Direitos Humanos, garantindo e preservando a identidade das pessoas com deficiência como um direito inalienável, calcado no respeito à diferença e, ao mesmo tempo, em seus direitos educacionais e da dignidade humana. Desta compreensão decorre a necessidade de elucidação dos fundamentos filosóficos que sustentam a correlação entre Educação Inclusiva e Direitos Humanos, na senda de uma pedagogia humanizadora, apontamentos que faremos no terceiro capítulo deste trabalho, sugerindo caminhos para a consolidação de práticas pedagógicas efetivamente inclusivas e que garantam os direitos educacionais das pessoas com deficiência.

O documento Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) colabora de forma ampla para este propósito, tendo como um de seus objetivos, incentivar formas de acesso às ações de educação em direitos humanos às pessoas com deficiência (Brasil, 2007). A construção de uma política de educação que priorize a Educação Inclusiva e que tenha os Direitos Humanos como alicerce, comporta o risco, diante de retrocessos que se verificam, da não garantia da inclusão das pessoas com deficiência no ensino regular e na sociedade como um todo.

No terceiro capítulo também pretendemos responder à questão principal: o que fazer para superar a descontinuidade na elaboração das políticas da educação inclusiva a partir da educação humanizadora e como direito social, ajudando a consolidar a luta em favor dos Direitos Humanos fundamentais.

Pretendemos investigar os fundamentos teóricos das políticas públicas de educação inclusiva no Brasil, no âmbito de uma Educação Humanizadora como direito social e subjetivo e do Direito à Educação e também realizar um estudo comparativo com as políticas desmanteladoras empreendidas entre os anos de 2016

e 2021, período em que as políticas seguiram por um sentido oposto, com bases filosóficas e fundamentos teóricos que romperam com ações estruturadas do início do século até então e, a partir deste estudo, averiguar os retrocessos e a supressão de direitos fundamentais para o acesso e principalmente para a permanência das pessoas com deficiências nas escolas regulares.

Neste capítulo também temos a necessidade de refletir, do ponto de vista teórico- metodológico, sobre os termos Educação Especial e Educação Inclusiva, haja vista que ambos apresentam diferenças consideráveis na implementação de políticas públicas.

Pretendemos também analisar os atuais debates da CNE e o parecer 50, que trata de assuntos relacionados diretamente à Educação Humanizadora. Procuraremos traçar um histórico das políticas educacionais para as pessoas com deficiência no Brasil, construindo um itinerário analítico da legislação e documentos homologados na modalidade de Educação Inclusiva, além de analisar a inclusão da pessoa com deficiência após o fim das classes especiais, por meio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, relacionando-a com a Pedagogia Humanizadora. Desta forma, pensar as políticas públicas federais sobre educação inclusiva nos últimos cinco anos, em relação às conquistas anteriores, percebendo os projetos em disputa que dão forma a estas políticas.

A análise desta complexidade será desenvolvida a partir dos fundamentos filosóficos e teóricos das políticas de Educação Inclusiva no Brasil, para além do acesso, mas também por meio dele, pois este fundamenta a permanência. Também buscar-se-á analisar como se deram as conquistas mencionadas, por meio das garantias de direitos em forma de legislação, fundamentais para a implantação e investimento de políticas públicas.

Procuramos examinar os desdobramentos e as desarticulações causadas entre 2016 e 2021 que representam um grande risco na busca por uma Educação Humanizadora e para todos, em especial às pessoas com deficiência, as desconexões dessas desarticulações com os Direitos Humanos.

A partir de um referencial teórico-metodológico fenomenológico-hermenêutico, centramo-nos no direito a SER MAIS, por se tratar da análise de um tempo histórico na área educacional para compreensão do todo (Gamboa, 2015, p. 192). Desta maneira, por meio da pesquisa bibliográfica e documental sobre a legislação brasileira dos últimos vinte anos, refletimos sobre os documentos nesse campo em que o Brasil foi signatário, as mudanças sociais que foram possibilitadas por meio deles, visto que visam a garantia de Direitos Humanos às pessoas com deficiência.

Para compor a base teórica utilizamos autores voltados à Educação Humanizadora e Emancipadora, à educação como Direito e em Direitos Humanos, como Paulo Freire, César Nunes, José Renato Polli, Marcos César de Freitas, Dermeval Saviani, entre outros importantes pesquisadores da área.

A construção dos direitos das pessoas com deficiência e sua continuidade, numa perspectiva humanizadora, como direito social e subjetivo, supõe a superação do atual quadro das políticas de educação no Brasil.

Ao apresentar esse trabalho, temos a clareza de que não a análise deste quadro geral não se esgota, mas o debate em torno da temática poderá contribuir como uma proposição inicial. O tema é amplo e há um grande desejo em colaborar com a análise sobre a fundamentação filosófica da Educação Inclusiva, numa perspectiva humanizadora, que, como aponta Nunes (2018, p. 34), promove o desenvolvimento humano e para a cidadania, considera o cidadão detentor de vínculos éticos, de liames estéticos, de laços políticos e morais, pertencentes a um grupo humano.

Referenciando-nos neste autor, pensamos a Educação como Direito, no reconhecimento do direito a estar na escola, na universalização do acesso de todos e todas, no direito de aprender de todas as crianças. A escola é para todos e todas as pessoas, que são iguais em dignidade em sua identidade própria.

## **1. O PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL: CAMINHOS E DESCAMINHOS - PRIMEIRAS INDICAÇÕES SOBRE AS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Lavar as mãos diante das relações entre os poderosos e os desprovidos de poder só porque já foi dito que “todos são iguais perante a lei” é reforçar o poder dos poderosos. É imprescindível que o Estado assegure verdadeiramente que todos são iguais perante a lei e que o faça de tal maneira que o exercício deste direito vire uma obrigação.

Paulo Freire (2000, p. 24)

Neste capítulo pretendemos traçar um panorama histórico da educação brasileira e indicar as bases da constituição do atual quadro de disputas pela consolidação de uma concepção de educação hegemônica. Por um lado, a constante luta em favor de uma Educação como Direito Social e Subjetivo, por outro, as forças do mercado se aliando em torno da chamada pedagogia das competências e habilidades. Queremos ajudar a perceber que, neste processo histórico, a construção de condições históricas, os ordenamentos jurídicos e práticas em favor dos Direitos Humanos fundamentais sempre foram resultado de um enfrentamento entre grupos e classes. Desta forma, a partir dos processos históricos mais longos é possível analisar os fundamentos filosóficos e práticas pedagógicas que predominaram em cada período, para indicar criticamente, quais são fundamentais para pensar a educação inclusiva na atualidade, observando os avanços e contradições das últimas décadas.

Desde a colonização, a educação brasileira passou por vários processos unilaterais, antidemocráticos e segue assim até os dias atuais, no enfrentamento por parte dos grupos mais alinhados à luta por Direitos Humanos. Hoje, grupos empresariais têm adentrado nesta luta, atuando fortemente para a manutenção de um sistema que gera o lucro e se mantém privilegiando os ricos, desfavorecendo os pobres.

Antes da chegada dos colonizadores, a população indígena mantinha uma tradição de saberes, ensinamentos, uma forma de educar aos seus, possibilitando viverem em harmonia entre si e com a natureza por muito tempo. Porém, quando da chegada dos portugueses, o desprezo a essa forma de educação tomou forma, forçando as comunidades indígenas a receberem a educação europeia e cristã trazida de maneira arbitrária pelos jesuítas

Esse período foi longo, perdurou até 1759 e teve fim quando os jesuítas foram forçados a sair do Brasil pelo Marquês de Pombal, que implantou a reforma pombalina. A educação da colônia, por sua vez, continuou a passar por condições esituações que favoreciam aos que faziam parte de classes sociais abastadas, prejudicando ou negligenciando os pobres.

Desde então, a história da educação brasileira passou por diversas reformas, em distintos períodos, fruto de lutas entre grupos, até chegar à contemporaneidade. Esses períodos sempre foram marcados por disputas de poder e interesses econômicos.

Saviani (2008) analisa esse percurso histórico e apresenta de maneira minuciosa e com rigor científico, sob a articulação de três níveis de análise (filosofia, educação e teoria da educação e da prática pedagógica), uma divisão das épocas, separando-as em oito periodizações que vão desde os anos 1549, com a chegada dos colonizadores, até o ano de 2001. Essa periodização, portanto, inclui as experiências culturais desenvolvidas no território brasileiro pelos povos originários, antes da chegada dos portugueses.

Por meio da obra de Saviani, realizamos uma análise de cada período, seus principais acontecimentos e reflexos na sociedade brasileira, bem como por meio desta análise, identificamos os desdobramentos das políticas e concepções de educação sobre a educação especial.

Acreditamos que para poder compreender a realidade, os problemas que tentamos desvendar e, para eles propor possíveis rumos é necessário antes compreender contextos históricos mais longos. Assim sendo, dentro desse itinerário histórico e analítico feito pelo autor, lançaremos luz ao percurso da educação para a

pessoa com deficiência no Brasil, inserida nessa periodização e que começa a aparecer no segundo período. Neste aspecto, nos basearemos em estudiosos como Jannuzzi (2001 e 2004), Bueno (2001) e Freitas (2019 e 2022).

### **1.1 A Educação Jesuítica e Pedagogia Tradicional (1549-1759): nenhuma atenção ao diferente.**

Com a chegada dos portugueses no Brasil e após algumas tentativas de ocupação do território, o rei de Portugal, Dom João III, foi convencido a envolver a Monarquia nesta ocupação. Para tanto, instituiu um governo geral, designando Tomé de Sousa para a função de governador do território. Dessa forma, em 1549 chegaram à colônia quatro padres e dois irmãos liderados pelo padre Manoel da Nóbrega, que vieram com a função de “converter os gentios” e institucionalizar a pedagogia jesuítica. Para isso criaram escolas, colégios e seminários em várias regiões, dando início à construção do modelo de educação dos colonizadores.

A educação da população originária, que já habitava o território, não era inexistente. No entanto, se fazia de forma muito divergente da concepção de educação europeia. Saviani (2008) aponta que os Tupinambás, em sua organização social, dividiam seus membros em cinco grupos de idade e o processo educativo abrangia todos os grupos, estendendo-se por toda a vida.

Observa-se que os conhecimentos e técnicas sociais eram acessíveis a todos, não se notando qualquer forma de monopólio. A cultura transmitia-se por processos diretos, oralmente, por meio de contatos primários no interior da vida cotidiana (...) em qualquer idade e tipo de relação social era possível aprender, convertendo a todos, de algum modo, à posição de mestre. Os que atingiam a idade da experiência, os maiores de 40 anos, se encontravam nos postos-chave da vida social, militar e religiosa (pajés e pajés-açu), suas exortações atualizavam a memória coletiva e avivavam as tradições. (Saviani, 2008, p. 38)

O autor ainda aponta que nas comunidades originárias não existiam classes e a educação tinha como objetivo os interesses do grupo; era espontânea e seus

integrantes assimilavam tudo o que era possível, caracterizando assim uma educação integral (Idem, ibidem).

Os europeus, em divergência com esse tipo de educação, acionaram formas específicas de intervenção pedagógica, dando origem à chamada Pedagogia Brasílica (formulada e praticada sob medida para as condições encontradas pelos jesuítas nas terras ocidentais descobertas pelos portugueses), com artífices missionários.

Segundo Saviani (2008), a educação colonial passou por três diferentes etapas. A primeira, chamada de “período heroico”, que aconteceu entre a chegada dos jesuítas, no ano de 1549 e a morte de Anchieta, em 1597, em concomitância com a promulgação do *Ratio Studiorum*, em 1599. Nela a estratégia do Padre Manuel da Nóbrega para atrair os gentios era agir no trabalho com as crianças e, dessa forma, solicitou a vinda de meninos brancos órfãos, de Lisboa, para influenciar os meninos indígenas e mediar o contato entre eles, atuando sobre seus pais e os caciques, convertendo assim toda a tribo para a fé católica.

Já o padre José de Anchieta, conhecedor de muitos idiomas, se apropriou rapidamente da língua falada pelos indígenas e, dessa forma, organizou a gramática para usá-la no trabalho pedagógico com os nativos, aproveitando-se desse conhecimento para escrever poesias e teatros, que de maneira geral demonstravam o Deus católico como o salvador e o Deus dos indígenas como demônio.

A segunda etapa se desenvolveu em um período maior, entre os anos 1599 e 1759, quando ocorreu a organização e consolidação da educação jesuítica, baseada no documento *Ratio Studiorum*, elaborado pela Companhia de Jesus. Ele visava construir um plano geral para implantar nos colégios da Ordem em todo o mundo. Nessa época a missão jesuítica no Brasil passava por um momento próspero. Dez por cento dos impostos arrecadados da colônia eram destinados à manutenção de seus colégios.

De acordo com Saviani (2008, p. 58) o documento *Ratio* e as ideias pedagógicas nele contidas são precursoras do que conhecemos hoje por *pedagogia tradicional*, que concebe o homem por uma essência global e imutável. Nela a

educação tem o papel de moldar a existência particular dos educandos à universal e ideal, que os definem como seres humanos. Nesta concepção, na vertente religiosa, o homem deve se empenhar para atingir a perfeição humana na vida terrena para merecer a dádiva da vida sobrenatural. Essa vertente tem por base o tomismo, que se caracteriza pela articulação entre a filosofia de Aristóteles e a tradição cristã, escrita pelo filósofo e teólogo medieval Tomás de Aquino (1225- 1274). Já a terceira etapa acontece entre 1759 e 1808 e diz respeito à fase pombalina, que analisaremos adiante.

O período aqui descrito, se enquadra no processo de consolidação do Brasil Colonial (1500 a 1822). Nele, a educação da pessoa com deficiência é inexistente, como apontam diversos estudos. Para Zavarese (2009, p. 1) na era cristã medieval a sociedade compreendia a pessoa com deficiência como infrutífera, sendo por ela negligenciada e eliminada do convívio social e familiar, muitas vezes, consideradas representações do diabo.

Bueno (2001, p. 175) aponta que a primeira instituição para pessoa com deficiência surgiu em Paris no ano de 1760, em regime de internato. Já no Brasil, as primeiras instituições voltadas a essas pessoas, surgiram na metade do século XIX e dizem respeito ao período analisado a seguir.

## **1.2 As Pedagogias Tradicional religiosa e Leiga convivendo: início das práticas assistencialistas (1759- 1932)**

Utilizando a análise de Saviani (2008), consideramos importante ressaltar que as reflexões apresentadas neste subtítulo se relacionam ao período histórico referente à parte final do período Colonial (1759 a 1822), ao período Imperial (1822a 1889) e ao período Republicano (1889 a 1930).

O autor afirma que o iluminismo adentrou Portugal, trazendo conflitos entre as tradições religiosas e a visão racionalista, pautadas na lógica. As ideias iluministas foram trazidas ao país pelos portugueses residentes no exterior, entre eles

Sebastião José de Carvalho e Melo, o futuro Marquês de Pombal. Ele e os demais defendiam o “derramamento das luzes da razão” em muitas áreas da vida portuguesa, mas em especial na educação, que em sua visão, precisava se libertar do domínio jesuítico.

Nesse período, algumas obras exerceram influência no pensamento dos iluministas como *Apontamentos para a educação de um menino nobre* (1734), de Martinho de Pina e Proença (1693-1743), obra influenciada por Locke, Fénelon e Rollin. Segundo Fonseca (2006, n.p.), Luís António Verney (1713-1792) foi a maior influência nessa inovação pedagógica, criador de *O verdadeiro método de estudar*, uma espécie de manual que continha cartas de todos os assuntos. Verney defendia que a gramática deveria ser ensinada em português, não em latim, além disso, era opositor do sistema baseado em autoridade, como a tradição escolástica.

O Marquês de Pombal foi nomeado ministro, após a chegada de Dom João V ao poder, integrando o gabinete como responsável pela Secretaria do Exterior e da Guerra. Foi ganhando espaços, o que o levou a assumir o cargo de secretário de Estado dos Negócios do Reino, o mais alto do governo. Em 1755 soube aproveitar politicamente a situação da destruição de Lisboa por conta de um terremoto, tomando medidas para reconstrução da cidade. Assim ganhou visibilidade e com isso, em junho daquele ano, apresentou um documento com os nove princípios básicos do novo Estado e entre suas ações mais incisivas estava a expulsão dos jesuítas, que aconteceu em 1759. A partir deste momento, a educação passou a ser desenvolvida por meio das chamadas aulas régias, que seriam mantidas pela coroa.

Fonseca (2006, n.p.) indica que a reforma pombalina possuía três principais objetivos: trazer a educação para o controle do Estado, secularizar e padronizar o currículo. Os diretores assumiram os lugares dos missionários, tendo sido criadas duas escolas públicas em cada aldeia indígena, uma para menino, onde se ensinaria a ler, escrever e contar, além da doutrina cristã, e outra para as meninas, que em vez de participarem do processo de escolarização, aprenderiam a cuidar da casa, costurar e executar outras tarefas. As línguas indígenas seriam proibidas e em seu lugar seria imposta a língua portuguesa.

O Alvará de 28 de junho de 1759, que determinou o fechamento dos colégios jesuítas, privilegiou os estudos das humanidades, favorecendo o nível secundário. Já o ensino primário foi incluído na segunda fase da reforma, em 1772.

No Brasil, em 1760 aconteceu o primeiro concurso público para admitir professores. Saviani (2008, p. 107) aponta que, no entanto, até 1765 nenhum professor público havia sido nomeado no Brasil. Tal situação trouxe consequências negativas para a reforma. Dom Tomás de Almeida exercia a função de diretor geral e afirmou em seus relatórios que a insuficiência de professores régios foi o principal motivo dessas consequências, bem como a falta de aulas de retórica, a falta de livros didáticos, a escassez de verbas para aplicar na reforma, os baixos salários dos professores. Segundo Fonseca (2006, n. p.) a Coroa, chegou a delegar aos pais a responsabilidade pelo pagamento dos mestres.

Sobre a modernização do ensino e o progresso do século, Zotti (2004, p. 32) aponta:

O Brasil não é contemplado com as novas propostas que objetivavam a modernização do ensino pela introdução da filosofia moderna e das ciências da natureza, com a finalidade de acompanhar os progressos do século. Restam no Brasil, na educação, as aulas régias para a formação mínima dos que iriam ser educados na Europa.

Desta forma, percebe-se que muitas dificuldades foram postas e muitas mudanças ocorreram. Saviani (2008, p. 105) infere que a demissão de Pombal ocorreu após Dona Maria I subir ao trono. Essa, por sua vez, criou um ambiente cultural avesso ao dele, reintegrando os religiosos ao magistério. No entanto, as aulas régias foram mantidas. Quando Dom João VI foi nomeado príncipe, as dificuldades com a escassez de recursos continuaram e em concomitância foram criadas ordens religiosas e seminários. O autor também relata que outro fator dificultador enfrentado pela reforma pombalina, foi o isolamento cultural da colônia, motivada pelo temor de que pelo ensino era possível difundir ideias emancipatórias.

Silva e Santos (2019), explicam que após a independência política, ocorrida em 7 de setembro de 1822, a dependência econômica se manteve, com a

dominação exercida pela Inglaterra. A fase imperial findou em 1889, com a Proclamação da República e, segundo os autores, foi um “Período longo, recheado de disparidades, no qual a conjuntura brasileira continuava amarga e a realidade da organização econômica e sociocultural do Brasil ainda permanecia muito próxima do período colonial”. (Silva; Santos, 2019, p. 47)

Em 1823 a Assembléia Geral Constituinte e Legislativa do Império do Brasil, promoveu no campo da Educação o início de um processo de ações, elaborando uma legislação especial sobre a instrução, com o propósito de organizar a educação nacional. Porém, não houve materialização, nem progresso.

Já em 1824, a primeira Carta Magna do país foi escrita e no campo da Educação fez dividir o ensino em 3 níveis: primário, secundário e superior. Para Silva e Santos (2019, p. 48) o primário era somente para ensinar a ler e escrever, o secundário se manteve nas aulas régias e o ensino superior era voltado para a formação das elites. Ainda nesse período, as províncias ficaram responsáveis pela organização de seus sistemas de ensino, o que resultou no aumento das desigualdades.

Saviani (2008) analisa a reforma geral da instrução pública paulista, empreendida em 1892, que tinha como grande inovação a instituição de grupos escolares, dando origem ao agrupamento dos alunos de acordo com o grau ou série em que se situavam. Os princípios pedagógicos do modelo integravam a percepção que o movimento da Escola Nova mais tarde consideraria como pedagogia tradicional.

Tal modelo aos poucos foi ganhando notoriedade e se disseminando por outros Estados e ainda sob a ótica de Saviani (2008) o seu significado pedagógico, por um lado indicava que a homogeneização do ensino possibilitou um melhor rendimento escolar. Porém, essa forma de organização conduzia a mecanismos de seleção com acentuado aumento de repetência nas primeiras séries do curso e por conta disso houve reformas educacionais que visavam resolver o problema do analfabetismo. A reforma pioneira foi a paulista, em 1920 e, em seguida, vários estados a realizaram.

Ainda sobre esse período, o autor relata sobre a concepção humanista moderna de filosofia da educação, que ganhou impulso no país através da Associação Brasileira de Educação (ABE), quando adeptos de novas ideias pedagógicas se reuniram revelando sua força e capacidade de organização.

Além disso, o ensino religioso foi afetado pela Proclamação da República. Conflitos que já aconteciam anteriormente, entre bispos da igreja, maçônicos e o imperador, ajudaram na dissolução do regime imperial e tiveram como consequência a exclusão do ensino religioso. Porém, a Igreja Católica não aceitou essa situação passivamente e mobilizou forças para reverter essa realidade.

Nesse período extenso, no qual muitas transformações ocorreram na área da Educação, também surgiram os primeiros acenos para a instrução das pessoas com deficiência. Considerando a pesquisa de Bueno (2001), podemos afirmar que no ano de 1760, em Paris, surgiu a primeira instituição para atender as pessoas com deficiência. O atendimento era voltado às pessoas cegas e tinha como característica a internação, com alguns poucos casos em regime aberto, modelo semelhante aos hospícios, que surgiram cerca de um século antes. O autor indica que no Brasil, assim como nos países europeus, a Educação Especial passou por três momentos marcantes no período pós-revolução industrial. O primeiro momento foi o da criação de instituições de internação. As primeiras surgiram na segunda metade do século XIX: o Imperial Instituto dos Meninos-Cegos (atual Instituto Benjamin Constant), em 1854 e o Instituto dos Surdos-Mudos (atual Instituto Nacional de Educação de Surdos), em 1857.

Neste período, o autor explica que os atendidos que provinham de classes econômicas superiores frequentavam as instituições no regime aberto. Havia a intenção de separar a pessoa com deficiência da sociedade, o que disseminou uma concepção segregacionista de atendimento, mas com uma representação social de que estas pessoas estavam sendo protegidas. A falta de ampliação das instituições criou a imagem de que era um verdadeiro prêmio a possibilidade de se incorporar os atendidos nas existentes, assim como os familiares e os profissionais. No entanto, ambas instituições não estavam conseguindo alcançar rendimento ou oferecer

formação suficiente para integração social de seus atendidos. Assim, essas pessoas criaram uma autoimagem de incapacidade e inferioridade, reforçando as atitudes e ações da sociedade como um todo, sob o viés filantrópico.

O segundo momento, segundo o autor, foi o de disseminação do atendimento, com o conflito entre as instituições de internação e a escola, fato ocorrido semelhantemente na Europa e nos Estados Unidos entre o início do século XX e a década de 1950. Neste período, as instituições de Educação Especial foram disseminadas e em concomitância, às escolas regulares tinham a preocupação de detectar “alunos-problema” a fim de homogeneizar as salas. A educação das pessoas com deficiência se deu, em grande medida, em caráter filantrópico e assistencialista, aumentando o olhar de que eram privilegiadas. No entanto, a maioria não teve atenção, sendo excluída também da discussão sobre os direitos de cidadania. O terceiro momento indicado por Bueno será analisado adiante.

### **1.3 A Pedagogia Tradicional e a Pedagogia Nova: a segregação dos diferentes (1932- 1947)**

A sociedade brasileira passava pela expansão da economia cafeeira e pelo esgotamento do ciclo do ouro. Um grande afluxo de imigrantes e a expansão das malhas férreas se consolidavam. Saviani (2008, p. 196) aponta que esses acontecimentos ocasionaram a base do processo de urbanização e industrialização no país, além do projeto de hegemonia da burguesia industrial. É neste momento que se dá a consolidação do modelo de substituição de importações e o fortalecimento da indústria de bens de consumo não duráveis e a de bens de consumo duráveis, graças à base da “pequena indústria do aço” e da indústria do cimento.

Dentro desse cenário, a Educação vivia uma reorganização de políticas governamentais. Segundo Saviani (2008), após a Revolução Industrial o projeto de hegemonia da burguesia teve sequelas e uma delas, no Brasil, foi a criação do Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT), cujo primeiro presidente foi

Armando de Salles Oliveira e os principais dirigentes foram Roberto Simonsen, Roberto Mange, Lourenço Filho, Noemy Silveira, Júlio de Mesquita Filho e Raul Briquet. Os quatro últimos foram signatários do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”<sup>1</sup>.

O IDORT influenciou as políticas governamentais em todo período e esta influência se deu com muita força na área educacional, quando algumas ações marcantes foram relacionadas à fundação da Escola de Sociologia e Política, em 1933 e a fundação da Universidade de São Paulo (USP), em 1945.

Ainda sobre as influências do IDORT, Saviani (2008) relata a atuação de Roberto Mange e Lourenço Filho como consultores das Reformas de Capanema (1942-1943) de onde resultou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e as leis orgânicas do ensino industrial e secundário.

O autor ainda se refere a esse período, no campo educacional, como um clima de ebulição social, de um lado havia forças do movimento renovador que eram impulsionadas pela modernização e pela industrialização e, de outro, a Igreja Católica, que tentava recuperar o espaço pedagógico. Ambas exerceram papel importante para a sustentação do “Estado de compromisso” do presidente Getúlio Vargas, que atuava como intermediador de interesses.

Saviani (2008, p. 239) aponta que em 1930, uma das primeiras ações do governo provisório de Getúlio Vargas foi a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, quando Francisco Campos foi o Secretário e realizou uma reformade sete decretos<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Publicado nos principais jornais da época, o documento defende o modelo de educação da Escola Nova e aborda temas como a escola única, condenando a dualidade estrutural e a importância de não se antecipar a especialização na educação básica.

(Fonte: Fiocruz - <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/manifesto-dos-pioneiros-marco-da-defesa-da-escola-publica-universal-e-laica-faz>)

<sup>2</sup> 1) Decreto 19850, que cria o Conselho Nacional de Educação; 2) Decreto 19851, que dispõe a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário, 3) Decreto 19852, dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro; 4) Decreto 19890, dispõe sobre a organização do ensino secundário, 5) Decreto 19941 que restabelece o ensino religioso nas escolas públicas; 6) Decreto 20158 que organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências e 7) Decreto 21241 que consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário.

Neste período foram fortes as influências do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (19),<sup>32</sup> que segundo Saviani (2008, p. 253):

Simbolizou em termos políticos a posição de uma corrente de educadores que busca se firmar pela coesão interna e pela conquista da hegemonia educacional diante do conjunto da sociedade capacitando-se, conseqüentemente, ao exercício dos cargos de direção da educação pública tanto no âmbito do governo central como dos estados federados.

O manifesto foi recebido com muitas críticas pela igreja católica, pois era considerado anticristão, antinacional, antiliberal, anti-humano e anticatólico. Saviani (2008), porém, ressalta que em suma, o período foi marcado por um equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova, sendo algumas vezes tensas as disputas e outras vezes harmoniosas.

No âmbito da Educação para as Pessoas com Deficiência, Bueno (2001, p. 174) aponta que surgiram as primeiras classes especiais em escolas regulares. A primeira foi a classe especial para “débeis mentais” na Escola Primária José de Andrade, em 1933.

Jannuzzi (2004, p. 83) indica que com o avanço da Psicologia, é possível perceber a mudança de atuação e a penetração de teorias de aprendizagem psicológicas que passam a influenciar fortemente a educação, seja a geral, seja a relacionada à pessoa com deficiência. Refere-se à concepção Psicopedagógica.

A autora ressalta que o movimento Escola Nova enfatizou a importância da escola e nela a ênfase nos métodos e nas técnicas de ensino. Era possível perceber um vislumbre do “entusiasmo pela educação” refletindo-se tardiamente em relação aos deficientes. A concepção de deficiência, principalmente a “mental”, estava relacionada ao quociente intelectual (QI), que por sua vez se relacionava ao rendimento escolar. Havia propostas pedagógicas de classes homogêneas, mantendo-se as classes especiais e as instituições especializadas

#### **1.4 Predominância da Pedagogia Nova: entre a abertura para a inclusão e a manutenção de uma concepção segregacionista (1947- 1961)**

Com o fim da II Guerra Mundial e o início do assombro causado pela Guerra Fria, no período dos anos 1940 e 1950, a educação brasileira foi marcada pelo predomínio da influência da Pedagogia Nova. Eurico Gaspar Dutra foi eleito presidente em 1945 e, para dar sustentação ao seu governo, Clemente Mariani ocupou o cargo da pasta da Educação, em 1946.

Saviani (2008, p. 281) detalha que no ano da posse de Dutra uma nova Constituição foi promulgada, restabelecendo elementos que integram o programa de reconstrução educacional dos pioneiros da Educação:

a exigência de concurso de títulos e provas para o exercício do magistério (Artigo 168, inciso VI); a descentralização do ensino (artigos 170 e 171); o caráter supletivo do sistema federal (artigo 170, parágrafo único); a cooperação da União com os sistemas dos estados e Distrito Federal (artigo 171, parágrafo único); a vinculação orçamentária de um percentual dos impostos destinados à educação na base de pelo menos 20% dos estados, Distrito Federal e municípios e 10% da União (artigo 169); a assistência aos alunos necessitados tendo em vista a eficiência escolar (artigo 172); a criação de institutos de pesquisa junto às instituições de ensino superior (Artigo 174, parágrafo único); a competência da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (artigo 5º, inciso XV, alínea d).

O autor indica que o ministro Clemente constituiu uma comissão para atender ao último dispositivo e nela foram integrados os principais educadores do país. Lourenço Filho a presidiu e constituiu três subcomissões: do ensino primário, do ensino médio e do ensino superior; a grande maioria dos renovadores integrava as comissões e apenas dois faziam parte da corrente dos educadores católicos. Eram Alceu Amoroso Lima e o padre Leonel Franca. De maneira geral, os resultados dos trabalhos da comissão estavam em concordância com a coalizão conservadora de

Dutra e mantinha a característica de “modernização conservadora” que marcou os grupos após a Revolução de 1930.

No entanto, Saviani (2008, p. 259) prossegue explicando que o projeto enfrentou resistência por parte de Gustavo Capanema, líder do governo na Câmara, o que resultou no seu arquivamento. Ele só voltou ao plenário seis anos mais tarde, em 29 de maio de 1957, no início das discussões do *Projeto das Diretrizes e Bases*. Quando retomado, iniciou-se um conflito entre escola particular e escola pública. Inicialmente o deputado padre Fonseca e Silva acusa Anísio Teixeira (diretor do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais- INEP e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES), e Almeida Júnior (relator geral do anteprojeto original), de contrariar os interesses dos estabelecimentos confessionais de ensino.

O autor discorre ainda que Anísio Teixeira era reconhecido na área da Educação e recebeu apoio de mais de quinhentos intelectuais em defesa da escola pública, sem defender o monopólio da educação e insistindo em demonstrar seu respeito às escolas particulares. Também a favor desse movimento estava Florestan Fernandes que segundo Saviani (2008, p. 290) ao longo de uma, “temerosa e intensa atividade intelectual” escreveu dezenas de conferências sobre o projeto de Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Por outro lado, as escolas particulares se alinhavam à Igreja Católica, centrando-se na questão da liberdade de ensino, visando demonstrar a procedência da Igreja e da família e o caráter supletivo do Estado em matéria de educação.

Esse conflito dividiu a opinião pública. Saviani (2008, p. 293) aponta que a Igreja tomou posição e mobilizou seus quadros na defesa dos interesses privatistas. A imprensa se dividiu, uma parte ficou a favor da escola pública e outra a favor da escola privada. Muitas matérias foram publicadas em revistas e jornais e por fim, Fernando de Azevedo redigiu, em defesa a escola pública, o "Manifesto dos Educadores: mais uma vez convocados" e subscrito por mais de 190 nomes da intelectualidade brasileira da época.

A Pedagogia Nova foi ganhando força, a concepção humanista moderna de educação foi predominando. Saviani (2008, p. 268) indica que surgiu uma espécie de “escola nova católica”. A médica e pedagoga Maria Montessori e sua discípula, a pedagoga Hélène Lubienska De Lenval, criadoras do método montessoriano de educação, ganharam espaço na área, no país. No final da década de 1970 havia 144 escolas montessorianas, o que era para o autor, uma maneira de renovar as escolas confessionais sem perder os objetivos religiosos, já que Montessori abordava a questão religiosa em seu método de ensino.

Ao final da década de 1950 e início da década de 1960 intensifica-se o processo de mobilização popular, com os Movimentos de Educação de Base (MEB) e o Movimento Paulo Freire de Educação de Adultos, ambos se guiando sob orientação católica.

Saviani (2008, p. 342) ressalta também que nesse período foi detectada clara predominância dos aspectos psicopedagógicos ao lado de artigos de biologia educacional, história da educação física, diagnósticos psicológicos, testes e mensuração educacional, psicologia infantil, modelagem, educação de base, avaliação da eficiência docente, orientação e seleção profissional, temas que foram realçados pela concepção pedagógica renovadora.

Aqui, quando se trata da educação da pessoa com deficiência, conseguimos enquadrar o terceiro momento do estudo de Bueno (2001), que se deu na década de 1950 até o final do século, quando ocorreu a integração dessas pessoas na rede regular de ensino. Houve uma maior ação do poder público, que criou serviços de educação especial em nível federal em todos os estados. Essa ampliação resultou na inclusão de outras categorias de deficiência, como as de origem neurológicas, um verdadeiro antagonismo entre exclusão do “aluno-problema” das classes regulares e a luta por incorporar as pessoas com deficiência no ensino regular, que passa a acontecer, além da falta de qualidade dos serviços especializados.

Assim, neste momento, com a ampliação dos “quadros patológicos”, a Educação Especial também agregou sujeitos com dificuldades oriundas de processos sociais, de escolarização inadequada, o que gerou classes formadas em

grande número de pessoas multirrepetentes sem deficiência. Mesmo assim, não resultou na universalização das oportunidades educacionais.

As classes especiais, eram vistas como uma forma mais adequada de educação que a escola especial, porém o fato de não serem seriadas não possibilitava o acompanhamento do nível de escolarização do educando, tendo como consequência o fato de que não se permitia a realização de estudos sistêmicos a fim de melhorar sua qualificação, contribuindo para a cristalização de uma concepção de irreversibilidade e incapacidade para o aprendizado como decorrência da deficiência e não como consequência dos processos educacionais

### **1.5 A crise da Pedagogia Nova e a articulação da Pedagogia Tecnicista não impedem a expansão da consciência popular e articulação inicial dos movimentos de pessoas com deficiência (1961-1969)**

Este período se inicia com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases Nacional (LDB), a Lei 4.024/61 e entra em vigor no ano seguinte. Saviani (2008, p. 307) reflete sobre a avaliação de Anísio Teixeira sobre esse marco:

Embora a LDB tenha deixado muito a desejar em relação às necessidades do Brasil na conjuntura de sua aprovação, ele considerou uma vitória a orientação liberal, de caráter descentralizador, que prevaleceu no texto da lei. Assim, a aspiração dos renovadores, que desde a década de 1920 vinham defendendo a autonomia dos estados e a diversificação e descentralização do ensino, foi consagrada na LDB. Eis o sentido fundamental de sua afirmação pela qual a aprovação das diretrizes e bases da educação nacional significou “meia vitória, mas vitória” (Teixeira, 1962). A vitória só não foi completa em razão das concessões feitas à iniciativa privada, deixando com isso, de referendar o outro aspecto defendido pelos Pioneiros da Educação Nova: a reconstrução educacional pela via da construção de um sólido sistema público de ensino.

Algumas das providências da primeira LDB, segundo Saviani (2008, p. 305), foram: a instalação do primeiro Conselho Federal de Educação (CFE), elaboração do Plano Nacional de Educação (ambos contaram com a atuação perspicaz de Anísio Teixeira), elevação para 12% da obrigação mínima dos recursos federais para o ensino (anteriormente, na Constituição de 1946, era 10%) e mantendo em 20% a obrigação de estados e Distrito Federal, além de nove décimos dos recursos federais serem constituídos em parcelas iguais para os ensinos primário, médio e superior.

O autor ressalta a grande atuação de Darcy Ribeiro nesse período e também de Anísio Teixeira, além de Lauro de Oliveira Lima, que atuou incansavelmente na Companhia de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (CADES), criada em novembro de 1953. Lima voltou-se para a teoria piagetiana e denominou sua visão pedagógico-didática de “método psicogenético”, o que o tornou um dos principais divulgadores de Jean Piaget nas escolas brasileiras.

Saviani (2008, p. 317) também destaca que nesse período surgiram as experiências de “educação popular”, com origem na Igreja Católica, dirigida pela Conferência Nacional Dos Bispos Do Brasil (CNBB), mas cuja execução fora confiada a leigos, que não demoraram a se distanciar dos princípios catequéticos. Em seu centro emergia a preocupação com a participação política das massas e as principais iniciativas partiram dos Centros Populares de Cultura (CPCs), Movimentos de Cultura Popular (MCPs) e o MEB (Movimento de Educação de Base). A concepção seguida por esses movimentos que mais repercutiu dentro e fora do país foi a de Paulo Freire (1921- 1997).

Paulo Freire, patrono da Educação brasileira, formado em Direito pela Faculdade de Direito de Recife, não chegou a exercer a profissão. Assumiu o cargo de diretor de setor de educação e cultura do Serviço Social da Indústria (SESI) e mais tarde de superintendente. Em 1959 obteve a nomeação de professor efetivo na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras na Universidade do Recife, atual Universidade Federal de Pernambuco. Seu cargo, em decorrência de sua tese (Educação e atualidade brasileira) o levou à Direção de Pesquisas do Movimento de

Cultura Popular (MCP) e à participação no Conselho Estadual de Educação de Pernambuco. O êxito em suas experiências de alfabetização o levou a presidir a Comissão Nacional de Cultura Popular, instituída pelo ministro da educação, Paulo de Tarso Santos, em 1963. Também foi coordenador nacional do Plano Nacional de Alfabetização. Porém, o golpe militar de 31 de março de 1964 interrompeu todas as ações em torno da cultura popular e o levou ao exílio, onde não deixou de produzir obras de grande relevância, além de difundir mundialmente suas ideias e concepções (Saviani, 2008). Ao voltar do exílio, em 1979, Freire lecionou na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Foi secretário municipal de educação na Prefeitura de São Paulo, no governo da prefeita Luiza Erundina, além de continuar a publicar importantes obras.

Voltando-nos ao movimento renovador, este sofreu uma grande crise inspirada pela Guerra Fria, por conta da expansão tecnológica, que levou ao questionamento da necessidade de depositar maiores esperanças educacionais na escola. Um exemplo é a tese de eliminação da escola, publicada em 1971 por Ivan Illich, outro foi o golpe militar, que apoiou a pedagogia tecnicista.

Saviani (2008, p. 340) aponta que houve algumas investidas de organizações empresariais voltadas para ação política, com objetivos de “combater o comunismo”, como o Instituto Brasileiro de Ação Democrática (IBAD) e o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES), que tinham o papel de coordenar a oposição política ao Governo do presidente João Goulart (1961-1964).

Com o golpe de Estado em 1964, estavam dadas as condições para a importação de uma pedagogia tecnicista, o que não obstruiu o processo de conscientização sobre a inclusão de pessoas com deficiência. Um início de articulação social deste segmento, para além das entidades filantrópicas e pela ação do Estado, vai se dando de forma cada vez mais intensa. Talvez, por ser um fruto das mobilizações populares em torno de uma educação do povo e com o povo, nos moldes do método de alfabetização de Paulo Freire. A Pedagogia Nova perdia força,

os interesses empresariais internacionais se ampliavam, mas as brechas para a mobilização social permaneciam.

Kuenzer e Machado (1986, p. 30), afirmam que a pedagogia tecnicista foi implantada no país com o objetivo de atender aos interesses do capital estrangeiro, para preparar mão-de-obra que atendesse à demanda das multinacionais que invadiam o território brasileiro. Segundo as autoras, tal “tecnologia” educacional surgiu como alternativa estatal para se fazer oposição à educação popular, absorvendo a ideologia empresarial vigente para ofertar um produto escolar adequado aos interesses das elites.

Sobre a Educação da Pessoa com Deficiência neste período, Jannuzzi (2004, p. 81) afirma que João Goulart deu continuidade aos investimentos na área, iniciados por Juscelino Kubitschek (1956- 1961), que reconheceu a necessidade de cuidar do ensino dessas pessoas. Até então esse ensino era entregue às campanhas filantrópicas e o único estabelecimento oficial especializado para esse fim possuía a capacidade de 300 pessoas atendidas. Assim, Goulart continuou a reorganização do ensino primário e médio, investiu 2 milhões de cruzeiros e solicitou que as escolas especializadas se unissem a programas das escolas comuns.

A autora também relata que associações filantrópicas continuavam suas ações, com clínicas e serviços particulares de atendimento, muitas vezes com apoio educacional, e que reuniram pessoas interessadas no assunto. As associações se agremiaram em federações, como Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAES), em 1963 e, mais tarde a Federação Nacional da Sociedade Pestalozzi (FENASP) e a Federação Brasileira de Instituições de Excepcionais. Em São Paulo foi organizado o Serviço de Educação Especial da Secretaria de Educação (decreto 47.186 de 1966). Em 1965, na revisão do Plano Nacional da Educação, prescrevia-se 5% dos recursos à "educação dos excepcionais", além das bolsas de estudos atenderem preferencialmente as “crianças deficientes de qualquer natureza”.

Além dessas ações, Jannuzzi (2004, p. 61) também relata que as próprias pessoas com deficiência se organizaram em torno de problemas e dificuldades

enfrentados por eles. Diz que em termos de legislação houve na LDB 4024/61 a garantia da “Educação do Excepcional” e o apoio à iniciativa privada por meio de bolsas de estudo, empréstimos e subvenções feitas pelo poder público (Título X, artigo 88 e 89).

## **1.6 A Pedagogia Tecnícista: o retorno aos interesses privados (1969- 1980)**

Sob o regime militar, o país viveu esteve subjugado pelo principal objetivo dos governos que se sucederam, “o desenvolvimento econômico com segurança”, como nos aponta Saviani (2008, p. 369). O autor, contudo, afirma que com base nesse objetivo, a baixa produtividade no sistema de ensino refletida nos reduzidos índices de atendimento à população em idade escolar e nos altos índices de evasão e repetência era um grande entrave. Os governos militares trouxeram empresas internacionais para o interior do país e estreitaram os laços com os Estados Unidos. Assim, houve uma demanda sugerida, a de preparar a população para servir de mão-de-obra para trabalhar nessas empresas e, associado a isso, uma meta de elevação da produtividade no sistema escolar. Esses fatos levaram à difusão da organização racional do trabalho (taylorismo e fordismo), e ao controle do comportamento (behaviorismo), também representado pela expressão “Pedagogia Tecnícista”.

Saviani (2008, p. 381) explica que a Pedagogia Tecnícista defende a reordenação do processo educativo, com objetivo de torná-lo objetivo e operacional. Segundo os governantes militares, era necessário operacionalizar os objetivos e mecanizar os processos, o que resultou em propostas pedagógicas com enfoque sistêmico, o microensino, o telensino; a instrução programada, as máquinas de ensinar, o trabalho pedagógico dividido em especializações, a padronização do ensino.

Diferentemente da Pedagogia Tradicional, na qual o professor era o sujeito do processo, assim como na Pedagogia Nova, quando a iniciativa se desloca para o

estudante, na Pedagogia Tecnícista o elemento principal é a organização racional dos meios, a organização dos processos, que é compreendida como garantia de eficiência.

No entanto, o objetivo não foi alcançado. Saviani (2008, p. 383) explica que essa pedagogia cruzou com as condições da Pedagogia Tradicional e com os reflexos da Pedagogia Nova, o que fez com que a Pedagogia Tecnícista aumentasse o caos educacional, gerando níveis de heterogeneidade e fragmentação, inviabilizando o trabalho pedagógico.

Em 1968 foi constituído um Grupo de Trabalho (GT) para elaborar um projeto de reforma universitária. Valnir Chagas compunha o GT, atuando de maneira doutrinária no projeto, que se tornou a Lei 5540, de 1968. Saviani (2008) aponta que no ano seguinte o Ato Institucional número 5 foi imposto e, num clima de crescimento econômico e euforia, favorecido também pela vitória da Copa do Mundo em 1970, deu-se a elaboração e aprovação do Projeto de Lei 5692, de 1971, que instituiu diretrizes e bases do ensino de primeiro e segundo graus, reformando assim o antigo ensino primário e médio. O autor afirma que Valnir Chagas, homem de confiança do coronel Jarbas Passarinho, foi figura emblemática nos anos de 1970 na educação. Agiu com afinco, fundamentou e justificou as medidas relativas à política educacional implementada pelo regime militar, exerceu a função intelectual de expressar a visão para fins pedagógicos, do grupo que ascendeu ao poder com o golpe militar de 1964 e embora se declarasse amigo de Anísio Teixeira, ficou bem claro que são figuras bastante discrepantes, assim como suas visões pedagógicas.

Nesse período também se desenvolveu a concepção analítica de filosofia da educação. Um grande defensor dessa linha foi José Mário Pires Azanha, que defendeu sua tese de doutoramento e atuou a favor das escolas experimentais. Sobre essa concepção, Saviani (2007, p. 17) explica que:

Dado que em tal corrente filosófica a função própria da filosofia é definida pela análise da linguagem, a filosofia da educação será entendida como análise da linguagem educacional. Como tal, ela não tem como objetivo analisar e explicar o próprio fenômeno educativo e,

muito menos, orientar a prática pedagógica. Assim, dir-se-ia que, rigorosamente falando, a concepção analítica de educação se restringe ao nível da filosofia da educação, não contemplando os outros dois níveis. No entanto, é possível perceber uma afinidade entre essa concepção e a teoria da educação (pedagogia) tecnicista, já que têm em comum os mesmos pressupostos traduzidos na objetividade, neutralidade e positividade do conhecimento, traduzidos, do ponto de vista da educação, nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade. Isso nos coloca diante de uma tendência correlata que podemos denominar de “concepção produtivista de educação”. Vê-se, pois, que a pedagogia tecnicista não deriva da concepção analítica como ocorre com a pedagogia tradicional e a pedagogia nova, das quais se pode dizer que decorrem respectivamente da concepção humanista tradicional e moderna de filosofia da educação. A relação, nesse caso, é indireta, pela via dos pressupostos, e não direta, pela via da consequência.

Também no período exposto, nos espaços de pós-graduação, surgiu a visão crítico-reprodutivista, que gerou lugares de desenvolvimento de uma tendência crítica e estudos consistentes e importantes sobre a educação. Os principais autores que embasaram essa visão foram os franceses Louis Althusser, Cristian Baudelot, Roger Establet, Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron e os norte-americanos Samuel Bowles e Hebert Gintis. Estes autores faziam a crítica sistêmica ao papel da instituição escolar, mas fortaleciam um sentimento de inoperância da escola pública em termos de transformações sociais possíveis, como ensejava a Pedagogia Nova e a já fortalecida percepção freireana de educação. No exílio, Freire intensificava o debate sobre a importância da luta em favor da escola pública e seu caráter emancipatório.

A Educação Especial também percorreu algumas jornadas, dentro do governo de Emílio Médici (1969- 1974). Jannuzzi (2001, p. 196) relata que em 1971, a LDB 5692/71, em seu artigo 9º, explicitou posição acerca das pessoas com deficiência da seguinte maneira:

Os alunos que apresentem deficiências físicas e mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes do Conselho de Educação.

A autora também ressalta que em 1973 foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), que tinha como objetivo a definição de metas governamentais específicas para a área. Era uma ação política que visava organizar o que se vinha realizando na sociedade de maneira precária. Nessa época, segundo Jannuzzi (2001, p. 197), o termo Educação Especial vai se consolidando, substituindo o termo anterior, denominado de “ensino emendativo”. Aponta também que em 1977, o Plano Nacional de Educação Especial destina 58,7% de sua verba para instituições particulares, sinalizando um recuo do governo em assumir esse ramo de ensino, ao destinar mais da metade da verba ao setor privado.

### **1.7 As Pedagogias críticas e a mobilização social: o início da integração das pessoas com deficiência na escola regular (1980- 1991)**

A década de 1980 foi considerada a década perdida, após o fracasso do Programa Mundial de Ação para o Desenvolvimento dos Países mais Pobres do Mundo, da Organização das Nações Unidas (ONU). A educação também sentiu os reflexos desse fracasso durante esses anos. No entanto, no Brasil, ao contrário, houve uma década fecunda nesta área, com a volta da perspectiva democrática.

Segundo Saviani (2008, p. 402) ela se inicia com a constituição de associações, transformadas posteriormente em sindicatos. Os professores de todos os níveis de ensino passaram a se aglutinar, guiados por dois vetores, a preocupação com o significado social e político da educação em busca de uma escola pública de qualidade e o aspecto econômico-corporativo, de caráter reivindicativo, que se expressou em forma de greves frequentes.

Outra característica desse período, apontada pelo autor, foi a ampliação considerável da produção acadêmico-científica, com a criação de revistas de educação e de coleções de educação por editoras e uma grande quantidade de

publicações de livros. Essa visibilidade deu à área da Educação um reconhecido respeito por parte da comunidade científica.

O autor relata que dois fatores foram opostos nesse período: o caráter de transição do regime militar para o democrático, que trazia uma ideia de ambiguidade e a heterogeneidade dos participantes e das próprias propostas pedagógicas. Dentro desse contexto, as ideias pedagógicas chamadas de contra-hegemônicas poderiam ser agrupadas em duas modalidades. A primeira numa concepção libertadora, formulada e difundida por Paulo Freire, próxima da igreja e da teologizada libertação. A segunda se inspirou no marxismo, entendido como um feixe de diferentes aproximações teóricas, mas tendo em comum a defesa da escola pública como marca distintiva. Essa corrente encontrou na Revista ANDE um forte canal de comunicação. Mesmo com apontamentos favoráveis, os resultados não foram animadores, pois as tentativas de implantar políticas educativas consideradas “de esquerda” pela atuação dos governos estaduais e municipais, de maneira geral, não obtiveram êxito.

Em relação às Pessoas com Deficiência, Jannuzzi (2001) aponta que foi criado um órgão nacional, ancorado ao Gabinete Civil da Presidência da República, a Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE)<sup>3</sup>, que visava assegurar a essas pessoas “o pleno exercício de seus direitos básicos e efetiva integração social” (Jannuzzi, 2001, p. 197) .

A autora também ressalta que, em 1987, o poder público admitia a porcentagem de 10% de pessoas com deficiência e mesmo considerando o ensino privado, a escolarização dessa população estava em déficit de 97%, em relação ao atendimento pré-escolar e de 2º grau. O montante de atendimentos era muito baixo, mesmo assim, 93,5% deles estavam no setor público.

Da mesma maneira que houve um crescimento das entidades de organização dos professores, as pessoas com deficiência também se organizaram neste período, bem como outros grupos, como as mulheres, os negros, os homossexuais, os movimentos ecológicos, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra etc.

---

<sup>3</sup> Decreto 93.481, de 29 de outubro de 1986

A partir desses movimentos, foram conquistados espaços públicos, por meio de conselhos. As pessoas com deficiência buscavam a integração na educação, com acompanhamento e condições de atendimento. Houve a primeira experiência de integração escolar em Santa Catarina, no ano de 1988. Segundo a autora, por meio da Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) e da Secretaria Estadual de Educação e do Desporto de Santa Catarina (SED), as pessoas com deficiência eram atendidas em regime de segregação e passaram a ser inseridas na rede regular de ensino. Para isso, foi realizado um trabalho de conscientização e informação com as respectivas famílias e a sociedade. Houve um planejamento para a implantação dos serviços complementares na educação regular, salas de recursos, salas de apoio pedagógico e formação de recursos humanos.

No entanto, a experiência não obteve bons resultados, algumas categorias de deficiência ficaram à margem desse atendimento. Para a falta de êxito foi alegada a insuficiência de trabalho, pouco alcance dos professores em relação às formações, sobrecarga de trabalho, entre outros.

No período apresentado também ocorreu um importante marco para a sociedade e para a área da Educação no país, a promulgação da Carta Magna de 1988, esse assunto será abordado no capítulo seguinte.

## **2. UMA DISPUTA DE PROJETOS E CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO A PARTIR DOS ANOS 1990: A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES E A EDUCAÇÃO COMO DIREITO SOCIAL E SUBJETIVO: SEUS EFEITOS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.**

Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos de esperança crítica, como o peixe necessita da água despoluída.

Paulo Freire (2015, p. 47)

A Educação foi historicamente percorrendo os caminhos trilhados pelos educadores e pela sociedade, em cada tempo de acordo com o jogo de forças

sociais e com a forma de poder vigente. Nunes (2019, p. 81), discorre sobre esse processo alegando que o Brasil foi constituído por bases muito desiguais, passou pela perversidade do período colonial escravocrata, pelo período imperial, que ainda era escravocrata e conservador, transitou pela primeira república e dentro desses períodos a Educação, em especial a Escolar, era um privilégio e não um direito, como analisado no capítulo anterior.

O autor ainda afirma que não há Direitos Humanos em sociedades colonizadoras ou colonizadas, exploradas e escravocratas. Segundo o autor, podemos reconhecer, a partir de 1930, a possibilidade de uma educação pública no Brasil, o empenho dos intelectuais que assinaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova<sup>4</sup> (1932), que foi um grande marco na luta por uma escola laica, gratuita, universal, estatal, pública e obrigatória.

Dentro deste itinerário, contamos com as reflexões de Polli (2020, p. 107) sobre os anos seguintes. Para o autor, nos anos 1940 o projeto da educação nova dos anos 1930 ficou adormecido durante a Ditadura do Estado Novo e setores conservadores predominavam no controle do Estado, já na metade dos anos 1950 a proposta do nacional- desenvolvimentismo abriu espaço para mobilização do direito educacional e, no fim dessa década, os movimentos populares ligados à igreja ganham força, com liderança especial de Paulo Freire. No entanto, o golpe militar se instalou em 1964 e a importação de modelos tecnicistas passa a predominar na área educacional. Somente no processo da redemocratização, após muitas lutas e resistências ao regime, a promulgação da Constituição, em 1988, recoloca os ideários da educação pública e os princípios anunciados pelo Manifesto dos Pioneiros novamente em cena.

<sup>4</sup> O **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova** consolidava a visão de um segmento da elite intelectual que, embora com diferentes posições ideológicas, vislumbrava a possibilidade de interferir na organização da sociedade brasileira do ponto de vista da educação. Foi redigido por Antônio Ferreira de Almeida Júnior, Fernando de Azevedo, dentre 26 intelectuais, entre os quais Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Lourenço Filho, Roquette Pinto, Delgado de Carvalho, Hermes Lima e Cecília Meireles. Ao ser lançado em meio ao processo de reordenação política resultante da Revolução de 30, o documento tornou-se o marco inaugural do projeto de renovação educacional do país. O objetivo do manifesto era de promover uma educação voltada para todos, sem discriminação de classe social. A escola integral e única foi proposta pelo manifesto era definida em oposição à escola existente, chamada de "tradicional". Fonte: <http://nucleodememoria.vrac.puc-rio.br/70anos/no-tempo/ha-80-anos/1932/manifesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova.html>

No entanto, as bases teóricas e filosóficas dos sucessivos governos e de suas políticas educacionais, não permitiram que o avanço fosse como o almejado. Pouco tempo após a promulgação da Constituição Federal tivemos a implantação de formas comerciais da Pedagogia, que faziam parte da tendência neoliberal imposta pelos Estados Unidos e pela Inglaterra, assumidas pelos países latino-americanos.

Nunes (2018, p. 46) explica com exatidão como se deu esse fenômeno mundial no país, refletindo sobre a ação dos governos que tivemos após a redemocratização, especialmente os que simpatizavam com a onda neoliberal que assolava países “dominantes”. Em nenhum deles era possível encontrar uma visão de governo ou de Educação com vistas progressistas. O autor ainda discorre sobre o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e a gestão do considerado superministro da Educação Paulo Renato da Costa Souza (1995-2002), que colocou a Educação Brasileira nos braços da concepção neoliberal de educação e de escolarização.

E assim, o período que deveria ter sido de reconstrução, foi invadido por correntes neoliberais e conservadoras, que ofuscaram o sonho de novos ares para a Educação. Saviani (2013, p. 216) afirma que a década de 1990 foi contrastada com os ganhos da década anterior e foi caracterizada por grandes perdas, na contramão do que apontava a Constituição Federal.

Dentro desse contexto, a Educação Especial também sentiu o ressoar da Constituição Federal, que trouxe em seus Artigos 58, 59 e 60 referências a respeito do tema, de maneira inédita, o que pode ser considerado um progresso em termos de referência constitucional, mesmo com aspectos a serem repensados, como veremos adiante. Precisamos reconhecer essa conquista para a área e como reflete Nunes (2018, p. 29), continuar a luta para construir o mundo que desejamos.

## **2.1 A constituição de 1988: avanços e limites**

Ainda acerca da periodização realizada através do estudo de Saviani (2008), como exposto no capítulo anterior, daremos continuidade a análise do sétimo

período da obra. Esse capítulo, que diz respeito ao período de 1980 a 1991 e está intitulado de “Ensaio contra hegemônicos: as pedagogias críticas buscando orientar a prática educativa”, além dos fatos relatados no capítulo anterior, o autor destaca a promulgação da Carta Magna, em 1988, um marco importante para a sociedade brasileira, inclusive para a área da Educação. Para essa análise, além de Saviani, contaremos com os estudos e reflexões de importantes educadores e filósofos da área da Educação.

A Educação foi fortemente impactada com esse documento, que como anunciado por Polli (2020, p. 107) foi conquistado por meio de muitas lutas na Constituinte, época em que o país saía do regime ditatorial e era possível almejar a possibilidade de reconstrução nacional.

Nunes (2018, p. 45) situa que em meados dos anos de 1980 muitos debates e frentes de atuação foram criadas e em 1985 ocorreu a V Conferência Brasileira de Educação (CBE), na cidade de Goiânia- GO, quando foi reivindicada a necessidade de ser votada e sancionada “uma nova lei de diretrizes e bases da educação nacional”. O autor afirma que a defesa por esse marco contou com o apoio de muitas e diversas forças, que se encontravam desarticuladas e solitárias após as “décadas perdidas de 1960 e 1970”. As lutas travadas acabaram por promulgar a Constituição Federal, que reconhece a Educação como “direito subjetivo e social, dever do Estado e da Família”, uma grande expressão do direito à Educação, não existente na história do país até então.

Saviani (2013), analisou todas as Constituições Federais, desde a colonização, e sobre a atual Constituição, promulgada em 5 de outubro de 1988, o autor analisa o conteúdo acerca da área da Educação e identifica que é mantido o dispositivo relativo à competência da União em legislar acerca das diretrizes e bases da educação nacional (Art. 22, Inciso XXIV). No documento há uma Seção específica à Educação (Seção I do Capítulo III, Da Educação, da Cultura e do Desporto), nele é estipulada a base do ensino nos princípios abaixo relatados:

“igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”; “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”; “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino”; “gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais”; “valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União”; “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”; e “garantia de padrão de qualidade” (Vita, 1989, p. 182, *apud* Saviani, 2013).

Segundo o autor, diferente das Constituições anteriores, a atual amplia os princípios previstos ao estatuir a autonomia universitária (Art. 207) e estabelecer o regime de colaboração entre a União, os estados, os municípios e o Distrito Federal na organização dos sistemas de ensino (Art. 211). Também houve elevação da previsão orçamentária para 18% no caso da União e 25 % nos casos dos Estados, Distrito Federal e Municípios (Art. 212).

Saviani (2013, p. 214) ainda analisa que dentro dessa Seção foi inscrito o dispositivo:

A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público que conduzam à:

- I – erradicação do analfabetismo;
- II – universalização do atendimento escolar;
- III – melhoria da qualidade do ensino;
- IV – formação para o trabalho;
- V – promoção humanística, científica e tecnológica do País (Art. 214).

Porém, o artigo acima foi modificado pelas Emendas n. 14 e 53 que instituíram o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) com o principal objetivo de eliminar o analfabetismo; no entanto, tais ementas expuseram o não cumprimento do dispositivo fixado nas Disposições Transitórias da Constituição de 1988, que determinou a eliminação do analfabetismo em dez

anos. Em 2006 a Emenda n. 53, que alargaria o prazo por mais 14 anos, foi aprovada, ou seja, deveria cumprir-se em 2020.

O Plano Nacional de Educação de 2014 (PNE) também traz em sua meta 9:

META 9: Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.

No entanto, para cumprir o prazo de vigência, é possível acreditar que ela não foi realizada. De acordo com a rede de educadores denominada de *Campanha Nacional pelo Direito à Educação*<sup>5</sup>, a taxa de 93,5% esperada para a alfabetização dos brasileiros em 2015 não foi cumprida no prazo. Só 2 anos depois, em 2017, isso aconteceu. Ainda dentro desse tema, afirma que uma das ações que caminharam contra a reversão desse cenário foi o desmonte do programa Brasil Alfabetizado, voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos.

A rede ainda aponta que, destaca-se negativamente o movimento da taxa de analfabetismo funcional na região Nordeste, que teve forte alta, já partindo de um nível que estava acima da média em 2015 e também a relativa estagnação dentre as populações de cada raça-cor, de modo que persistem as disparidades com desvantagem para pretos e pardos.

Além desses fatores apresentados, acreditamos que a pandemia mundial, causada pela COVID 19 e a falta de ações governamentais no Brasil, tenham contribuído efetivamente para a falta de avanço nessa meta.

Voltando para a Constituição Federal, Saviani (2013, p. 29) também traz em sua análise que, mesmo com toda a luta e disposição dos professores em defesa da escola pública, na “Carta de Goiânia”, a necessidade de negociação considerou igualmente os interesses dos defensores do ensino privado, dessa maneira ambos tiveram conquistas, porém, as do ensino privado foram maiores, já que, nas palavras do autor:

a escola pública garantiu a gratuidade do ensino público a todos, o piso salarial profissional com ingresso somente

---

<sup>5</sup> fonte: <https://campanha.org.br/quem-somos/a-campanha/>

mediante concurso público e regime jurídico único para o magistério da União; a gestão democrática do ensino público; a autonomia universitária; a definição da educação como direito público subjetivo e a manutenção da vinculação orçamentária com a ampliação do percentual da União, ao segundo (ensino privado) asseguraram o ensino religioso no ensino fundamental; o repasse de verbas públicas para as instituições filantrópicas, comunitárias e confessionais; o apoio financeiro do Poder Público à pesquisa e extensão nas universidades particulares; a não aplicação do princípio da gestão democrática, plano de carreira, piso salarial e concursos de ingresso para o magistério das instituições particulares (Saviani, 2013, p. 213).

Saviani (2008, p. 448) também alega que ao longo dos anos 1980 as pedagogias contra-hegemônicas trouxeram uma chama de esperança, apontando um caminho que passava por uma educação crítica e transformadora, porém, não houve forças suficientes para se impor à estrutura de dominação que caracteriza a sociedade no Brasil. Com a chegada da década de 1990, o império do mercado desmantelou essa chama, com as reformas de ensino neoconservadoras, que veremos adiante.

Dentro do campo da Educação para as pessoas com deficiência, a Constituição trouxe, no Capítulo III, intitulado Da Educação, da Cultura e do Desporto, em seu Artigo 205 que “A educação é direito de todos e dever do Estado e da família” e, em seu Artigo 206 prescreve que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Adiante, no Artigo 208 traz que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

Mantoan (2011, n. p.) reflete que este e outros dispositivos que vão além da área da Educação, levantam questões relevantes ao campo da educação especial brasileira que vão para além de adaptações de edifícios, quebra de barreiras arquitetônicas, transporte coletivo, salário-mínimo obrigatório como benefício mensal aos que não podem prover sua subsistência, mas também a destinação da educação especial, para a autora:

O esclarecimento da referida questão envolve a consideração de três direções possíveis aos encaminhamentos dos alunos às escolas: a) a que implica um sentido de oposição entre educação especial e regular, em que os alunos com deficiência só teriam uma opção para seus estudos, ou seja, o ensino especial; b) a que implica uma inserção parcial, ou seja, a integração de alunos nas salas de aula do ensino regular, quando estão preparados e aptos para estudar com seus colegas do ensino geral e sempre com um acompanhamento direto ou indireto do ensino especial e c) a que indica a inclusão dos alunos com deficiência nas salas de aula do ensino regular, sem distinções e/ou condições, implicando uma transformação das escolas para atender às necessidades educacionais de todos os alunos e não apenas de alguns deles, os alunos com deficiência, altas habilidades e outros mais, como refere a educação especial.

Assim, percebe-se que embora garantida na Constituição, muitas questões tinham que ser compreendidas e muitas interpretações superadas para que houvesse de fato a garantia desses direitos.

Em consonância com as preocupações da autora, também acrescentamos a ponderação de Mazzotta (2001, p. 79) que ressalta que dentro do tema é possível perceber uma continuidade do compromisso do poder público com a iniciativa privada, já que consta que poderá destinar recursos públicos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas. O autor explica que na Educação Especial isso traz aspectos acentuadamente negativos, já que historicamente o fim dos recursos públicos para a área tem sido canalizado para a iniciativa privada em parcelas muito consideráveis. Considerando o ano da obra, o autor não desconsidera a importância das instituições especializadas particulares, no entanto, pondera que a participação delas na garantia do atendimento educacional especializado deveria ser incentivada sem pôr em risco a sobrevivência, crescimento e melhoria no serviço público.

Além dessas análises, também acrescentamos o pensamento de Freitas (2019, p. 157), a respeito do artigo 208 que formaliza o Atendimento Educacional Especializado (AEE) que diz respeito ao importante serviço da Educação Especial oferecido no contraturno escolar e que analisaremos adiante, no texto da Carta

Magna consta: *III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.*

Freitas indica que para especificar o lugar desse AEE utilizou-se o advérbio bastante vulnerável, o “ preferencialmente”, que abriu margem para inúmeras interpretações, cada qual de acordo com interesses específicos, como já havia apontado Mazzotta (2001) e que ainda segundo o autor, na Política Nacional de Educação Especial de 1994 foi comprovado que o uso de palavras amenas, como a palavra preferencialmente, abre margem para estratégias de “integração” que condicionam o acesso ao ensino comum à condição de aptidão de acompanhamento no mesmo ritmo que os demais estudantes, o que gerava uma divisão entre normais e anormais, com uso de outras palavras, mas com forte efeitos, que deixavam a escola comum cada vez mais distante da “experiência em comum” com alunos com deficiência.

Dentro dos reflexos da Constituição Federal, contamos com as considerações de Jannuzzi (2004, p. 187), que diz que a partir da década de 1990, com a Declaração de Salamanca<sup>6</sup> (UNESCO, 1994), inicia-se a inclusão como avanço em relação à integração , o que implica numa reestruturação do sistema comum de ensino - que apontava que ao invés do aluno precisar ajustar-se a padrões de “normalidade” para aprender, o apontamento era oposto, a escola que deveria ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos.

É possível perceber que embora tenha sido um documento, a Constituição de 1988, que acenava para uma educação num conceito transformador, onde as pessoas com deficiência poderiam almejar mais possibilidades de garantias de direitos, já que o texto continha essas perspectivas, muitas questões ainda

---

<sup>6</sup> Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) Reconvocando as várias declarações das Nações Unidas que culminaram no documento das Nações Unidas "Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências", o qual demanda que os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional. Notando com satisfação um incremento no envolvimento de governos, grupos de advocacia, comunidades e pais, e em particular de organizações de pessoas com deficiências, na busca pela melhoria do acesso à educação para a maioria daqueles cujas necessidades especiais ainda se encontram desprovidas; e reconhecendo como evidência para tal envolvimento a participação ativa do alto nível de representantes e de vários governos, agências especializadas, e organizações intergovernamentais naquela Conferência Mundial (trecho na íntegra) .

necessitariam de avaliações, reflexões e rupturas. No entanto, é inegável a importância da garantia desses direitos na Constituição Federal vigente. A luta da sociedade continuaria, mas ela já tinha começado e estava trilhando um caminho de ruptura com a exclusão social e com práticas que endossam tal exclusão, dessa forma, acreditamos como Stainback e Stainback, (1999, p. 44):

O fim gradual das práticas educacionais excludentes do passado proporciona a todos os alunos uma oportunidade igual para terem suas necessidades educacionais satisfeitas dentro da educação regular. O distanciamento da segregação facilita a unificação da educação regular e especial em um sistema único. Apesar dos obstáculos, à expansão do movimento da inclusão, em direção a uma reforma educacional mais ampla, é um sinal visível de que as escolas e a sociedade vão continuar caminhando rumo a práticas cada vez mais inclusivas.

Dessa maneira, reiteramos a importância dessas garantias, e inspirados em Nunes (2018, p. 29), defendemos a importância de não perder o que conquistamos e seguir caminhando na direção da utopia que nos move. Devemos realizar a dupla tarefa de construir a atividade coletiva, de construir o mundo que queremos que exista, com a pá numa mão e na outra a espada - metáfora da defesa, para defender o que já foi construído. O subtítulo a seguir traz aspectos que nos fazem acreditar que devemos estar sempre atentos, com a pá e a espada, pois forças neoliberais podem derrubar anos de luta de toda uma sociedade, para atender interesses mercadológicos.

## **2.2 A Pedagogia das Competências e Habilidades: fundamentos filosóficos, ordenamentos jurídicos e impactos sobre a educação inclusiva**

Como já anunciado anteriormente, os anos que seguiram após a promulgação da Constituição Federal de 1988, ao invés de proporcionarem a coerente esperança de que a Educação seria construída com bases democráticas e

progressistas, trouxeram frustrações, com base nas ações governamentais do Brasil, que compactuavam com a onda neoliberal que assolava muitos países do globo.

Polli (2020, p. 107) indica que houve disputa política entre dois projetos educacionais no último século. A proposta de Reconstrução Educacional, vinda do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* (1932), indicava a necessidade de uma luta pela democratização do acesso e à permanência na escola pública brasileira. Entre seus defensores estava Anísio Teixeira (1900-1971) que propugnava o direito à educação pública para todos, o papel ativo dos estudantes no processo de aprendizagem e que era contrário aos métodos tradicionais. Porém, por volta dos anos 1940, este projeto ficou congelado durante a ditadura do Estado Novo, ou pelo menos pouco explorado.

O autor discorre explicando que nos anos posteriores, os setores conservadores ainda dominavam o Estado brasileiro. Porém, na metade da década de 1950 uma ideia educacional voltada a ampliar o direito à escolaridade, vinculava formação para o trabalho com formação cultural e científica. Era a proposta dos autores ligados ao nacional-desenvolvimentismo. Paulo Freire desenvolveu seu método de alfabetização de adultos e ao aplicá-lo na cidade de Angicos (RN), obteve um grande êxito e, em consequência disso, passou a compor e coordenar a comissão que instituiu o Plano Nacional de Alfabetização. No entanto, o regime de exceção, instalado pelo golpe de 1964 no país, importou modelos tecnicistas de educação e impôs mecanismos arbitrários, como a Lei 5692/71, uma “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira”, que trazia uma reforma universitária. Este período findou com a redemocratização e, após muitas lutas de resistência ao regime ditatorial, a Constituição de 1988 poderia recolocar os ideários da educação pública e os princípios anunciados pelo *Manifesto dos Pioneiros*.

Porém, essa perspectiva foi modificada após a nova tendência neoliberal mundial passar a adotar a concepção de Educação como uma mercadoria, que serve aos interesses dominantes.

Contamos também com Nunes (2018, p. 46) para refletir sobre os reflexos da governabilidade pós regime ditatorial, nos anos 1980. Segundo o autor:

O retardo da democratização pleno do país efetuado pela transição estúpida dos governos que se sucederam no desfalecimento e agônico ciclo da ditadura civil-militar, o (des)governo de José Sarney (1985- 1990), o estelionato político da eleição e do impeachment de Fernando Collor de Mello (1990- 1992) e o festival de horrores do interregno medíocre e insensato do governo de Itamar Franco (1992- 1995) custaria ao país, muito mais do que a tão propalada dívida externa, no campo da Educação. A eleição de Fernando Henrique Cardoso (1995- 2002) potencializada por uma intervenção ortodoxa na economia em frangalhos, pelo eficiente Plano Real (1994) dava início a uma saída retardada da ditadura civil militar pela via da conciliação e pela rota da integração do país aos interesses do mercado e da “nova” ordem mundial, reconhecida como a era da globalização dos capitais e o triunfo das teses e das medidas neoliberais. Saímos da escuridão da ditadura para sermos postos nos braços do mercado.

Nunes (2018, p. 47) aprofunda a questão dos reflexos das ações governamentais trazendo um panorama a respeito da gestão do Ministro de Educação escolhido por Fernando Henrique Cardoso (FHC), o economista, ex-reitor da UNICAMP e ex- conselheiro do Banco Mundial Paulo Renato da Costa Souza, que ocupou o cargo por oito anos.

Voltando à questão anterior, o autor reflete que tal gestão colocaria a Educação Brasileira nas trilhas da concepção neoliberal de educação e escolarização, realizados na Espanha de Felipe Gonzales (1992- 1996).

Aqui abrimos um parêntese para refletir acerca da constante nomeação de economistas para Ministro de Educação no Brasil. Segundo Almeida (2008, p. 164):

A substituição dos bacharéis-educadores pelos economistas no trato com as questões educacionais de Estado é fruto de uma disputa local entre esses grupos profissionais e foi acompanhada por uma transformação na lógica de se pensar a educação, que passa de instrumento de construção da nação e do cidadão a instrumento do desenvolvimento econômico. No entanto, um elemento fundamental desse processo foi a ação concreta de economistas norte-americanos e europeus vinculados à Unesco e à Fundação Ford na disseminação de uma noção de planejamento educacional apoiada em cálculos

de necessidades de mão-de-obra para o desenvolvimento. No processo, fixava-se nas políticas públicas uma noção de educação baseada na teoria do capital humano produzida no departamento de economia da Universidade de Chicago.

Saviani (2008, p. 430) afirma que na América Latina era latente um programa de equilíbrio fiscal que seria alcançado por reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias, tendo como fio condutor um grande corte de gastos públicos. Também era imposta uma rígida política monetária que visava a estabilização e a desregulação dos mercados financeiros e de trabalho, além de privatização radical e abertura comercial. Tais políticas são assumidas pelas elites dos países latino-americanos. As ideias pedagógicas passam a assumir o discurso de fracasso da escola pública, advogando a primazia da iniciativa privada regida pelas leis de mercado.

Nunes (2018, p. 48) indica que a gestão FHC em parceria com seu superministro da Educação colocaria a Educação Brasileira nas trilhas da concepção neoliberal de educação e escolarização, copiando o modelo aplicado na Espanha de Felipe Gonzales (1992- 1996). A política de educação espanhola se tornou um tipo de modelo para o Brasil, o que fez com que o Ministro Paulo Renato ignorasse a riqueza dos estudos e projetos de pesquisas educacionais do Brasil e voltasse os olhos para o país europeu, deixando intencionalmente, por quase uma década, o qualitativo trabalho de educadores que tanto contribuíram e compreenderam a realidade brasileira. E, na contramão dessa valiosa produção intelectual que diz respeito à nossa realidade, os planejadores economicistas levantaram altares para o conjunto de normas, documentos, resoluções que tornavam público, cada vez mais, as denominadas *competências e habilidades*.

Polli (2020, p. 108) a respeito desse termo, explica que no início da década de 1990 é retomada parte dos pressupostos tecnicistas do regime militar, que projetava um novo modelo de sociedade, a partir da chamada Teoria do Capital Humano, uma teoria do campo da administração, voltada para gestão empresarial. O país adotou o modelo espanhol de educação, ancorado em dois teóricos europeus, o sociólogo

Philippe Perrenoud e o psicólogo César Coll Salvador, que se constituiu em uma nova espécie de tecnicismo, uma hegemonia discursiva ao menos até a década de 2000, mas com roupagens que atendiam aos interesses das novas formas de administração pública, submetidas aos ditames neoliberais.

Sobre o termo *competências e habilidades*, também contamos com Nunes para podermos compreender o seu significado, influência e motivo de se tornar a contramão do que era almejado após a promulgação da Constituição Federal de 1988. Nunes (2018, p. 47) explica que os documentos voltados para esse termo defendiam a educação financeira como privilégio da matemática escolar, a avaliação de resultados, a exaltação de autores e temas que se alinhavam com referências neoliberais ou não tinham um pensamento crítico de educação, que condizia com a perspectiva inclusiva ou de um projeto nacional de educação como direito, seja na pauta dos direitos humanos ou sociais. Havia gestões municipais cuja área da educação contavam com pesquisas e projetos de democratização na área da educação, como Porto Alegre (Esther Pilar Grossi), Belo Horizonte (Miguel Arroyo) e São Paulo (Paulo Freire), porém, elas ficaram excluídas das políticas nacionais.

Saviani (2008, p. 427) indica que em termos econômico-políticos houve a generalização do termo “neoliberalismo”, que remete ao Consenso de Washington<sup>7</sup>.

<sup>7</sup> Encontro realizado na capital dos Estados Unidos em 1989, quando reuniram-se funcionários do governo norte-americano e dos organismos financeiros internacionais ali sediados - FMI, Banco Mundial e BID - especializados em assuntos latino-americanos. O objetivo do encontro, convocado pelo Institute for International Economics, sob o título "Latin American Adjustment: How Much Has Happened?", era proceder a uma avaliação das reformas econômicas empreendidas nos países da região. Para relatar a experiência de seus países também estiveram presentes diversos economistas latino-americanos. Às conclusões dessa reunião é que se daria, subsequentemente, a denominação informal de "Consenso de Washington". Com formato acadêmico e sem caráter deliberativo, o encontro propiciaria oportunidade para coordenar ações por parte de entidades, com importante papel nessas reformas. Por isso mesmo, não obstante sua natureza informal, acabaria por se revestir de significação simbólica, maior que a de muitas reuniões oficiais no âmbito dos foros multilaterais regionais. Nessa avaliação, a primeira feita em conjunto por funcionários das diversas entidades norte-americanas ou internacionais envolvidos com a América Latina, registrou-se amplo consenso sobre a excelência das reformas iniciadas ou realizadas na região, exceção feita, até aquele momento, ao Brasil e Peru. Ratificou-se, portanto, a proposta neoliberal que o governo norte-americano vinha insistentemente recomendando, por meio das referidas entidades, como condição para conceder cooperação financeira externa, bilateral ou multilateral. O valor do Consenso de Washington está em que reúne, num conjunto integrado, elementos antes esparsos e oriundos de fontes diversas, às vezes diretamente do governo norte-americano, outras vezes de suas agências, do FMI ou do Banco Mundial. O ideário neoliberal já havia sido, contudo, apresentado de forma global pela entidade patrocinadora da reunião de Washington - o Institute for International Economics - numa

Tal constatação reflete os rumos da política mundial após a tomada do poder por Margaret Thatcher, que governou de 1979 a 1990, na Inglaterra e de Ronald Reagan, que governou de 1981 a 1989, nos Estados Unidos, além de Helmut Kohl, que governou de 1982 a 1998 na Alemanha. Todos sob o viés conservador, instalaram políticas sob o signo do ultraliberalismo, que permeiam o retorno ao estado liberal, idealizado pelos clássicos, mas piorado do ponto de vista dos interesses das classes populares.

Dentro desse contexto, Saviani (2008, p. 429) explica que a crise da sociedade capitalista conduziu para reestruturação dos processos produtivos, reforçou-se a necessidade da educação escolar na formação dos trabalhadores, voltada para o preparo polivalente, com domínio de conteúdos gerais abstratos, em especial aos de ordem matemática. A crença na contribuição da educação para processo econômico produtivo foi mantida, mas seu significado foi alterado na sua essência.

Nunes (2018, p. 50) aprofunda esta percepção e nos traz luz sobre mais alguns reflexos desse modelo de ordenamento pedagógico liberal, discorrendo acerca da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN). Nunes (*Apud* Nunes; Romão, 2013), reflete que a democrática e popular LDBEN de 1961, foi superada e em parte desfigurada em 1996, quando aprovada a nova LDBEN, que representava essa desfiguração neoliberal da bandeira histórico dos movimentos sociais e educacionais acumulados no Brasil, presentes naquele contexto. Para o autor, a conjuntura do ideário neoliberal e a soberania de FHC e seu alinhamento aos interesses neoliberais mundiais da época, tinham na área educacional uma inspiração singular: a reforma educacional espanhola que fora efetuada sob a socialdemocracia de Felipe González e suas concessões ao modelo privatista, mercadológico e produtivista, que vinha de Thatcher e Reagan e que quebravam direitos sociais, trabalhistas e políticos, conquistados por séculos de luta e destruídos em quase uma década de expropriação neoliberal.

---

publicação intitulada *Towards Economic Growth in Latin America*, de cuja elaboração participou, entre outros, Mário Henrique Simonsen. (Fonte: <https://professor.pucgoias.edu.br/sitedocente/admin/arquivosUpload/17973/material/Consenso%20de%20Washington.pdf>)

O autor ainda prossegue, trazendo a importante perspectiva a respeito dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), cujos programas (*PCN's em Ação, Amigos da Escola, projeto Vídeo na Escola*), além da política focal de financiamento do FUNDEF e a defesa da obrigatoriedade escolar dos 7 aos 14 anos, criavam práticas de formação que assemelham às de *coaching* e *shoppings* gerenciais e administrativos. O significativo aumento de medidas de avaliação quantitativas, multiplicidades de políticas compensatórias (como tênis na escola, uniformes, computadores, livros didáticos) exaltam a expressão social da educação. Destacam também as idealizações da educação à distância (EaD), a ampliação da instigação a cursos e treinamentos pontuais que pudessem garantir pontos que incentivam aos professores carreiras rígidas e meritocráticas, o alicerçamento da política de bônus e recompensas atreladas a atingir índices de metas avaliativas que medem e sacralizam o empreendedorismo e a identificação da escola como empresa, sob estreitas óticas quantitativas, gerenciais e avaliativas.

Polli (2013, p. 55) ressalta essa imposição de um modelo de educação neoliberal na década de 1990, influenciado por órgãos como a CEPAL e a UNESCO, que ordenaram como se daria a elaboração das políticas públicas, dentro da ideia de um Estado Mínimo e contabilizador de recursos. Também foram impostos os padrões curriculares, a técnica como referencial teórico e conseqüentemente a formação docente voltada para esse modelo. Assim, as instituições de ensino passaram a oferecer um tipo de “programa preparatório” para os ingressantes na área, pois foram estimuladas a isso. O autor afirma que esse modelo se contrapõe à pedagogia crítica, já que os princípios progressistas da formação foram substituídos pelo ideário da competitividade, como por exemplo, pelas premiações por desempenho nos processos de avaliação de professores, que acentuam o caráter meritocrático e individualista dos resultados.

Saviani (2008, p. 423) afirma que nesse contexto as “pedagogias da educação popular” perderam boa parte de sua potência, demonstradas nos anos 1980. A partir desses apontamentos conseguimos compreender que toda a expectativa de consolidação educacional que foi almejada com a promulgação da

Carta Magna, viria a ser, de certa maneira, destruída com as ações posteriores trazidas pelo pensamento dos gestores nacionais e mundiais. Nunes (2018, p. 50) nos diz que após a ditadura houve um intenso movimento político e social brasileiro, que buscou a superação do anterior estado arbitrário, que lutou pela recomposição da nossa identidade política e democrática e que com a produção coletiva da nova Constituição Federal para o país. Havia a perspectiva de consolidação para o reconhecimento de novos sujeitos sociais e temáticas ligadas a direitos, como os da Criança, da Mulher, as causas dos negros ou afrodescendentes, dos indígenas, a luta pela igualdade de gênero, o reconhecimento dos direitos dos homossexuais, a causa das Pessoas com Deficiência, a questão dos Direitos Humanos, a causa ambiental, a condição do Idoso, o Estatuto da Juventude, entre outros. Todos esses sujeitos sociais, compuseram a nova ordenação de direitos civis no país, anteriormente pouco reconhecidos ou explicitamente negados.

Segundo o autor, mesmo que as conquistas ainda não tenham sido plenamente assimiladas pelas estruturas orgânicas brasileiras, essa mudança significou uma nova era da sociedade e da cultura jurídica do Brasil.

Nunes (2018, p. 51) acredita que os direitos representados a partir desses sujeitos sociais estão presentes na realidade educacional brasileira e que é necessário reconhecer que a escola terá a tarefa de reconhecê-los como sujeitos sociais e legitimar seus direitos, a partir de uma extensão da dinâmica escolar. Dentre esses direitos estão o direito a estar na escola (através da universalização do acesso a todas as crianças, adolescentes e jovens); o direito a aprender na escola (superando as concepções aristocráticas e seletivas de aprendizagem, classificatórias e meritocráticas); o de acreditar que todos são capazes de aprender, que a escola é para todos, que todas as pessoas são iguais em dignidade e identidade, pois estes são os parâmetros éticos e políticos de um ordenamento educacional e escolar humanista e humanizadora.

Refletindo sobre todo esse contexto vivido após a promulgação da Constituição e a onda neoliberal que assolou muitos países, inclusive o Brasil e trouxe consideráveis mudanças e consequências que vão contra a pedagogia crítica

e humanizadora para a área da Educação, lançaremos luzes para o campo da Educação Especial.

Mazzotta nos aponta que em 1991 a Resolução nº 01/91 do Fundo Nacional para Desenvolvimento da Educação (FNDE) condicionava o repasse do salário-educação à aplicação, pelos Estados e Municípios, de ao menos 8% dos recursos da educação ao ensino especial. Dessa forma, em 1992 o MEC destinou recursos para a área. No entanto, o presidente Fernando Collor de Mello, encaminhou naquele ano um projeto de lei ao Congresso propondo alteração no orçamento, que implicava a retirada de setenta bilhões de cruzeiros destinados à educação especial, à erradicação do analfabetismo e à universalização do ensino fundamental, para serem utilizados na compra de ônibus escolares. Nessa ocasião de maneira equivocada, o Secretário da Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB) afirmou que “os recursos mantidos para educação do excepcional são mais do que suficientes, pois apenas 23% do dinheiro destinado aos excepcionais, em 1991, foram efetivamente usados” (Mazzotta, 2001, p. 84).

No entanto, o autor refuta a afirmação argumentando que muitos administradores não são capazes de aplicar os recursos destinados de forma adequada, além do fato de a burocracia do MEC viabilizar o repasse dos recursos em época que dificulta a necessária aplicação, muitas vezes liberada em novembro e dezembro, o que facilita a devolução.

Mazzotta traz a estarrecedora fala do Ministro da Educação<sup>8</sup> naquele momento: “Por mais simpatia que eu possa ter para as crianças deficientes, não dá para esquecer as crianças brasileiras sem acesso ao 1º grau”, desprezando desta maneira os preceitos constitucionais e ignorando assuntos que constituem área de competência do seu Ministério (Mazzotta, *ibidem*, p. 86).

Mais uma vez, graças a mobilização da sociedade civil, o projeto que destinava a verba aos ônibus escolares foi arquivado. No entanto, Mazzotta (2001, p. 87) relata que pouco mais de dois meses depois o Secretário do FNDE, Maurílio de Avellar, anunciou um repasse de 2 por cento de Cr\$ 20 trilhões, previsto para o

---

<sup>8</sup> José Goldemberg (1991- 1992).

FNDE em 1993, para as mil e duzentas APAEs de todo o país, o que legitimava a atuação da instituição privada na educação das pessoas com deficiência.

Mazzotta (Ibidem, p. 200) também afirma que até 1990 as políticas atribuídas para a área pelo MEC eram de cunho assistencialista e terapêutico. A partir dessa década surgiram indicadores de interpretação da Educação Especial como modalidade de ensino, porém, mantendo as principais propostas e planos numa abordagem reducionista que interpreta a área como questão metodológica ou de procedimentos didáticos.

Continuando a análise da área na década de 1990, já sob a névoa das políticas neoliberais, contamos com os estudos de Freitas (2022, p. 21), que traz em sua obra a análise de alguns documentos voltados para a área da educação especial nesse período. O autor afirma que a Política Nacional de Educação Especial, de 1994, utilizava estratégias de “integração” que garantiam o acesso às classes comuns mediante demonstrações de condições de acompanhar o ritmo de aprendizagem do grupo, quando esse ritmo não era alcançado, era planejado um modo de permanência escolar que não comprometesse o grupo.

Tais estratégias mantêm uma coerência com a Pedagogia das Competências e Habilidades, já que se baseiam nos princípios da meritocracia e da competição, mantendo uma escola que segrega e desvaloriza as diferenças e que se contradiz com os princípios progressistas e humanizadores, como a solidariedade e a cooperação.

Freitas (Ibidem, p. 21) também traz uma análise a respeito da LDBEN (Brasil, 1996), um dos marcos legais mais importantes, mas que manteve o advérbio “preferencialmente” quando se refere ao direito da criança com deficiência à escola comum, mesmo reconhecendo a obrigação de “atendimento às necessidades especiais” e conseqüentemente assegurar a permanência. Inúmeras vezes é possível perceber uma expressão que remete ao “sempre que possível”, já que o termo “preferencialmente” não foi superado no texto.

Ainda nesse contexto, o autor reflete acerca da Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, que no ano de 1999 regulamentou a

Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis de ensino e complementar ao ensino regular.

Neste mesmo ano, o Brasil foi signatário da Convenção de Guatemala, que se refere à defesa da diversidade humana, tal referência é pouco usada no universo escolar, segundo Freitas (2022, p. 23).

Freitas (ibidem, p. 24) também reflete que em 2003 o MEC anunciou um Programa de Educação Inclusiva que visava reconhecer o “direito à diversidade” (Brasil, 2003), que se deu a partir da constatação de que todos os esforços voltados para a área não se davam numa perspectiva inclusiva. Isso já tinha sido uma prática em 2001, no Plano Nacional de Educação (Lei n. 10.172/2001), no qual consta que a escola é inclusiva quando garante o atendimento à diversidade humana. Nesse sentido, dois esforços simultâneos estavam sendo feitos, o de garantir e ampliar a base material de acessibilidade e de utilizar perspectivas inclusivas no histórico de contribuições da Educação Especial, segundo o autor.

Em 2008 houve a implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), um documento que inicialmente traça um histórico da Educação Especial no Brasil e que aponta suas características, bem como expõe as suas limitações. Propõe uma mudança significativa, incluindo o termo “na perspectiva da educação inclusiva”. Dessa forma, conclamando a educação especial a procurar para além de seus domínios, conteúdos e propostas com os quais passasse a ser inclusiva (Freitas, 2019 p. 157). Nesse sentido, quando a Política foi implementada, iniciou-se uma grande mudança estrutural para as pessoas com deficiência, seus familiares, os profissionais da Educação e para toda a sociedade.

Freitas (2022, p. 25) ressalta que o documento lançado no ano de 2008 e que até os dias atuais rege o trabalho na área da Educação Especial é uma referência muito importante, que carrega contradições, mas que não retira sua força estratégica, já que ofereceu à Educação Especial brasileira a perspectiva que faltava.

Analisando esse documento, Freitas (ibidem, p. 25), afirma que o primeiro empenho foi unir o debate nacional ao “movimento mundial pela educação inclusiva”, algo grandioso segundo o autor, pois tem como ponto de partida a necessidade de conjugar igualdade com diferença, já que os dois termos são indissociáveis. O autor compreende a necessidade de construir sistemas educacionais inclusivos, questionando historicamente as escolas e classes especiais e propondo a superação de estratégias que substituem o ensino comum.

Para o autor, o marco mais expressivo do documento é o conceito que não está mencionado, mas que permeia todo o texto, que trata da interseccionalidade, pois a PNEEPEI (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva), não é uma projeção de especialidades sobre as deficiências e que nestas estão as assimetrias sociais, que são aprendidas pela experiência concreta de cada situação, em cada pessoa, igualmente, como raça, etnia, gênero e classe social.

Freitas (2022, p. 26) ainda diz que o documento acrescenta aos marcos regulatórios da Educação Especial afirmações para que a categoria “inclusão” seja utilizada como um recurso potente para analisar os desafios que são acarretados pela permanência do “outro diferente”.

O documento trouxe para a modalidade da Educação Especial um novo cenário, em que os estudantes com deficiência foram deixando as escolas especiais e ingressando na escola regular. Freitas (2019, p. 156) aponta que esse fato posicionou o Brasil ao lado de muitos países que reconhecem o movimento político organizado pelas pessoas com deficiência em abrangência internacional e, por meio de várias ações, a Educação Especial foi chamada a participar do processo educacional em si mesmo, sem apartar-se do ensino na sala de aula regular, e para além disso, da formação de territórios inclusivos. O autor ainda afirma que na perspectiva da educação inclusiva o aluno com deficiência deveria ser abordado como sujeito das práticas de ensino e aprendizagem e reconhecido como razão de ser do trabalho escolar, tanto quanto os demais estudantes.

Após a publicação da PNEEPEI (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva) houve também a mobilização de pessoas que não estavam ligadas diretamente à área da educação especial, mas que tinham muito interesse sobre o projeto que tramitava desde 2000 no parlamento brasileiro e que resultou, no ano de 2015, na Lei n. 13.146, denominada de Lei Brasileira de Inclusão: Estatuto da Pessoa com Deficiência (Freitas, 2022, p. 28). O texto foi apresentado em 2000, pelo deputado Paulo Paim e, em 2003 o mesmo, então senador, apresentou a proposta ao Senado. Em 2008, acontece um novo enredamento entre pautas nacionais e internacionais, ano em que na Organização das Nações Unidas (ONU) foi consolidada a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, com adesão facultativa desde março de 2007 e ratificada pelo Brasil em agosto de 2008.

Continuando o percurso para a aprovação da LBI (Lei Brasileira de Inclusão), Freitas (2022, p. 29), afirma que em 2012, a Secretaria de Direitos Humanos instituiu um grupo de trabalho que alinharia a LBI à Convenção da ONU, nesse ensejo a relatora deputada Mara Gabrilli apresentou o texto final, após passar pelo processo de consulta pública. No senado o texto final foi finalizado pelo relator senador Romário de Souza Faria e encaminhado para sanção da presidenta Dilma Rousseff naquele mesmo ano.

No entanto, Freitas (Ibidem, p. 35) reflete sobre contradições entre a LBI e a Convenção da ONU, e traz muitas reflexões acerca dos dois documentos, pontos controversos e que apontam para algumas falhas, como o fato da LBI não considerar necessário explicitar o que entende por inclusão e tomando o termo como subentendido nas detalhadas descrições da acessibilidade. O autor acredita que possivelmente autores, associações, movimentos, coletivos entendam que um delineamento de inclusão foi apresentado com a menção ao “desenho universal”. No entanto, este se refere a uma categoria, que merece atenção, mas não é um recurso descritivo que equivale a inclusão.

A seguir analisaremos os impactos na Educação brasileira proporcionados pelos documentos PNEEPEI (Política Nacional de Educação Especial na

Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008), LBI (Lei Brasileira da Inclusão, 2015) e PNEDH (Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, 2007).

### **2.3 Educação como direito social e subjetivo: origens teóricas, práticas transformadoras e mudanças de orientação na educação inclusiva**

Considerando o histórico político e educacional do país traçado até o momento, consideramos fundamental analisar as políticas voltadas para a área da Educação Especial que trouxeram uma mudança estrutural não vivenciada antes no país.

Após os oito anos de governo FHC, seu partido não conseguiu se manter no governo. O apoio do então presidente foi dado a José Serra (PSDB). Mesmo com a máquina pública nas mãos, o vencedor foi Luís Inácio Lula da Silva (PT).

Luís Inácio Lula da Silva (Lula) escolheu como Ministro da Educação inicialmente o engenheiro mecânico, economista, professor universitário<sup>9</sup> Cristovam Buarque, que atuou entre 1 de janeiro de 2003 e 27 de janeiro de 2004. Depois assumiu o advogado, professor universitário, ensaísta, poeta e político brasileiro<sup>10</sup> Tarso Genro, entre 27 de janeiro de 2004 e 29 de julho de 2005.

A mudança de governo deu espaço para a implantação de políticas públicas populares na área da Educação e, embora haja muitos aspectos que acreditamos terem sido a configuração da continuidade da Pedagogia das Competências e Habilidades, como veremos mais adiante, também é necessário reconhecer o avanço de muitas políticas que beneficiaram a classe trabalhadora.

Um exemplo dessa afirmação é o documento *Faces da desigualdade no Brasil, um olhar sobre os que ficam para trás*, coordenado por Tereza Campello, publicado em 2017, com o objetivo de reconhecer que o país ainda é um dos mais desiguais do mundo, mas busca refletir sobre as conquistas alcançadas sob o viés

---

<sup>9</sup> Fonte: <https://www25.senado.leg.br/web/senadores/senador/-/perfil/3398>

<sup>10</sup> Fonte: <https://www.camara.leg.br/deputados/1526/biografia>

democrático, analisando os limites que os governos progressistas enfrentaram para promover políticas públicas de redução de injustiça social e desigualdades estruturais latentes. Essa análise se estende para o governo de Dilma Rousseff, que sucedeu Lula, sendo eleita em dois mandatos, de 2011 a 2014 e 2015 a 2018. Porém, em 2016, sofreu um duro golpe que a tirou do governo antes de cumprir o mandato, situação que analisaremos adiante.

Campello (2017, p. 19) aprofunda sua análise em várias áreas e ações governamentais da época, especificamente na Educação. A autora disserta que em 2002 o maior desafio era garantir a permanência das crianças na escola, ofertar ensino de qualidade e proporcionar condições de progressão escolar. As crianças pobres não conseguiam se manter na escola. A implementação das Políticas Públicas possibilitou a permanência, também, dos jovens, que pudessem adentrar o Ensino Médio na idade certa, fazendo com que muitos conseguissem chegar à Universidade.

A autora traz exemplos de ações que trouxeram esse novo cenário: o Programa Bolsa Família, atrelado à matrícula das crianças na escola; o aumento real do salário-mínimo, que possibilitava aos adultos proverem as necessidades básicas das pessoas da família, não havendo a necessidade de as crianças deixarem a escola para trabalhar, entre outras. Com isso, houve a quebra de um ciclo, quando jovens conseguiram concluir o Ensino Médio - diferentemente de seus pais - e muitos também conseguiram cursar o Ensino Superior, sendo os primeiros de suas famílias a chegarem nesse nível de ensino. O número de chefes de família que retomaram aos estudos também aumentou, trazendo mudanças significativas no cenário dessas famílias, pois o aumento da escolaridade dos pais, em especial da mãe, reduziu os índices de mortalidade infantil, trazendo aumento de oportunidades, acesso à informação e ao exercício da cidadania.

Campello (2017, p. 23) ainda indica que as vagas no Ensino Superior expandiram graças a criação de Políticas Públicas com esse objetivo. A chance de os vinte por cento mais pobres da população entrarem e permanecerem no Ensino Superior cresceu vinte e três por cento, em destaque para o Norte e o Nordeste.

Algumas dessas políticas implantadas foram: Enem, Sisu, Fies, Lei de Cotas e REUNI<sup>11</sup>. Sancionada em 2012, a Lei nº 12.711 garante a reserva de 50% das matrículas por curso e turno em universidades federais e institutos federais a alunos oriundos integralmente do ensino médio público, considerando a proporcionalidade de pretos, pardos e indígenas em cada estado. Para os demais, 50% das vagas permaneceram para ampla concorrência.

Buscando fazer um recorte para analisar as políticas educacionais voltadas para as pessoas com deficiência, também se nota no período descrito no documento organizado por Campello, a maior criação e implementação de Políticas Públicas, tais como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a Lei 1.3146 – Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), entre outras. A implementação dessas políticas possibilitou um considerável aumento no número de matrículas das pessoas com deficiência na rede pública. Desde então, de acordo com o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), em 2003 o número de alunos com deficiência na rede pública era de cerca de meio milhão e, em 2016, após nova pesquisa constatou-se que o número praticamente dobrou (Freitas, 2019, p. 160).

Nesse período também foi implantado o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade (Brasil, 2005), proposto pelo MEC. De acordo com Garcia (2017, p. 31) este programa seguia uma lógica de municípios-polo, que desempenhavam o papel de multiplicadores. Para a autora, a inspiração desse programa é o material

---

<sup>11</sup> Enem: foi instituído em 1998, com o objetivo de avaliar o desempenho escolar dos estudantes ao término da educação básica (Fonte: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/enem>)  
 Sisu: sistema eletrônico gerido pelo MEC para as vagas ofertadas por instituições públicas de ensino superior de todo o Brasil (Fonte: <https://accessunico.mec.gov.br/sisu>).  
 Fies: programa do Ministério da Educação (MEC), instituído pela Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que tem como objetivo conceder financiamento a estudantes em cursos superiores não gratuitos, com avaliação positiva no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), divulgado pelo Inep/MEC, ofertados por instituições de educação superior privadas que participam do programa. ( fonte: <https://accessunico.mec.gov.br/fies>).  
 Lei de Cotas: fruto da luta dos movimentos negros e de outros movimentos sociais pelo acesso ao ensino superior. (Fonte: <https://www.gov.br/mec/pt-br/lei-de-cotas>).  
 REUNI: Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, programa que tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior (Fonte: <https://reuni.mec.gov.br>).

da Unesco, *Formação de Professores: as necessidades especiais na sala de aula* e seu principal objetivo é:

É a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos 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, 2005, p. 9).

Para a autora, é notório que houve uma preocupação por parte do governo em formar gestores, a fim de garantir a implantação da política através de um projeto de disseminação de novas estratégias.

A seguir analisaremos os documentos citados, iniciando cronologicamente pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

### **2.3.1 Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**

Como analisamos anteriormente, por muito tempo a Educação Especial foi organizada paralelamente à escola comum. Essa prática era entendida como a forma adequada de escolarização para as pessoas com deficiência. Em toda a história essas pessoas eram vistas pela ótica do modelo médico da deficiência, que compreende a deficiência a partir de um fenômeno biológico (França, 2013, p. 10). Alguns exemplos são o documento complementar da Classificação Internacional de Doenças (CID-10), denominado Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens, além do Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V). Ambos cristalizam a conceituação médica e são ancorados na perspectiva organicista (França, 2013; Milian *et al.*, 2013). Entender a deficiência na perspectiva do modelo médico é localizá-la como sinônimo de doença que necessita ser curada.

Essa visão que culpabiliza a pessoa vem dando espaço para o modelo social de deficiência que se tornou um instrumento político para a interpretação da

realidade, com a finalidade de transformação social, pois algumas de suas premissas postulavam que as PCD (Pessoas com Deficiências) deveriam assumir o controle de suas próprias vidas e que a deficiência é uma situação que acontece durante a interação social e que profissionais e especialistas devem comprometer-se com o ideal de independência (França, 2013, p. 13). Esse modelo compreende o meio como impeditivo ou barreira para a pessoa poder ser e fazer o que quiser, ou seja, a deficiência está no meio e não na pessoa.

A partir desses conceitos, podemos avançar para a implantação das Políticas de Educação Especial que foram implantadas e que tinham a concepção do modelo social da deficiência.

Kassar, Rebelo e Oliveira (2019, n. p.) explicam que as Diretrizes *nacionais para a educação especial na educação básica*, de 2001, mantinham as escolas especializadas como uma alternativa para a escolarização das pessoas com deficiência, o que as deixavam em situação de acomodação e conforto. Porém, no primeiro mandato do presidente Lula é anunciada uma proposta, a da formação de um sistema educacional inclusivo, como política de educação nacional e que garante que a educação escolar deve se dar na escola comum e a educação especial passa a ser complementar ou suplementar à escolaridade obrigatória.

No Brasil, em 2006, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, os Ministérios da Educação e da Justiça, juntamente com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), lançam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que objetiva, dentre as suas ações, contemplar, no currículo da educação básica, temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem acesso e permanência na educação superior.

Em decorrência da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, cria-se, no ano de 2008, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva Inclusiva, com o objetivo de promover o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares,

orientando os sistemas de ensino para promoverem respostas às necessidades educacionais especiais (Brasil, 2008).

Este documento trouxe uma nova perspectiva na área da Educação e, com ela a escola abandona a crença de que a inclusão depende de fatores externos ao contexto escolar, rompendo com a dependência de um processo permanente de formação da escola, vinculado a especialistas, sem que ocorram mudanças na concepção político-pedagógica, que tem sido grande reprodutora de barreiras (Dutra; Santos, 2020, p. 118).

O documento é fruto de muitos outros já analisados nesta pesquisa, como a Constituição Federal (1988), que no Artigo 208, Inciso III, prevê que o Estado tem o dever de garantir “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988, Art. 208, Inciso III).

Fruto também da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN n.º 9.394/96), que no Art. 58, regulamenta a educação especial como “modalidade de educação escolar”, oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para *educandos portadores de necessidades especiais*, assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar, além disso define, dentre as normas para a organização da educação básica, no Art.24 , a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado e, no Art. 37, “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (Brasil, 1996, Arts. 24 e 37). O Art. 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos, currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades;

assegura a terminalidade específica<sup>12</sup> àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências.

Esse conjunto de normas, juntamente com os tratados internacionais, levaram à construção do documento PNEEPEI (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008).

De acordo com Dutra e Santos (2020, p. 118), esta política inverte a lógica de financiamento que sustentava o modelo segregacionista. As autoras destacam as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica através da Resolução CNE/CEB nº4 (Brasil, 2009).

É importante ressaltar que na pré-implantação dessa política, houve muito embate com as instituições que atendiam exclusivamente esse público, já que um novo panorama estrutural era anunciado, como explicam Kassar, Rebelo e Oliveira (2019, n. p.):

A privação dessa população à escolaridade já era conhecida, pois se sabia que muitas instituições especializadas, especialmente as direcionadas ao atendimento de pessoas com deficiência intelectual e/ou múltipla, são revestidas de concepções assistencialistas e não garantem escolarização adequada. As instituições a que nos referimos são as privado-assistenciais, especializadas em educação especial. Surgiram e fortaleceram-se no decorrer do século XX e até o início do século XXI foram as grandes protagonistas da educação especial no Brasil e mantiveram a maior concentração das matrículas de alunos com deficiência (Kassar; Rebelo, 2018). Os aspectos aí implicados são majoritariamente dois. Apesar de apresentarem-se como instituições de educação especial, muitas têm o maior foco no atendimento da reabilitação. O segundo aspecto refere-se ao fato de que tais instituições recebem recursos públicos para seu funcionamento.

---

<sup>12</sup> É facultado às instituições de ensino, esgotadas as possibilidades pontuadas nos Artigos 24 e 26 da LDBEN, viabilizar ao aluno com grave deficiência mental ou múltipla, que não apresentar resultados de escolarização previsto no Inciso I do Artigo 32 da mesma lei, terminalidade específica do Ensino Fundamental, por meio de certificação de conclusão de escolaridade, com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as competências desenvolvidas pelo educando bem como o encaminhamento devido para a Educação de Jovens e Adultos e para a Educação Profissional (Brasil, 2001, p. 04).

Dessa maneira, as instituições sentiram-se ameaçadas pela nova Política Nacional, e uma polêmica foi instaurada. De um lado a compreensão de que as pessoas com deficiência deveriam frequentar a escola comum e serem escolarizadas em conjunto com toda a sociedade e, do outro lado, a defesa de que há casos muito específicos que requerem um atendimento exclusivo em classe exclusiva, em instituições especializadas públicas ou privadas (Kassar; Rebelo e Oliveira, 2019, n. p.).

No entanto, de acordo com o site do MEC (Ministério da Educação), em 2010 o repasse financeiro às instituições como as APAES (Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais) ou outras que passaram a oferecer o AEE (Atendimento Educacional Especializado) aumentou, pois passaram a receber verbas do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) atrelado à dupla matrícula do estudante matriculado em escola regular. Também consta que o FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) destina recursos às instituições para merenda e livros<sup>13</sup>.

Outro aspecto relevante, do ponto de vista dos recursos investidos nessas instituições, é o uso dos recursos públicos, historicamente, desde a sua instalação. A subvenção das instituições assistenciais se deu dessa maneira e, segundo Kassar (2011, n. p.), essa concepção reforça-se no chamamento às parcerias com a sociedade civil, presente em documentos orientadores da política de educação especial na educação inclusiva e aparece no discurso dos organismos multilaterais, que induzem as políticas educacionais em diversos países, já que as entidades são vistas como apoiadoras, parceiras da inclusão, que cumprem seu papel de sociedade civil organizada (UNESCO, 1999).

Sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, contamos com as reflexões de Kassar (2011, n. p.) que nos aponta :

---

13

<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/205-1349433645/15743-apaes-e-instituicoes-especializadas-receberao-r-293-milhoes-em-2010>

Para tornar possível a PNEEPEI o Decreto 6.571/2008 dispõe sobre o atendimento educacional especializado e modifica as regras do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) para garantir recursos àqueles alunos que efetivamente estejam matriculados em escolas públicas e recebendo atendimento educacional especializado. Em 2009, a Resolução n.º 4 institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, e estabelece as formas possíveis desse atendimento, voltadas para os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos.

A autora ainda aponta a materialização da PNEEPEI (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva), que se constituiu de uma gama de programas e ações como "Programa Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial" e "Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado", que estimulava a formação continuada de professores, em especial na modalidade à distância; também se implantou o "Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social" (BPC), que realiza acompanhamento e monitoramento de acesso e permanência nas escolas, dos alunos beneficiários do BPC, até os 18 anos; além dos programas: "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais"; "Escola Acessível", para adaptação arquitetônica das escolas; "Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade"; "Programa Incluir" e também o Programa "Educação Inclusiva: Direito à diversidade", que tinha como objetivo fomentar a política de construção de sistemas educacionais inclusivos, formando educadores num sistema de multiplicadores.

Com essas ações, o número das matrículas de pessoas com deficiência nas escolas comuns saltou de 46,8% em 2008 para 54% em 2010, segundo o portal do MEC<sup>14</sup>.

E sucessivamente os números foram aumentando. Como já apontamos, segundo Freitas (2019, p. 160), em 2003 o Brasil registrou cerca de meio milhão de alunos matriculados no âmbito da educação especial. Em 2016 registrou quase um milhão. O autor ainda afirma que o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) contou em 2017, 1,06 milhão de matrículas, sendo 897 mil no ensino regular e 170 mil ainda permaneciam em escolas especiais. Freitas indica que esses números expressam significativo avanço, quantitativo e qualitativo, já que eles explicitam que a perspectiva da educação inclusiva, que alterou para melhor a educação pública brasileira, ainda que com inúmeras contradições e inconsistências.

A PNEEPEI (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva) completou 10 anos e ainda quando lutava para acontecer, recebeu um duro golpe da desarticulação, nos governos de Michel Temer e de Jair Messias Bolsonaro, com a extinção de Secretarias e propostas de uma reformulação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, quando a “Perspectiva da Educação Inclusiva” foi alterada para “Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida”. Essa alteração se daria através do Decreto 10.502, com justificativas de que as políticas anteriores foram consideradas inconstitucionais, violadoras da Constituição e dos Direitos Humanos. Este fato será analisado no subcapítulo 2.4.

### **2.3.2- Lei 13.146/2015 - Lei Brasileira de Inclusão**

Como já mencionado anteriormente, o processo de articulação da Lei Brasileira de Inclusão teve início em 2000 e sua trajetória levou quinze anos até ser instituída. De acordo com Freitas (2022, p. 29), esta lei pode ser considerada a

---

<sup>14</sup>Fonte: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=12345&%20ativo=711&Itemid=709](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12345&%20ativo=711&Itemid=709)

expressão brasileira da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, que ficou disponível para adesão facultativa desde 30/03/2007 e foi ratificada pelo Brasil em 01/08/2008 e, dessa maneira, a Secretaria de Direitos Humanos instituiu o grupo de trabalho que ajustaria a LBI à Convenção. Após passar por consulta pública no biênio 2013 e 2014, o texto final foi apresentado pela deputada Mara Gabrilli e em 2015, aprovado na Câmara dos Deputados e encaminhado ao Senado, quando o senador Romário foi o relator do texto final e a encaminhou para a sanção da presidenta Dilma Rousseff no mesmo ano.

A LBI é composta de 127 artigos e iremos nos ater aos artigos 27 a 30, presentes no Capítulo 4, que diz respeito à Educação. No Artigo 27 consta que:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados pelo sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (Brasil, 2015, Arts. 27-30)

Contamos com Freitas (2022, p. 35) para compreender os aspectos de cada Artigo. Sobre o Artigo 27, ele reconhece a obrigação de assegurar acesso a sistemas de ensino inclusivos e faz associação da fruição desse direito ao desenvolvimento de talentos e habilidades.

Sobre o artigo 28, segundo o autor, este pode ser considerado o que a LBI elabora como direito à educação, já que traz a presença da pessoa com deficiência nos chamados sistemas educacionais inclusivos, e a referência a garantir “igualdade de oportunidades” na projeção de talentos e habilidades. Freitas também aponta que nos incisos seguintes são formalizados os argumentos que formalizam a exigência de projetos pedagógicos para o AEE, com serviços, adaptações, com estudos de caso que efetivem o planejamento necessário para o plano de ação. Freitas ressalta que no âmbito educacional, a LBI tem no AEE seu ponto de chegada.

O Artigo 29 foi vetado e o Artigo 30 trata de processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas.

Freitas (2022, p. 33) realiza uma reflexão crítica a respeito da LBI, discorrendo que a lei adota um tom de “inovação” quando em seu preâmbulo expressa:

[...] a mudança de conceito de deficiência, que agora não é mais entendida como uma condição estática e biológica da pessoa, mas sim como resultado da interação das barreiras impostas pelo meio com as limitações de natureza física, mental, intelectual e sensorial do indivíduo (Brasil, 2015, p. 12).

No entanto, a palavra inovação consiste em alterar o conceito de deficiência em deslocar o foco da deficiência para o meio e, além disso, as estratégias para definir e descrever os direitos inclusivos se valem de recursos voltados para a acessibilidade. O autor ainda analisa que a LBI menciona a palavra inclusão 34 vezes, porém não a conceitua. Freitas explica que considera a LBI uma lei imprescindível e importantíssima, mas a falta do conceito de inclusão e do sentido que a palavra foi inserida leva ao pensamento de que a inclusão seja vinculada apenas a acessibilidade.

Para Santos (2017, p. 70) é importante ressaltar que a LBI é resultado da necessidade de atender à Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) e, assim, a LBI compilou toda norma produzida no país e sua implementação parte de um conjunto de conquistas em fase de consolidação. A autora ressalta que é esperado que a LBI possa contribuir para ampliar e fortalecer o desenvolvimento inclusivo dos sistemas educacionais, que nos anos anteriores a ela contou com medidas alicerçadas em abordagem intersetorial de políticas públicas.

Também contamos com as reflexões de Bezerra (2020, p. 96) sobre a LBI. A autora aponta que a lei trouxe obrigações para o poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar um sistema educacional que seja inclusivo em todos os níveis e modalidades ao longo da vida, aprimorando os sistemas educacionais e garantindo acesso, permanência, participação e

aprendizagem por meio de oferta de serviços e recursos de acessibilidade que visem eliminar as barreiras e que promovam a inclusão plena, um projeto pedagógico que institucionalize o AEE.

Além disso, prossegue apontando que a LBI determinou a oferta de educação bilíngue em LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) como primeira língua e a modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, além da usabilidade da tecnologia assistiva; adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando em conta o talento, criatividade, as habilidades e os interesses dos estudantes com deficiência. Também acrescentou a adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores, formação continuada e disponibilização, para o AEE de professores, além de tradutores, intérpretes de LIBRAS, guias-intérpretes e profissionais de apoio escolar, deixando implícito no artigo 28, a necessidade de dispor de professor de braile.

Ainda sobre a LBI, Bezerra (2020, p. 98) aponta que dispõe da obrigação do poder público assegurar, implementar a inclusão em conteúdos curriculares em cursos de nível superior e educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados a PCD em igualdade de condições, a jogos e atividades recreativas, esportivas e de lazer. No sistema escolar, a oferta de acessibilidade às edificações para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar, aos ambientes e as atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino.

Outro ponto que a autora ressalta é a vedação de cobrança de valores adicionais de qualquer natureza nas mensalidades, anuidades e matrículas e que esta política conferiu aos processos seletivos para ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior, profissional e tecnológica, sejam públicas ou privadas, um tratamento semelhante ao candidato com deficiência em concurso público.

Assim, Bezerra (2020, p. 108) conclui que a LBI se configura como um direito humano, fundamental e indispensável, que para seu exercício é necessário a oferta

de ferramentas pedagógicas, de recursos humanos capacitados e especializados, além da acessibilidade ao meio físico, de comunicação e informação, entre outras providências. Sendo assim, indica que é imprescindível uma atuação do Ministério Público na garantia dos direitos das pessoas com ou sem deficiência a sistemas educacionais inclusivos e de qualidade, seja na rede pública ou privada.

## **2.4 Retrocessos e retomadas: que concepção de educação inclusiva prevalecerá?**

Considerando toda a trajetória educacional no país e o itinerário percorrido pela educação especial, traçado pelas políticas educacionais, é possível perceber a mudança estrutural que aconteceu na área desde o início do século XXI. Na prática, muito se avançou, porém, esses avanços ainda precisam continuar e consolidar como um pacto nacional em favor de uma educação inclusiva, rompendo os riscos de serem interrompidos mediante ações e sinalizações por parte dos gestores federais, sem parâmetros científicos e diálogo com a comunidade educacional. Considerando que as linhas filosóficas dos governos podem ser alteradas, como aconteceu em nosso país, insiste-se na importância de garantir as políticas públicas de educação inclusiva.

Freitas, (2019, p. 155) nos alertava em 2019 que, “Todavia, uma dinâmica de fragmentação e desmonte se anuncia com amplo potencial destrutivo, colocando em risco inclusive as conexões entre educação inclusiva e direitos humanos”. Por isso consideramos importante o mapeamento dos avanços e interrupções, para que seja feita uma análise de como o país poderia caminhar nesse sentido.

Como vimos nos subcapítulos anteriores, importantes ações governamentais abriram um novo cenário para as pessoas com deficiência em diferentes esferas da sociedade. Porém, a partir de 2016, com o golpe presidencial, as ações governamentais alteraram os rumos dessa rota e acenaram para um desmantelamento de muitas políticas, entre elas, a PNEPEI (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Brasil, 2008) e todas as

mudanças estruturais que ela tinha promovido até então, além das que ainda estavam se constituindo.

De acordo com Tagliavini (2019, p. 131), o golpe perpetrado contra a democracia brasileira, com o impedimento da presidenta eleita, Dilma Rousseff, de exercer seu mandato justificado por motivo fútil, denominado de pedaladas fiscais, foi legalizado pouco tempo depois do impeachment de Rousseff, pelas mesmas pessoas que a condenaram. Tal ação levou à ocupação do Estado pelas lideranças oligárquicas, que contaram com o apoio do Congresso Nacional, das bancadas denominadas popularmente por BBB (bíblia, boi e bala), e, em algumas situações, com a conivência do Poder Judiciário.

O golpe, de fato, acarretou um desmonte políticas consolidadas. Com o exercício do poder pelo vice-presidente de Dilma, o Senhor Michel Temer (2016-2018), o Brasil seguiu na linha de governantes conservadores, que trouxeram sequelas profundas para a população, como veremos adiante.

Nunes (2018), anunciava uma latente necessidade da sociedade construir e defender o que vinha sendo proposto nos governos Lula e Dilma, pois estávamos diante de um momento nebuloso das políticas educacionais, numa verdadeira encruzilhada histórica e política, frutos de um governo ilegítimo e inorgânico, que deixaria marcas negativas e profundas na história social e política do Brasil. Segundo o autor, a maior perversidade destrutiva do governo Temer se deu na área da Educação, com rumos na desarticulação e desconstrução dos avanços sociais e educacionais.

E dentro do campo educacional, ainda no governo Temer, a área da Educação Especial também sofreu diretamente com ações que foram diretamente no sentido contrário das empreendidas a favor de práticas que visavam uma educação para todos.

Freitas (2019, p. 161) indica que, em 2018, a PNEEPEI (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva) completou 10 anos e ainda lutava para se consolidar de fato, quando recebeu o duro golpe da desarticulação, pois o Ministério da Educação indicou que cortaria a dinâmica de

composição orçamentária que derivou do acréscimo da perspectiva inclusiva à educação especial. O autor aponta que é justo afirmar que os resultados positivos dessa política decorreram em porcentagem muito maior graças ao compromisso políticos, profissionais e pedagógicos dos professores, gestores, familiares e dos estudantes, do que decorrentes de novas condições que chegaram às escolas. Por outro lado, ações como o AEE (Atendimento Educacional Especializado), o transporte, a recepção de materiais didáticos e tecnologia assistiva eram ações muito positivas da Política Nacional, além da contagem do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) que diz respeito à dupla matrícula do estudante com deficiência, que se fosse perdida, conforme anunciada, configuraria um retrocesso a momento em que ainda muito estava por ser feito.

Outras ações muito negativas do governo Temer, segundo Freitas (2019, p. 161), dizem respeito à descaracterização da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). A educação das pessoas com deficiência foi separada das questões relacionadas aos direitos humanos para se tornar mais “especializada e específica”. Segundo o autor, tais palavras soam como uma marcha fúnebre que anunciava o regresso das ações segregadoras.

Em dezembro de 2016, durante o governo Michel Temer foi aprovada a emenda constitucional nº 95, que trata das disposições constitucionais transitórias para instituir o Novo Regime Fiscal Nacional, cuja medida mais preocupante foi o congelamento de qualquer percentual de gastos públicos acima da inflação nos próximos vinte anos. Essa medida afeta diretamente a concretização da meta 4<sup>15</sup> do PNE (Plano Nacional de Educação) de 2014, que trata especificamente da garantia do direito à educação inclusiva, conforme apontam Lima e Hermida (2022, p. 1).

---

<sup>15</sup> 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.

Após a conclusão do mandato da presidenta Dilma, ocupado indevidamente por Temer, Jair Messias Bolsonaro foi eleito presidente da república nas eleições presidenciais de 2018 e exerceu seu mandato entre 2019 e 2022, dando prosseguimento a ações ultraconservadoras, que representaram perdas de conquistas árduas em muitas áreas. Na Educação não foi diferente e na Educação Especial também não.

Para seu Ministro de Educação, Bolsonaro escolheu primeiramente Ricardo Vélez Rodríguez, defensor das escolas cívico-militares e uma de suas poucas ações foi a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), horas após ser proferido o discurso em LIBRAS da primeira-dama na posse presidencial. Vélez permaneceu no cargo entre 01/01/2019 a 08/04/2019 e foi substituído por Abraham Weintraub.

Weintraub exerceu a função entre 08/04/2019 e 19/06/2020 e em seu mandato houve o contingenciamento de recursos na Educação, com bloqueio de 30% nos orçamentos das universidades e institutos federais. Além dessa medida, outras foram: um corte de 3.414 bolsas de pesquisa em todo país, a suspensão de bolsas de mestrado e doutorado, o anúncio do plano de implementação de escolas cívico-militares no país, a tentativa de implantação do Programa Future-se (que em tese, teria como objetivo garantir recursos para as instituições a partir da venda de patrimônio público), as parcerias privadas, a remuneração dos docentes por desempenho, o Enem digital, o Programa de alfabetização centrado no método fônico, o não uso de recursos destinados ao MEC, o lançamento do plano de alfabetização sem diálogo com secretários de educação e profissionais da área e a revogação de políticas de cotas<sup>16</sup>. Em sua gestão a nova Política Nacional de Educação Especial voltou a ser discutida.

Após a saída de Weintraub, o cargo de Ministro de Educação ficou vago entre 19/06/2020 e 16/07/2020, sendo posteriormente ocupado por Milton Ribeiro até 28/03/2022. Sua gestão se deu no período crítico da pandemia causada pelo

---

<sup>16</sup> Fonte: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao/noticia/2020/06/veja-as-principais-acoes-de-abraham-weintraub-no-ministerio-da-educacao-ckblimnp6005z015nee0ym1c3.html>

Coronavírus e foi marcada por poucas ações, pela má organização do ENEM (que desfavoreceu muitas pessoas), a defesa do homeschooling, a defesa ao retorno às aulas presenciais nos momentos mais críticos da pandemia, assim como do uso de medicamentos não comprovados cientificamente para o tratamento da doença. Houve a renúncia coletiva de 31 pesquisadores da CAPES, a distribuição de bíblias com foto do ministro estampada na capa, o apontamento de interferência de pastores na liberação do orçamento do MEC (quando foi dito que priorizava a liberação verbas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) para as prefeituras que tinham pedidos negociados pelos pastores Gilmar Silva dos Santos, presidente da Convenção Nacional de Igrejas e Ministros das Assembleias de Deus no Brasil, e Arilton Moura, assessor de Assuntos Políticos da entidade). Além de muitas falas polêmicas e preconceituosas, como a de que a homossexualidade seria fruto de famílias desajustadas, bem como afirmações ideológicas sobre o aborto, a universidade pública ser para poucos e a mais contundente, a de que criança com deficiência atrapalha na sala de aula.<sup>17</sup> Esta fala repercutiu de maneira negativa nas entidades civis, jurídicas e educacionais defensoras dos direitos humanos e dos direitos da pessoa com deficiência, assim como no plenário do Senado Federal (Lima e Hermida, 2022, p. 4).

Na Educação Especial, um duro golpe foi realizado em sua gestão. Em outubro de 2020 o presidente Jair Bolsonaro assinou a “Nova Política de Educação Especial (PNEE, 2020)” quando o termo “na Perspectiva da Educação Inclusiva” presente na PNEEPEI (Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, 2008) foi retirado. Segundo o Ministério da Educação, “Trazendo uma perspectiva equitativa ao longo da vida”. A ação de retirar o termo “na Perspectiva da Educação Inclusiva” aponta para um retrocesso, além de uma mudança na questão de destinação orçamentária. Essa “nova política” também aceitava a possibilidade da volta das escolas especiais.

---

<sup>17</sup> Fonte: <https://congressoemfoco.uol.com.br/area/governo/entenda-o-esquema-de-corrupcao-no-mec-envolvendo-milton-ribeiro/>

Na verdade, a primeira tentativa para isso acontecer se deu no governo Temer. Segundo Barcelos, Garcia e Lorenzini (2023, p. 214), em 2017, o Ministério da Educação (MEC) realizou a contratação de consultorias especializadas, com financiamento da Unesco, para o “[...] desenvolvimento de estudos subsidiários ao processo de atualização da Política Nacional de Educação Especial” (Unesco, 2017, p. 1).

Os autores dissertam que em 2018, a proposta de atualização da PNEE (Política Nacional de Educação Especial, 2020) foi apresentada durante reuniões realizadas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) com representantes de algumas entidades interessadas no assunto e, posteriormente, foi publicado o documento *Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e ao longo da vida (BRASIL, 2020)*. Este documento foi disponibilizado para consulta pública, durante 16 dias, em uma plataforma online no site do MEC<sup>18</sup> (Barcelos, Garcia e Lorenzini, 2023, p. 214)

Antes de o texto ser aprovado, já havia a mobilização da sociedade civil, militantes da área, profissionais da educação. Cavalcante et al (2018, p. 6), afirmaram:

A intenção de “atualizar” essa importante e bem-sucedida política pública seria desejável caso houvesse o objetivo de monitorar e aperfeiçoar sua implementação com base em estudos e pesquisas sobre o processo de implantação de suas diretrizes, no âmbito das escolas. Todas as iniciativas que fogem do padrão de monitoramento nesse sentido tornam-se achismos e não revelam a situação real sobre os aspectos eventualmente a serem alterados.

---

<sup>18</sup> Segundo as autoras, participaram da reunião: representantes do MEC, do Conselho Nacional de Educação (CNE), do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), do Conselho Nacional de Pessoas com Deficiência (Conade), do Conselho Brasileiro para Superdotação (Combrasd) e do Conselho de Organizações das Pessoas com Deficiência (Corde), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), do Instituto Benjamin Constant (IBC), do Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines), da Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down (FBASD), da Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae), da Federação Nacional das Associações Pestalozzi e da Organização Nacional de Cegos do Brasil (ONCB), dentre outros.

Segundo Lima e Hermida (2022, p. 3) apesar de colocar expressamente em seu enunciado o objetivo da defesa de iniciativas inovadoras e criativas para fortalecer a Educação Especial, contraditoriamente, já no início de sua apresentação, propõe a possibilidade de a educação das crianças com deficiência ser efetivada em escolas e classes especiais:

As leis brasileiras determinam que os sistemas educacionais devem oferecer, preferencialmente, escolas inclusivas, mas não exclusivamente. Assim, sabedores de que existem milhares de pessoas em idade escolar fora da escola, pelo fato de apresentarem demandas que são mais adequadamente atendidas em escolas ou classes especializadas, a PNEE defende a manutenção e a criação dessas classes e escolas e também de escolas e classes bilíngues de surdos. Estas classes e escolas especializadas são também inclusivas (BRASIL, 2020, p. 10).

Para Lima e Hermida (2022, p. 4), no texto acima, o governo federal apresenta abertamente o interesse pela defesa das classes especiais. Tal indicação, faz referência ao retrocesso histórico do paradigma da exclusão, ao propor uma inclusão “segregada” através da defesa do retorno das escolas e classes especializadas, o que fere o princípio constitucional da educação como direito humano inalienável. Além disso, foi concebido o direito de decisão às famílias quanto à escolha do tipo de instituição onde seus filhos iriam estudar, sejam elas escolas regulares, escolas e classes especiais e escolas bilíngues de surdos e surdocegos.

Cavalcante et al (2018, n. p.) analisaram toda a proposta, dita como necessidade de atualização da PNEPPEI (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008) e afirmam que:

Caso não seja esse um ato de má fé, a gestão do MEC/SECADI demonstra um desconhecimento da legislação na área, fato que, mais uma vez, justifica a necessidade de fazer um debate profundo para que a elaboração de qualquer documento seja digna de reconhecimento.

As autoras analisaram todos os slides apresentados em reunião, na qual a referida reformulação foi apresentada e apresentam contrapontos embasados em leis, documentos e políticas que vão de acordo com a perspectiva inclusiva, deixando explícito que a proposta veio no contrafluxo dessa perspectiva. Também afirmam ser inconcebível que o MEC estivesse à frente de um retrocesso em relação ao direito à educação dos brasileiros e das brasileiras, embasadas no Plano Nacional de Educação - PNE (Brasil, 2014) e a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015a) e apoiadas no Art. 34 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), que tem status de emenda constitucional e preceituam que as pessoas com deficiência devem estudar em um “sistema educacional inclusivo”(Cavalcante et al, 2018, n. p.).

Barcelos, Garcia e Lorenzini (2023, p. 217) elucidam que a contrariedade em relação a esse decreto já era atuante por parte dos intelectuais e entidades ligadas à Educação Especial no Brasil. No entanto, após a publicação, estes reagiram com manifestações públicas e ações judiciais contra a medida. Em dezembro de 2020, atendendo a uma ação direta de inconstitucionalidade movida pelo Partido Socialista Brasileiro (PSB), o decreto foi suspenso pelo ministro Dias Toffoli, do Supremo Tribunal Federal (STF), que o considerou inconstitucional.

No entanto os autores pontuam que o MEC seguiu propagando a proposta, inclusive durante um evento online realizado em fevereiro de 2021, no qual o então secretário executivo do MEC, Victor Godoy Veiga, e o ministro da Educação, Milton Ribeiro, divulgaram para técnicos e gestores educacionais as diretrizes da referida política. Os autores também confirmaram que o documento subsidiário da política permaneceu disponível na página virtual do MEC, o que denota resistência por parte do governo em favor de manter a proposta.

Mesmo suspenso, o Decreto deixou marcas de retrocesso e segregação, pois ele abriu a possibilidade de Estados e Municípios o implantarem. E há os que se valeram dessa Política e a puseram em prática, já que além de refletir uma ideologia conservadora que condiz com o modelo médico da deficiência, ela também

representa uma economia considerável aos cofres públicos e beneficia as instituições privadas.

De acordo com Barcelos, Garcia e Lorenzini (2023, p. 218) até o final do mandato de Bolsonaro, o Decreto nº 10.502/2020 permaneceu suspenso, o que não representou, de fato, uma derrota para os grupos que o defendem, visto que as propostas nele contidas foram implementadas por meio de outras estratégias. É o caso da Lei 14.191, de 3 de agosto de 2021, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), quando foi acrescentado um capítulo específico sobre a educação bilíngue de surdos. Além de prever a existência de escolas e classes bilíngues de surdos, o texto dessa lei reforça a perspectiva do direito de escolha dos estudantes e das famílias entre a escolarização em escolas e classes regulares ou em escolas e classes bilíngues de surdos.

Barcelos, Garcia e Lorenzini (2023, p. 218) dão sequência apontando a grave situação:

Identificamos também a incorporação da proposta contida no Decreto nº 10.502/2020 nas políticas estaduais de Educação Especial, como foram os casos do estado do Mato Grosso, que instituiu a Lei nº 11.689/2022, que cria a Política Estadual de Educação Especial, Equitativa e Inclusiva, e do estado de Santa Catarina, que instituiu três turmas bilíngues em escolas da Rede Estadual de Ensino em 2021 (Flores, 2021). Além desses, o estado de Goiás também realizou mudanças com base na política bolsonarista na Educação Especial, ao publicar as Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás (Goiás, 2020), que contempla classes especiais e escolas especiais de Educação Básica (Barcelos; Garcia; Lorenzini (2023, p. 215).

Mais um vestígio do Decreto 10.502/2020 apontado pelos autores foi a publicação do Decreto nº 10.930, de 7 de janeiro de 2022, que revogou o Decreto nº 6.278, de 13 de novembro de 2007, o qual previa duplo repasse de recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) referentes às matrículas dos estudantes da Educação Especial no Atendimento Educacional Especializado (AEE), o que indica uma tentativa de descentralizar o serviço como lugar prioritário da Educação

Especial na escola, tal como instituído pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008 apud Barcelos, Garcia e Lorenzini, 2023, p. 219).

Ainda sobre a gestão de Milton Ribeiro no MEC, após uma série de escândalos envolvendo desvio de dinheiro público e favorecimento de pastores na pasta, o ministro pediu afastamento do cargo, foi preso preventivamente e alegou ter cumprido ordens do então presidente Jair Bolsonaro ao realizar tais ações<sup>19</sup>.

O último Ministro da Educação deste governo foi o engenheiro Victor Godoy Veiga, que atuou entre 18 de abril de 2022 até 31 de dezembro de 2022, sem grandes ações, mas com falas que reproduzem o pensamento capacitista<sup>20</sup> a respeito das pessoas com deficiência, como por exemplo em um evento do MEC em 30 de março de 2022 quando alegou que “ as escolas estão tendo que contratar profissionais especializados para ficar cuidando daquela criança com deficiência para ela não atrapalhar a aula dos demais alunos” ou então em um seminário do Ministério da Educação organizado em fevereiro de 2021 para técnicos e gestores, quando alegou: "Então, a PNEE de 2008 ela traz um cenário que, talvez, a gente consiga alcançar lá em 2080, 2070, 2060, mas hoje a realidade que nós temos é que nós estamos colocando dentro da sala de aula alunos no ensino regular, né, alunos que não têm um único benefício de aprendizado".

Tais falas demonstram a continuidade do pensamento retrógrado e ultrapassado, com base no modelo médico da deficiência<sup>21</sup>.

---

19

[https://www.cnnbrasil.com.br/politica/ex-ministro-milton-ribeiro-e-presos-em-operacao-da-pf/#:~:text=O%20ex%2Dministro%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o,\(PF\)%20deflagrada%20nesta%20quarta.](https://www.cnnbrasil.com.br/politica/ex-ministro-milton-ribeiro-e-presos-em-operacao-da-pf/#:~:text=O%20ex%2Dministro%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o,(PF)%20deflagrada%20nesta%20quarta.)

<sup>20</sup> Capacitismo: ato de discriminação, preconceito ou opressão contra pessoa com deficiência. É barreira atitudinal. Em geral, ocorre quando alguém considera uma pessoa incapaz, por conta de diferenças e impedimentos corporais. O capacitismo está focalizado nas supostas 'capacidades das pessoas sem deficiência' como referência para mostrar as supostas 'limitações das pessoas com deficiência'. No capacitismo, a ênfase é colocada nas supostas 'pessoas capazes', as quais constituem a maioria da população e são supostamente consideradas 'normais'. Fonte: <https://www2.camara.leg.br/a-camara/estruturaadm/gestao-na-camara-dos-deputados/responsabilidade-social-e-ambiental/acessibilidade/glossarios/glossario.html>

<sup>21</sup> O modelo médico compreende a deficiência a partir de um fenômeno biológico (França, 2013). Tem-se como exemplos, o documento complementar da Classificação Internacional de Doenças (CID-10), denominado Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens, além do Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), ambos cristalizam a

Barcelos, Garcia e Lorenzini (2023, p. 225) chegam à conclusão de que o governo Bolsonaro, como sociedade política articulada com organizações sociais que representam a Educação Especial numa perspectiva filantrópica e assistencial, revestidas de uma concepção médico-pedagógica e psicopedagógica (Jannuzzi, 2004, p. 85), atuou como agente fundamental ao propor um ajuste de base conservadora e ao disseminar valores igualmente conservadores, com vistas a produzir um novo consenso nas Políticas de Educação Especial.

Barcelos, Garcia e Lorenzini (2023, p. 225), afirmando que a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva para um terceiro mandato na Presidência da República (2023-2026) teve como primeiro efeito, para a Educação Especial brasileira, a revogação do Decreto nº 10.502/2020.61 Dessa maneira, as medidas discriminatórias, as estratégias de caráter segregador e substitutivas foram oficialmente refutadas na Educação Especial. É importante, no entanto, manter a atenção, já que nas práticas sociais e políticas, essas ideias estão vivas e fortalecidas, haja vista sua disseminação nos últimos anos, retomando lugar importante nas disputas políticas do setor.

### **3- A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E OS DIREITOS HUMANOS: FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADORA**

A estrutura social é obra dos homens e que, se assim for, a sua transformação será também obra dos homens

Paulo Freire (1979, p. 48)

Considerando todo o percurso da história da educação especial até se aproximar de uma política que caminhava para se consolidar no caminho da perspectiva inclusiva, na qual a centralidade está na pessoa e não na deficiência, compreendemos, com base nos capítulos anteriores, que muitas lutas e disputas

---

conceituação médica e são ancorados na perspectiva organicista (França, 2013; Milian et al., 2013). Entender a deficiência na perspectiva do modelo médico é localizá-la como sinônimo de doença que necessita ser curada. Fonte: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-549X2022000300010](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2022000300010)

foram travadas recentemente. Ainda assim, mesmo após a implantação desta política, esse espaço conquistado e que ainda não estava consolidado, ela correu sérios riscos de ser destruída, como apontado no segundo capítulo.

Considerando essas questões, no presente capítulo pretendemos indicar os conceitos de Direitos Humanos, Pedagogia Humanizadora e a relação entre ambos para pensar num caminho possível para uma educação inclusiva que una ambos os conceitos.

Inicialmente, consideramos relevante apontar os últimos acontecimentos relacionados às políticas da área. É importante ressaltar que o objetivo da pesquisa não é o de compreender e relatar as ações do atual governo, até porque o período analisado por ela se encerra antes do final do atual mandato presidencial. No entanto, consideramos importante mencionar algumas mudanças de rota e os riscos à perspectiva da retomada de direitos, que agradava os profissionais e membros da sociedade civil que compartilham da visão progressista e que defendem a educação inclusiva e humanizadora.

Com a mudança de governo, em 2023, o mesmo presidente que governava o país na implantação da PNEEPEI de 2008 (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva) retorna ao poder. Houve um sentimento de alívio por parte de todos os que temiam a dissolução dos direitos conquistados. Uma de suas primeiras ações governamentais, ainda no dia da posse, foi a revogação do Decreto 10.502/2020, acenando de forma explícita a pretensão da retomada da perspectiva inclusiva na educação.

Outro gesto que endossa essa afirmação foi a subida da rampa, pelo Presidente da República e esposa, que quebrando o protocolo - e o decreto 70.274/72<sup>22</sup> que prescreve que a subida da rampa deve ser feita pelo presidente

---

<sup>22</sup> “O Presidente da República será recebido, à porta principal do Palácio do Planalto, pelo Presidente cujo mandato findou. Estarão presentes os integrantes do antigo Ministério, bem como os chefes do Gabinete Militar, Civil, Serviço Nacional de Informações e Estado-maior das Forças Armadas. Estarão, igualmente, presentes os componentes do futuro Ministério, bem como os novos chefes do Serviço Nacional de Informações e do Estado-Maior das Forças Armadas. Após os cumprimentos, ambos os Presidentes, acompanhados pelos Vice-Presidentes, Chefes do Gabinete Militar e Chefes do Gabinete Civil, se encaminharão para o Gabinete Presidencial, e dali para o local onde o

eleito, presidente que está deixando o mandato, suas respectivas esposas e seus respectivos vice-presidentes e esposas -, o atual presidente convidou oito pessoas que representavam grupos de pessoas que sofrem preconceito ou que representam a grande parcela da população<sup>23</sup>. Tal ação foi vista como um compromisso com a diversidade.

Para Foltran e Junior (2023, p. 244) é importante destacar, que a revogação do Decreto em janeiro de 2023 foi considerada uma vitória para o campo. Outra ação vista com agrado pelos profissionais da área foi a assinatura do Decreto 11.342/2023, que autoriza a recriação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), extinta pelo governo Bolsonaro.

Porém, tais ações não são suficientes para que a perspectiva inclusiva se mantenha de maneira consolidada e, a seguir, discorreremos a respeito.

Para dar prosseguimento, consideramos importante ressaltar o sentido da Perspectiva Inclusiva da Educação. Para isso nos apoiaremos em Nuernberg (2020, p. 53), que discorre sobre o assunto afirmando que o campo de estudos sobre deficiência propõe que o estudante com deficiência está num contexto de possibilidades humanas e propõe também uma mudança radical na estrutura, funcionamento, gestão, currículo e práticas pedagógicas em contraponto a referência normativa e a perspectiva deficitária. Assim, parte do princípio de que a deficiência é antes de tudo uma experiência de opressão num ambiente que não acolhe a variação corporal e funcional, sob a ótica de direitos humanos. A mudança reside, portanto, na transformação do contexto, onde os potenciais de acolhimento à variação corporal e funcional do indivíduo seria ampliada. Isso resulta na remoção de barreiras de acesso ao currículo e do viés capacitista que ele pode trazer. Como estratégias, o campo de estudo sobre deficiências na educação aponta para o

---

Presidente da República receberá de seu antecessor a faixa presidencial. Em seguida, o Presidente da República conduzirá o ex-Presidente até a porta principal do Palácio do Planalto”

<sup>23</sup> Aline Sousa - mulher negra catadora de material reciclável, Ivan Baron - pessoa com paralisia cerebral representando as pessoas com deficiência, Cacique Raoni - líder indígena da etnia Caiapó, Wesley Rocha - metalúrgico, Murilo Jesus - professor, Jucimara Santos - cozinheira, Flávio Pereira - artesão, Francisco Carlos, criança de 10 anos, atleta e morador da periferia.

ensino flexível e colaborativo que garantam não apenas a interação social, mas também a apropriação do conhecimento.

O autor também descreve que na perspectiva inclusiva da educação, os procedimentos psicométricos de avaliação e a medição do atraso do desenvolvimento das crianças com deficiência, considera todos como pessoas em constante transformação, sempre capazes de aprender. Isso substitui o enfoque corretivo/curativo por uma transformação do contexto de sala de aula.

Nuernberg (2020, p. 57) ainda complementa que o excessivo olhar tecnicista sobre a área da educação especial e a não compreensão da educação como uma questão de direitos humanos e justiça social são as maiores barreiras para a educação inclusiva.

Essa perspectiva é a que adotamos e compreendemos fazer parte do contexto das Educação Humanizadora e dos Direitos Humanos.

A seguir analisaremos a disputa atual no país, dentro da área, que conflita com a visão humanizadora da educação especial, que também compreendemos como perspectiva inclusiva.

### **3.1 Parecer Orientador 50/23 do Conselho Nacional de Educação - Lutas e disputas.**

É importante compreender que há muitos grupos com concepções, interesses e lutas diferentes a respeito da Perspectiva Inclusiva e, sendo assim, faz-se necessário estar constantemente dialogando e defendendo o que acreditamos, com as bases teóricas que nos orientam.

Um debate que trouxe bastante contradições entre as pessoas envolvidas na educação da pessoa com deficiência é o relativo ao Parecer 50/2023, do Conselho Nacional de Educação (CNE), em especial para as pessoas com deficiência, familiares e profissionais da Educação e da Saúde. Trata-se das *Orientações Específicas para o Público da Educação Especial: Atendimento de Estudantes com*

*Transtorno do Espectro Autista*. (TEA). Nelas constam 28 técnicas baseadas em evidências voltadas para orientação do professor, que pode optar em utilizar ou não tais orientações com seu estudante.

De acordo com o texto, o documento se justifica pela necessidade de as escolas brasileiras garantirem acolhimento de forma crescente e qualificada aos estudantes considerados público-alvo da Educação Especial, já que segundo o Conselho Nacional de Educação (CNE) constatou-se uma crescente procura por informações sobre os atendimentos relacionados ao estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Dessa forma reuniram pesquisadores, políticos, familiares e profissionais da educação para elaborar o parecer a fim de orientar o trabalho com esses estudantes. De acordo com o documento “Visando cumprir sua missão orientadora e indutora, atendendo a demanda crescente de indagações e angústias geradas por um número cada vez maior de estudantes autistas matriculados nas escolas públicas e privadas” (Brasil, 2023).

Até a conclusão da presente pesquisa o documento ainda não havia sido homologado pelo Ministro da Educação, porém causou grande movimentação dos grupos pró e contras, devido à perspectiva que esses grupos têm a respeito da deficiência, em especial da pessoa com transtorno do espectro autista.

O grupo que defende o Parecer alega que o documento é orientativo, traz um estudo técnico e jurídico com base legal e técnica que auxilia no trabalho com pessoas com transtorno do espectro autista. Defende que o documento Plano Educacional Individualizado (PEI)<sup>24</sup> é uma forte ferramenta para garantir a aprendizagem do estudante e que as informações são práticas baseadas em evidências, que oferece um itinerário formativo para o acompanhante especializado e o professor de Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Acredita que o pilar está

---

<sup>24</sup> De acordo com Oliveira (2017), o PEI cumpre o papel de planejar, desenvolver e avaliar ações específicas para o estudante com deficiência. Para além do público-alvo da educação especial, deve também ser proposto para aqueles que apresentam transtornos funcionais específicos, como a dislexia, a discalculia, o TDAH etc. (Marin; Maretti, 2014), caso requeiram uma intervenção com ações individualizadas. Fonte:

<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/570204/2/Produto%20Educacional.pdf>

no artigo 27 e 28 da LBI<sup>25</sup>. Também alega que o documento adere ao movimento “Nada sobre nós, sem nós”<sup>26</sup>, pois de acordo com o texto, o PEI somente pode ser executado se houver assinatura da família.

O grupo também justifica que o documento atua dentro da Perspectiva da Educação Inclusiva, pois no corpo do texto se entende a inclusão como Direito Humano, de acordo “partindo de uma perspectiva de um direito habilitante, pautado na tríade ‘Direito Humano à educação’, ‘Direitos Humanos na Educação’ e ‘Educação em Direitos Humanos’” (Brasil, 2023).

Já o grupo contra o parecer, compartilha da perspectiva inclusiva da educação e defende que o professor de Sala de Recursos Multifuncionais tem o papel de realizar as atividades propostas por quem defende o PEI, ou seja, identificar as barreiras e promover acessibilidade em diálogo com o professor regente. Também chama muito a atenção o fato de o parecer impor uma formação em análise comportamental para os acompanhantes em ABA (Applied Behavior Analysis)<sup>27</sup>, a implantação da abordagem terapêutica na escola, o privilegiar de uma única abordagem, o que vai contra a carta de princípios do SUS. Assim, o parecer é pautado no diagnóstico e não nas barreiras, no garantir um acompanhante para

---

<sup>25</sup> O Artigo 27 trata da educação como direito assegurado, a fim de alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades, ao longo da vida e, o Artigo 28, incumbe ao poder público de assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar ações que promovam e assegurem esse direito.

<sup>26</sup> O lema “nada sobre nós, sem nós”, que vem sendo adotado por militantes do movimento das pessoas com deficiência internacionalmente desde os anos 1970, resume algumas das motivações básicas do ativismo político desse grupo de pessoas. Reivindicam-se não apenas direitos e benefícios no âmbito social, mas, acima de tudo, o reconhecimento das pessoas com deficiência como sujeitos livres e autônomos, capazes de se posicionar e participar na tomada de decisões em distintas esferas sociais sem a interferência de terceiros. Tais demandas seguem o modelo articulado por outros movimentos sociais que surgiram mais ou menos na mesma época. Compostos por populações historicamente excluídas, tais como mulheres, negros e gays e lésbicas, esses movimentos reivindicam que a “prática do liberalismo seja coerente com seus princípios de liberdade e igualdade universal” (Kittay, 2001) Fonte: <https://www.scielo.br/j/sess/a/86hndtKbjyBGHDT7txTmR9G/?lang=pt>

<sup>27</sup> A ABA tem origem do campo de Behaviorismo, nos estudos Skinner, e é conhecida como uma ciência que “observa, analisa e explica a associação entre o ambiente, o comportamento humano e a aprendizagem” (LEAR, 2004, p.4). Fonte: OLIVEIRA, Daniela dos Santos Ferreira; SILVA, Douglas Pereira Rodrigues. Autismo e a educação: ciência ABA (análise do comportamento aplicada) como proposta de intervenção na educação infantil Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação. São Paulo, v.7.n.10. out. 2021.

cada estudante - aumentando consideravelmente o número de adultos nas escolas -, no possibilitar que o ensino das habilidades possa ser ensinado pelo acompanhante terapêutico - que não tem formação em pedagogia -, na autorização aos pais a levar o PEI a seus profissionais de confiança, descredibilizando a competência dos profissionais da educação.

A Associação Nacional para Inclusão das Pessoas Autistas escreveu uma nota técnica, com posições contrárias ao parecer, por entender que ele representa um retrocesso de mais de 20 anos nas políticas nacionais de educação especial sob a perspectiva de educação inclusiva no Brasil, considerando-o manifestadamente ilegal e inconstitucional. Uma das justificativas se dá a respeito da participação do familiar nos processos decisivos eles afirmam:

É importante registrar que a participação familiar não substitua participação de pessoas com deficiência e autistas nos processos decisórios e políticos acerca de suas próprias existências. A experiência familiar de uma pessoa autista tem desafios muito próprios e que não refletem os desafios da própria pessoa autista. São vivências absolutamente distintas e o fato de coexistirem não implica que haja uma sensibilidade acerca do outro. Só é possível conhecer o outro a partir do que ele comunica, nesse sentido, se uma pessoa autista, com deficiência intelectual e não oralizada não consegue se fazer compreender não é essa pessoa que falha em se expressar, mas somos nós enquanto sociedade que falhamos em não oferecer recursos para que ela seja ouvida.

Compreendemos, como a Associação Nacional para Inclusão das Pessoas Autistas e demais pesquisadores, estudantes, profissionais e familiares de pessoas com deficiência, que o Parecer representa um retrocesso nas Políticas de Educação Inclusiva, além de não representar uma Educação Humanizadora, privilegiando, ao contrário, o modelo médico da deficiência e não o modelo social.

Para pensar numa educação inclusiva em consonância com a Pedagogia Humanizadora, refletiremos a respeito do conceito de modelo social da deficiência e de Pedagogia Humanizadora. Para tanto, a respeito do modelo social da deficiência, nos apoiaremos em Werneck (2004), a seguir.

### 3.2 O modelo social da deficiência e a Pedagogia Humanizadora

O modelo social da deficiência adota a perspectiva que coloca a deficiência não como uma limitação, na qual a pessoa precisa se adaptar ao ambiente ou mesmo se privar de viver socialmente por conta de sua deficiência.

Segundo Werneck (2004) ele foi desenvolvido em meados dos anos 1960, no Reino Unido, por pessoas com deficiência em um movimento nomeado por elas de *Social Disability Movement*, que tinha como objetivo mostrar que as dificuldades enfrentadas por elas eram (e são) resultado da forma como a sociedade encara as limitações e lesões físicas, intelectuais, sensoriais e múltiplas de cada indivíduo. Esse grupo realizou um processo de conscientização para provar que os processos de discriminação que eles enfrentavam eram construídos pela própria sociedade, provocando sua inabilidade para se relacionar com as limitações.

Para Werneck (2004), com base nessa compreensão a respeito da deficiência, quando a deficiência é vista como uma construção coletiva entre indivíduos e sociedade, facilmente se percebe que a reabilitação e os tratamentos médicos não devem prevalecer sobre outras medidas que garantem às pessoas com deficiência a possibilidade de exercerem seus direitos humanos e constitucionais, como por exemplo, o da educação e da participação nos processos decisórios da comunidade.

Werneck (2004) enfatiza que adotar esse modelo não significa que o indivíduo não fará uso de reabilitação ou tratamentos médicos necessários, porém, indica que esses não são mais relevantes que a garantia à educação, emprego, cultura, lazer e vida independente para as pessoas com deficiência, pois, segundo a autora, apenas quando esses acessos estiverem garantidos haverá distribuição de oportunidades de maneira equitativa.

Outra reflexão importante da autora a respeito do modelo social da deficiência é que ele fortalece as reflexões sobre o valor das diferenças individuais e traz o assunto para o contexto da diversidade, direitos humanos e sustentabilidade no sistema. Isso também fortalece as reflexões sobre a importância da acessibilidade

para todos, além de ensinar à sociedade a se relacionar com a diversidade e a não mais combatê-la.

Dentro dessa perspectiva, compreendemos o modelo social como parte do conceito de Pedagogia Humanizadora.

Para compreender a Pedagogia Humanizadora, entendemos como Freitas (2019, p. 250):

Ninguém nasce um humano pronto, a humanização é o processo de apropriação gradativa das características socialmente construídas e disseminadas pela cultura que, por meio da educação, será internalizada e incorporada ao sujeito. A escola seria então uma das mais importantes instituições sociais por ser espaço privilegiado para apropriação de significativas dimensões da vida social.

O autor também reconhece que educar é uma ação humana, ou seja, em suas palavras, somente uma pessoa pode formar outra pessoa, dessa forma compreende que a educação, além de um direito de todos, é uma condição para a humanização.

Freitas (2019, p. 251) também aponta que a humanização é o processo de sensibilizar os sujeitos, sobre a apropriação dos conhecimentos e características humanas construídas socialmente e divulgadas através da cultura e, dessa forma, educando para os desafios da contemporaneidade. Tais sujeitos precisam se conhecer e conviver em meio a diversidade, internalizando profundos sentimentos de solidariedade ao reconhecer a dignidade da pessoa humana.

Também nos apoiamos em Nunes (2019, p. 36) quando argumenta que:

A compreensão da Educação como processo de humanização, isto é, de constituição do caráter propriamente humano de nossa identidade ontológica, nos desafia a pensar a necessidade de inserir a plataforma de conteúdos e de práticas que se reconhecem como Direitos Humanos no seio desse projeto e desse processo social e cultural.

Da mesma forma, seguindo esse pensamento, entendemos que a Pedagogia Humanizadora está relacionada ao modelo social da deficiência, visto que aponta

para um tipo de sociedade que se relaciona com a diversidade e não a combate, não procura inserir as pessoas em agrupamentos de diferenças, nos quais cada qual se relaciona com seus pares. Ela aproxima o humano e valoriza cada característica, possibilita uma sociedade plural onde cada um pode, a partir de seus direitos garantidos, viver, trabalhar, estudar e transformar o mundo.

Adiante, compreenderemos o conceito de Educação e Direitos Humanos para poder unir os três conceitos, como anunciado anteriormente.

### **3.3 Educação e Direitos Humanos**

Compreendemos Educação e Direitos Humanos como conceitos indissociáveis, assim como o alinhamento de ambos com a Perspectiva Inclusiva da Educação.

Para esclarecer, nos apoiamos em Tagliavini e Tagliavini, (2021) que compartilham do pensamento crítico a respeito do tema e se baseiam na *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, em seus argumentos.

Os autores trazem os direitos humanos como uma luz no meio das trevas neoliberais, em uma sociedade em que entre os oprimidos existe o “medo da liberdade”. A pedagogia do oprimido incentiva a superação desse medo, já que ele mantém as pessoas aprisionadas e em estado de submissão. Os autores afirmam que para Freire, direitos humanos não são direitos à caridade dos ricos, pois os opressores necessitam da permanência da injustiça para que eles possam continuar praticando a sua “generosidade” com os pobres e injustiçados, Freire entende que a verdadeira generosidade está na luta para que desaparecessem as razões da falsa caridade e, ao contrário, a verdadeira caridade seria o trabalho para que as esmolas não sejam mais necessárias, a luta pelos direitos, portanto, uma luta por justiça.

Tagliavini e Tagliavini (2021, p. 117) ainda discorrem que o processo de desalienação, trará a liberdade ao povo e que precede a luta pelos direitos

humanos, a negação de privilégios para que todos possam ter direitos. Para além disso, para Paulo Freire (2001, p. 99 *apud* Tagliavini; Tagliavini, 2021, p. 119):

A educação para os direitos humanos, na perspectiva da justiça, é exatamente aquela educação que desperta os dominados para a necessidade de briga, da organização, da mobilização crítica, justa, democrática, séria, rigorosa, disciplinada, sem manipulações, com vistas à reinvenção do mundo, à reinvenção do poder.

Dessa forma, Tagliavini e Tagliavini (2021, p. 120) compreendem que a educação em direitos humanos, para Freire, é aquela que transita em uma sociedade menos injusta na direção de torná-la mais justa, que se reinventa numa compreensão do poder da produção, de uma sociedade que tenha o direito de amar, viver, sonhar, que tenha capacidade de criticar a realidade estabelecida sob uma utopia realizável. E ainda complementam que o conhecimento crítico necessário à luta pelos direitos humanos, inicia-se não na teoria, mas na leitura do mundo, onde a teoria é utilizada para escancarar a realidade e mostrar as iniquidades a serem vencidas.

Ainda sobre a relação entre Educação e Direitos Humanos, Nunes (2019, p. 37), afirma que a educação e a escola são formas privilegiadas para debater o “empoderamento” de novos sujeitos sociais, de afirmação dos direitos civis, de legitimação das bandeiras. Nunes também aponta que o reconhecimento dos novos sujeitos sociais é a prioridade entre os educadores que buscam a emancipação humana através da educação e a orientação em direitos humanos consiste em reconhecer uma nova configuração de diversidade, seja no campo jurídico, social, cultural e educacional, voltada para uma sociedade e cultura baseadas na igualdade e solidariedade dos homens. Para Nunes, essa dialética se constitui uma nova ontologia da prática social que é a humanização e a cidadania.

O autor discorre sobre o fato de no Brasil ter prevalecido a onipotência do Estado como mercador da sociedade e sobre esse totalitarismo se estender aos proprietários, aos vassallos, aos nobres, aos homens, aos adultos e em contraponto

à criança, à mulher, ao indígena, ao negro, às pessoas com deficiência, aos mamelucos, aos cafuzos, aos mestiços E a estes últimos, terem como lugar a senzala, o presídio, o trabalho escravo, o castigo, a marginalidade e a exclusão, ou seja, o não ser!

Dessa forma, Nunes retrata a necessidade da luta pelos direitos humanos na educação para que todos possam SER.

O autor continua sua reflexão afirmando que a escola e a educação como direito da criança, direito de estar na escola, nela viver e conviver, ali aprender e fazer-se pessoa é uma possibilidade muito recente e nosso papel é legitimar os passos da sociedade civil brasileira recente, legitimando os direitos civis conquistados pelo reconhecimento dos novos sujeitos sociais, transformando a sociedade e reforçando a ampliação do direito à educação no Brasil.

Nunes (2019, p. 38) ainda complementa que educar é projetar as características humanas no mundo, na realidade natural e na civilização constituída pela marcha histórica de toda a comunidade humana e, dessa maneira, educar significa manejar um duplo processo: hominizar-se, isto é, fazer-se homem e humanizar-se, isto é, fazer o mundo à medida do homem!

Dessa forma, compreendemos que a luta das pessoas com deficiência por uma sociedade inclusiva e por uma escola que atua na perspectiva da educação inclusiva faz parte dos direitos humanos.

Polli (2021, p. 124) em sintonia com os autores anteriores, afirma que Freire se destaca como uma das referências fundamentais para o debate e políticas educacionais que ampliem o documento Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, pois suas obras carregam um espírito humanizador e se declara a favor do pleno desenvolvimento da pessoa, se opondo a toda forma de dominação, aos processos de desumanização.

Se a Perspectiva da Educação Inclusiva faz parte de um referencial educativo onde o ser humano pode ter a liberdade de ser ele, com a visão de que a deficiência está no meio e não na pessoa, a Educação para os Direitos Humanos se afirma como parte dessa perspectiva.

A seguir analisaremos o documento citado por Polli.

### **3.4 Os documentos Plano Nacional de Educação e o Plano Nacional de Educação em Direito Humanos**

Dando continuidade, conforme anunciado, vamos analisar o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Plano Nacional de Educação em Direito Humanos e suas conexões com a luta em favor dos direitos da pessoa com deficiência e de uma política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Inicialmente, o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014), tem como uma de suas metas o seguinte objetivo:

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

Para tanto, traz 19 estratégias que versam a favor da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva<sup>28</sup>, essas estratégias trazem muitos aspectos relevantes, como as salas de recursos, o Atendimento Educacional Especializado (AEE), a priorização do atendimento de crianças com deficiência de 0 a 3 anos, a formação dos profissionais da educação, o investimento na acessibilidade pelo transporte acessível, a ampliação do escopo de pesquisas com fins estatísticos na área, o que favorece a criação de políticas públicas. Além disso, também traz a garantia da educação bilíngue, o benefício de garantia do programa transferência de renda e combate às situações de discriminação, preconceito e violência.

---

<sup>28</sup> Plano Nacional de Educação- Meta 4/estratégias. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>

No entanto a Meta 4, carrega uma inconsistência quando traz em seu texto o uso da palavra “preferencialmente”, da mesma maneira que na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. (Brasil, 2008). Como alega Freitas (2019, p. 158) o uso de palavras menos incisivas abre espaço para estratégias de “integração” que condicionam o acesso às classes comuns à demonstração de “condições de acompanhamento” no ritmo de aprendizagem dos demais alunos. Segundo o autor, uma maneira de reeditar a cisão entre normais e anormais, com efeitos que distanciaram a escola comum da “experiência em comum” com alunos com deficiência.

Dessa maneira, apesar de estar bastante alinhada com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, da mesma maneira, o Plano Nacional de Educação carrega sutilezas nas palavras que abrem margem para que não se cumpram as metas.

Já o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2018), foi implantado em 2003 e desde então passou por atualizações. O documento traz justificativas na introdução, com a afirmação de que a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), trouxe mudanças no comportamento social e que essas mudanças resultaram na base dos atuais sistemas global e regionais de proteção dos direitos humanos. No entanto, nos tempos atuais há muitas violações dos direitos humanos, seja no contexto direitos civis e políticos, quanto na esfera dos direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais.

O documento também traz a seguinte justificativa:

Além do recrudescimento da violência, tem se observado o agravamento na degradação da biosfera, a generalização dos conflitos, o crescimento da intolerância étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras, mesmo em sociedades consideradas historicamente mais tolerantes, como revelam as barreiras e discriminações a imigrantes, refugiados e asilados em todo o mundo. Há, portanto, um claro descompasso entre os indiscutíveis avanços no plano jurídico-institucional e a realidade concreta da efetivação dos direitos (Brasil, 2018, p. 7).

Outro importante argumento, é que, em tempos difíceis e marcados por tantos conflitos, educar para os direitos humanos se faz urgente e necessário e ainda nesse contexto, em seu texto introdutório, o documento acena para a perspectiva da Educação Inclusiva, quando afirma que:

Ainda há muito para ser conquistado em termos de respeito à dignidade da pessoa humana, sem distinção de raça, nacionalidade, etnia, gênero, classe social, cultura, religião, orientação sexual, identidade de gênero, geração e deficiência (Brasil, 2018, p. 10).

Esse documento também demonstra sintonia com a perspectiva inclusiva, para além da deficiência, quando traz entre seus objetivos (Brasil, 2018, p. 14):

- enfatizar o papel dos direitos humanos na construção de uma sociedade justa, equitativa e democrática;
- incentivar formas de acesso às ações de educação em direitos humanos para pessoas com deficiência.

Tais propostas caminham em consonância com a Perspectiva Inclusiva pois uma sociedade justa, equitativa e democrática não pode ser excludente.

O documento traz muitas citações a respeito do assunto, nos objetivos gerais e, na parte da produção de informação do conhecimento, o documento visa

- Promover a produção e disseminação de dados e informações sobre educação em direitos humanos por diversos meios, de modo a sensibilizar a sociedade e garantir acessibilidade às pessoas com deficiências.
- Disponibilizar materiais de educação em direitos humanos em condições de acessibilidade e formatos adequados para as pessoas com deficiência, bem como promover o uso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) em eventos ou divulgação em mídia.

Nas ações programáticas no âmbito da Educação Superior (Brasil, 2018, p. 25):

- Desenvolver políticas estratégicas de ação afirmativa nas IES que possibilitem a inclusão, o acesso e a permanência de pessoas com deficiência e aquelas alvo de discriminação por motivo de gênero, de orientação sexual.

Nunes (2019, p. 36) afirma que a proposta de uma prática educativa na área dos direitos humanos, anunciada a partir desse documento é um horizonte novo, posto pelas condições voltadas para a Educação e a Escola e que a compreensãoda Educação como processo de humanização, nos desafia na necessidade de práticas e conteúdos que se reconhecem como Direitos Humanos no seio desse processo social e cultural.

Dessa forma, reconhecemos o documento como importante ação política afirmativa em relação à educação especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

### **3.5 Educação Inclusiva (Inclusão), Diversidade e Educação Especial**

Após as análises anteriores, consideramos relevante esclarecermos alguns termos utilizados na área, que muitas vezes se confundem, mas que trazem significados diferentes e significativos.

Freitas (2022, p. 17) traz reflexões a respeito dos conceitos que são fundamentais para quem está no chão da escola e atua diretamente com as crianças e suas famílias. Quando aborda o tema Educação Inclusiva, o autor alega que ela não se restringe a um conjunto de conquistas democratizantes, embora elas sejam muito expressivas, mas é a expressão de como cada um se vê, se localiza, se percebe em relação àquele que chega aos territórios escolares.

Freitas (2022, p. 57) discorre sobre duas dimensões de trabalho que não podem ser renunciadas, sendo que a primeira diz respeito à razão de ser da Educação Inclusiva que é a expressão dos desafios da convivência de todos no mesmo espaço escolar, considerando que neste espaço articulam-se modos de

intervenções pedagógicas com todos, seja no modo de fazer, nos fluxos e tempos e que deslocam o “defeito de fabricação” para o “efeito de articulação” que pode ser proporcionado pelo fazer conjunto.

O autor afirma que articular é uma experiência inseparável da convivência e ocorre após a efetivação do acesso. Em sua visão “se acesso significa conseguir entrar, inclusão significa conseguir ficar” (Freitas, 2022, p. 57).

A segunda dimensão posta pelo autor é a respeito às intersecções, que recompõem a inteireza do corpo que antes era abordado fragmentadamente. Intersecção é a categoria necessária para que esse corpo não seja reduzido a um prontuário clínico.

Na realidade escolar essa visão que reduz a pessoa à sua deficiência, que é totalmente contraditória ao modelo social já analisado, é corriqueira. Aqui predomina o modelo médico, onde essa pessoa ou esse corpo é reduzido a um diagnóstico e todas as limitações que vem acompanhada deste e, dessa forma, as possibilidades de articulações são anuladas e a pessoa se torna um estranho, um não pertencente àquele ambiente.

Também nos apoiamos em Rodrigues (2020, p. 65) para pensar a respeito do conceito, o autor entende a inclusão da seguinte maneira:

A inclusão procura a diversidade e a interação entre crianças e jovens, ainda que estejam em fases diferentes de aprendizagem ou que necessitem, para sua aprendizagem, de estratégias, materiais e ambientes diferentes. A inclusão significa que a escola deve se reformar no sentido de tirar proveito da heterogeneidade em lugar de procurar extingui-la com vãs tentativas de criar homogeneidade.

Rodrigues também enxerga a inclusão sob a ótica da perspectiva inclusiva, e valoriza a multiplicidade das pessoas a fim de potencializar a aprendizagem.

Partindo para o conceito de Diferenças, Machado (2020, p. 19) explica que há muitos sentidos atribuídos à palavra, o mais comum e apreciado pelas classes sociais dominantes refere-se à diferença entendida como diversidade, que a reduz à

identidade fixada, que marca indivíduos e grupos a partir da categorização e hierarquização.

A autora justifica que exatamente esse sentido faz a escola continuar mantendo práticas classificatórias e excludentes, já que por ele se agrupam os estudantes aptos e não aptos para aprender, fracos, fortes, com deficiência, entre outros atributos que os dividem e que têm uma referência de estudante ideal, o que enfraquece o reconhecimento de grupos heterogêneos.

A autora ainda continua afirmando que a dificuldade em lidar com as diferenças estimula muitos educadores a defenderem ambientes educacionais organizados em torno de grupos homogêneos (Burbules *apud* Machado, 2020, p. 19).

Machado ainda traz outro sentido para a palavra, que a entende na sua natureza multiplicativa, eliminando qualquer possibilidade de fixar indivíduos em categorias e identidades imutáveis. A autora ressalta que compreender os sentidos da diferença está diretamente ligado aos discursos pedagógicos sobre o tema e às práticas escolares e que conhecer esses sentidos é muito importante, sobretudo para sustentar a defesa da escola inclusiva.

A autora ainda discorre no sentido da palavra diferença como diversidade, que muitas vezes leva à aceitação de discursos que remetem às culturas, grupos, pessoas, a partir de uma identidade fixada, que na verdade camufla a diferença, pois as pessoas são classificadas e divididas, assim como os grupos, e sempre uma pessoa ou grupo é privilegiado, sendo o diferente caracterizado como aquele que não atende à norma, como alguém cuja presença gera perturbação.

Nesse sentido, Landman (*apud* Freitas, 2022, p. 69) alega que chama a atenção o modo como a busca pela definição de uma diferença com base numa disfunção neurobiológica gerou aquilo que o autor denominou de “inacreditável epidemia”, se referindo à busca escolar por diagnósticos de transtornos de atenção.

Bauman (*apud* Machado 2020, p. 25) traz o contraponto quando escreve sobre o sentido da diferença que fundamenta a inclusão escolar, que vai ao encontro com a perspectiva inclusiva e com o que defendemos. O autor reflete que:

Há o sentido não essencialista e não conservador, em que a identidade e a diferença são desestabilizadas e subvertidas, híbridas, móveis e se contrapõem ao processo que tenta fixá-las. Não há norma a ser seguida. A diferença vem em primeiro lugar como condição de ser um devir. Logo “as identidades flutuam no ar, algumas de nossa própria escolha, mas outras infladas e lançadas pelas pessoas em nossa volta, e é preciso estar em alerta constante para defender as primeiras em relação às últimas.

Dessa forma, a autora justifica que quando o sentido da diferença vem da multiplicidade ela não é marcada por um único atributo, seja de uma pessoa ou de um grupo, e resiste e também se opõe à visão que divide o mundo em categorias isoladas. Ela é flutuante, está sempre mudando, por isso, não é possível classificá-la pois, nas palavras de Machado (2020, p. 25), “a diferença é de todos, tudo é diferença”.

Dessa maneira, acreditamos que ser visto como estudante, como pessoa da comunidade educacional, fazendo uso dos suportes necessários, é também agir no ambiente, quebrando as categorias definidas socialmente e transformando essa comunidade em um local de multiplicidade, onde a diferença pode ser contemplada.

Freitas (2022, p. 80) refletindo sobre a palavra diversidade e indo ao encontro com o posicionamento de Machado, analisa para além da palavra, partindo da realidade da cidade de São Paulo, que recebe imigrantes de muitas partes do mundo, em especial da América do Sul, a maioria empobrecidos. Nesse sentido ele agrega muito à compreensão de que é necessário olhar diferentes pontos de vista e realidades para perceber a dimensão desses conceitos.

O autor relata sobre o desafio que se torna pesquisar diversidades culturais, pois é necessário atentar a pequenos detalhes como expressões faciais e reações que traduzem muitas palavras não verbalizadas, como por exemplo, quando decerta maneira maravilhadadas, as famílias se dão conta que têm direito à matrícula de suas crianças como um componente estratégico para enfrentar o efeito das desigualdades sociais, ou então, a forma de se expressar de mães bolivianas que ao

serem comunicadas por professoras sobre a possibilidade de seus filhos terem alguma deficiência. Inicialmente, entendiam que isso seria um fator impeditivo à permanência. Ou então de mães haitianas que não cogitaram a possibilidade de a escola pública ser um local onde seus filhos com deficiência pudessem estar, como se o convencimento de que os impedimentos do corpo/intelecto são “naturalmente” do âmbito privado ou objeto de caridade.

Acreditamos que essas reflexões trazidas pelo autor, que atua com suas pesquisas no chão da escola, demonstram a necessidade de aprofundar o tema por trazer reflexões sutis e tênues que demonstram a diversidade de possibilidades que ele abrange.

Para finalizar este subcapítulo, vamos discorrer sobre o termo Educação Especial, De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008):

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (Brasil, 2008).

Dessa forma, compreendemos que quando ela se torna modalidade de ensino, ela rompe com o sistema segregador das classes ou escolas especiais e passa a fazer parte da proposta pedagógica da escola. O trabalho deve se dar de maneira articulada com as propostas realizadas pelos professores da educação básica, perpassando todos os níveis de ensino, contando com a diversificação de estratégias pedagógicas para todos, pois pressupõe que todos os alunos aprendem, não da mesma maneira, mas de acordo com sua potencialidade.

Todos esses conceitos estão interligados e necessitam da compreensão dos que atuam no chão da escola, já que trazem o sentido do que defendemos, que é a escola vivendo e atuando na perspectiva inclusiva. Quando a música e a matemática tiverem o mesmo valor, a potencialidade de cada um poderá ser demonstrada e não será necessário lutar para poder ser quem se é e sim ingressar na escola, acessar,

permanecer e aprender sendo quem se é. O espaço da escola deve ser preparado para todos, não cabe ter que lutar para nele poder estar, porém, enquanto for necessário, a luta se fará.

## CONCLUSÕES

A presente pesquisa apresentou a proposta de analisar as políticas públicas voltadas para a área da Educação Especial, unindo a compreensão acadêmica com a prática.

Buscamos compreender historicamente como a Educação se consolidou no país, desde quando era habitado pelos povos originários, suas formas de transmissão da cultura ancestral e, após a chegada dos colonizadores, com a imposição da Educação cristã, trazida pelos jesuítas, a coexistência entre o pensamento religioso e leigo. Buscamos traçar um paralelo entre as dinâmicas pedagógicas de cada período, com a Educação Especial, até os dias atuais.

Foi possível observar a maneira como a sociedade percebia e agia mediante a presença da pessoa com deficiência, as práticas que foram desde o abandono, o extermínio e confinamento da presença, passando pelos primeiros acenos de uma proposta de Educação que fosse voltada para esse público, até a instituição da Carta Magna, que proporcionou um novo olhar para a área.

Percebemos que as concepções e políticas de Educação passaram por muitos momentos diferentes, em que as ações de muitos governos eram regidas por dinâmicas conservadoras e tradicionais e, em alguns momentos, foram influenciadas por perspectivas progressistas.

A área da Educação Especial sempre esteve em segundo plano nas ações governamentais, não apenas no Brasil. Por um longo período as políticas efetivas para esta área foram inexistentes. Acreditamos que por influência do imaginário social que prevaleceu por um longo período, pensava-se que as pessoas com deficiência eram infrutíferas, representações demoníacas etc. Quando algumas ações começaram a ser desenvolvidas, prevalecia a prática de retirar as pessoas

com deficiência do convívio social, institucionalizando-as. A oferta dessa modalidade de educação era predominantemente proporcionada para as elites, já que havia pouquíssimo número de vagas. Essa dificuldade era atrelada ao pensamento de que institucionalizar uma pessoa com deficiência estava associado a práticas caridosas e não a políticas voltadas para sujeitos com direitos. Mesmo quando surge o movimento da Escola Nova, as pessoas com deficiência estavam segregadas em escolas especiais e instituições especializadas.

Quando ocorreu a integração da pessoa com deficiência nas salas especiais, houve uma incoerência muito grande de ações, quando os estudantes sem deficiência, que traziam problemas com comportamentos não aceitos socialmente ou dificuldades em aprender, eram transferidos para uma sala, dentro da escola. Nessa sala permaneciam nos anos letivos subsequentes e, no caso da presença das pessoas com deficiência, a sala especial. Embora mais adequada que a institucionalização, não apresentava acompanhamento de nível de escolarização, levando os estudantes a uma compreensão de irreversibilidade de conhecimento e um determinismo, já que independente de seus esforços, eles sempre continuariam no mesmo ambiente, ano após ano.

Como vimos, no período ditatorial houve o predomínio da pedagogia tecnicista. O Plano Nacional de Educação Especial destina mais da metade de sua verba às instituições privadas, o que demonstra a isenção de responsabilidade sobre esse serviço.

No período pós ditadura, houve manifestações que deram origem à organização de muitos grupos, entre eles, o das pessoas com deficiência. Tais movimentos conquistaram espaços públicos por meio de conselhos e, as pessoas com deficiência buscavam a integração escolar, quando houve a primeira experiência brasileira, no Estado de Santa Catarina. Embora os resultados não tenham sido satisfatórios, um passo tinha sido dado na mudança da estrutura escolar que a Educação Especial carregava.

Até esse período, observamos um passado marcado por sofrimentos, segregação, exclusões, muitas vezes calcado no discurso filantrópico que procurava

justificar a vontade divina e que trazia por consequência a falta de políticas públicas na área. Através dessa análise e das pesquisas realizadas foi possível perceber o sucateamento da área.

Além disso, pudemos observar que as pessoas com deficiência não eram vistas como pessoas cidadãs dignas de direitos, de Direitos Humanos, já que lhes eram negados todos eles. Se nos apoiarmos na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), através da análise histórica do primeiro capítulo, será possível observar que muitas violações de direitos ainda hoje permanecem.

Pudemos compreender os reflexos da instituição da Carta Magna de 1988, que foi fruto de muitos movimentos de grupos, de muitas causas que se organizaram após a ditadura. O documento é um grande marco, em especial na área da Educação, quando muitos educadores puderam almejar um novo cenário de atuação, que remetia aos sonhos semeados anteriormente com o Manifesto dos Pioneiros.

A nova Constituição representou um grande marco, pois traz referências sobre a Educação como direito de todos, sobre o acesso e permanência e também sobre o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, respectivamente nos artigos 205, 206 e 208.

Também pudemos compreender que essa importante vitória significou o começo de outras lutas, que seriam em torno da consolidação de fato do que agora era considerado direito. Isso porque, no caso dos direitos de acesso e permanência das pessoas com deficiência, o uso da palavra *preferencialmente* abre uma margem para que haja interpretações múltiplas, que condicionam o acesso à condição de aptidão.

Além disso, as instituições continuavam a atuar com as escolas especiais e eram providas pelo poder público, que terceirizava a responsabilidade sobre o ensino das pessoas com deficiência, ou seja, conquistamos o direito o que nos é muito caro, mas era preciso continuar a lutar.

Pudemos compreender que documentos internacionais, aos quais o Brasil foi signatário, somaram força na consolidação da luta das pessoas com deficiência.

Entre eles estão a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que significou um importante avanço na percepção de que a escola deveria se organizar para atender a todas as pessoas e não mais o contrário, onde quem não pudesse se adaptar a ela, não poderia fazer parte.

No entanto, em nosso país, ainda precisávamos vencer outras barreiras como recursos não utilizados da maneira correta, má gestão e aplicação do dinheiro público, burocracias inviabilizadoras, repasses altíssimos às instituições privadas.

Porém, pouco tempo depois o país passou a ser governado por representantes de setores que iam ao encontro com a tendência neoliberal, imposta pelos organismos internacionais do mundo econômico, e que estava predominando em grande parte do globo terrestre. Essa tendência trouxe para a área da Educação uma visão mercadológica, que atende aos interesses das classes dominantes, a denominada Pedagogia das Competências e Habilidades.

A pedagogia das competências e habilidades estava em consonância com as políticas de educação especial vigentes antes da Carta Magna de 1988, pois se baseia em princípios como meritocracia e competição, que reforçam a segregação e o desprezo pelas diferenças.

Porém, Programas foram lançados, Documentos e Convenções assinados e de certa forma a estrada para a educação das pessoas com deficiência, numa perspectiva de igualdade continuava sendo trilhada.

Acompanhamos a instituição da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008), documento que representou uma mudança muito grande na área que nos propomos a pesquisar. Tal documento trazia a perspectiva que defendemos e que tem consonância com os Direitos Humanos. Nela a pessoa com deficiência deveria ser abordada como sujeito das práticas de ensino e aprendizagem e reconhecida como razão de ser do trabalho escolar, tanto quanto os demais estudantes.

A partir do documento, muitas pessoas passaram a adentrar o território escolar, público e gratuito, deixando as escolas especiais. O documento uniu o Brasil ao movimento internacional pela educação inclusiva.

Mais um importante avanço na área da educação da pessoa com deficiência foi conquistado e também mais lutas foram travadas, pois com a instituição da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, muitas escolas receberam as pessoas com deficiência sem terem a estrutura mínima para o acesso, quanto menos para a permanência. No entanto, não retiramos em nada a importância desse documento que mudou a perspectiva das pessoas e um novo cenário se fez na área da educação, onde, quem antes era escondido, agora se fazia presente.

Pela nossa pesquisa também compreendemos que a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), embora carregue contradições, aponta para a garantia de direitos, o que é fundamental e indispensável para as pessoas com deficiência. Na área da Educação, para seu exercício, é necessário a oferta de ferramentas pedagógicas, de recursos humanos capacitados e especializados, além da acessibilidade ao meio físico, de comunicação e informação, entre outras providências.

Pudemos concluir com preocupação que os avanços nas políticas e conquistas que a área estudada obteve e que ainda caminhavam para uma consolidação, sofreram ameaças e retrocessos muito significativos a partir de 2016, quando o Brasil passou por um golpe em que a presidente eleita foi retirada do poder, por meio de um impeachment, assumindo em seu lugar o vice-presidente, que compactuou com a ação. Nessa ocasião, o país foi tomado por uma força conservadora que levou ao poder, em 2018, um candidato de extrema-direita que deu continuidade ao desmantelamento de muitos direitos conquistados e a área da Educação Especial não saiu ileso.

Foi notório compreender que essa situação, para a área da Educação Especial, trouxe muitos reflexos negativos, pois desde 2016 um grande desmonte de Políticas vinha ocorrendo, como a extinção da SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão) e o congelamento de gastos públicos, incluindo na área da Educação, o que reverberou também na Educação Especial. Além disso, gestores despreparados que atuaram

em causas próprias ou de grupos restritos, também colaboraram para o desastre que se instalou na área.

Foi possível perceber que a pior das ações teve início no governo Temer e se concretizou no governo Bolsonaro, quando foi publicado o documento *Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e ao longo da vida*, que visava substituir a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, de 2008, quando a retirada do termo *na Perspectiva da Educação Inclusiva* demonstrava com clareza a pretensão do documento. Ou seja, atuar no modelo antigo, abrindo espaço para o retorno das escolas e classes especiais. Através da pesquisa, com apoio dos autores, foi possível compreender que o MEC agiu em desacordo com a Lei Brasileira de Inclusão, com os Direitos Humanos, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, o Plano Nacional de Educação, o que se configura num ato de desconhecimento da legislação ou então de má fé.

O mais preocupante que pudemos compreender através desse estudo, foi que embora esse documento tenha sido suspenso e não entrou em vigor, continuou a ser propagada pelo MEC e abriu a possibilidade de implantação por Estados e Municípios, como em Mato Grosso e Santa Catarina, além de Goiás, que alterou a política estadual com base no decreto. De acordo com os pesquisadores, além de representar uma ideologia conservadora e retrógrada, ela também beneficia as instituições privadas e representa uma economia aos cofres públicos.

Enfim, foi possível observar a importância de a sociedade poder contar com ações de gestores progressistas, que atuam visando a garantia dos direitos humanos. No campo da Educação Especial, a perspectiva de educação que carregou o governo, faz toda a diferença para as pessoas com deficiência. Muitas ações que levaram anos para serem construídas, levaram tempo muito menor para serem destruídas e, mesmo que suspensas pelo STF, não deixaram de serem postas em prática por gestores estaduais e municipais que seguiam a linha de pensamento médico da deficiência, que contraria os direitos humanos e a educação humanizadora.

Posteriormente, adentramos num cenário atual, onde pudemos compreender que a mudança de gestão presidencial trouxe um panorama esperançoso às pessoas que compartilham da perspectiva inclusiva da educação. Muitas pessoas com deficiência, familiares e militantes da causa, que carregam essa base teórica, demonstraram alívio e satisfação ao compreender que muitas ações destrutivas estavam sendo banidas e revogadas com essa mudança.

No entanto, também compreendemos que mesmo com essa alteração nunca é possível descansar na luta por uma educação inclusiva que respeite a individualidade e, em consequência, a multiplicidade. Essa afirmação se dá em decorrência do atual debate em torno do Parecer 50/23 do Conselho Nacional de Educação. Este documento tem gerado muitas reflexões e discussões pois há grupos de pessoas com deficiência ou militantes que o defendem e o contrário também. São grupos bastante antagônicos em suas perspectivas sobre educação e, pela pesquisa pudemos compreender que os que defendem o Parecer tem uma base filosófica que vai ao encontro com o modelo médico da deficiência. Ou seja, não compartilham da perspectiva inclusiva, pois o foco de suas posições se dá na deficiência e não na pessoa. O grupo contrário ao parecer defende, como nós, o modelo social da deficiência e tem como base filosófica a perspectiva inclusiva. Até o fechamento dessa pesquisa o parecer não tinha sido homologado. No entanto, seguiremos atentos aos desdobramentos e somando forças para que esse documento não seja homologado, já que ele pode representar um retrocesso na trilha que estamos caminhando para podermos alcançar uma educação inclusiva consolidada.

Compreendemos que o modelo social da deficiência vai ao encontro com o que entendemos, de acordo com nossa base teórica, com a pedagogia humanizadora, já que não procura combater ou patologizar as diferenças entre as pessoas. Além disso, também acentuamos o conceito de Educação em Direitos Humanos e pudemos, a partir desse estudo, reafirmar nossa posição na educação que acreditamos e que buscamos trazer para a realidade de nossas escolas. Ambientes que privilegiam a reafirmação dos sujeitos, reconhecem os novos sujeitos

sociais e reconhecem a diversidade como enriquecedora. Com base nos autores pesquisados, foi possível entender que os Direitos Humanos estão diretamente ligados à Perspectiva Inclusiva da Educação Especial.

Analizamos também os documentos Plano Nacional de Educação e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, pudemos compreender que ambos abordam o tema da Educação Especial. O primeiro, contempla, em sua Meta 4, importantes estratégias voltadas para a área e se faz necessário como afirmação da luta por uma educação inclusiva que contemple as diferenças. No entanto, como outros documentos, traz uma vulnerabilidade com palavras que dão margem para que haja interpretações de estratégias de integração, em que as pessoas com deficiência possam ser isentadas da escola.

Já o segundo documento, traz afirmações que caminham ao encontro com a perspectiva inclusiva em muitos aspectos, ao enfatizar o papel dos direitos na construção de uma sociedade justa, equitativa e democrática, além de incentivar formas de acesso às ações de educação em direitos humanos para pessoas com deficiência. Tal documento também soma força à educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Por fim, pesquisamos a respeito dos termos usados na área e que necessitam de maior compreensão, pois trazem embasamento para o trabalho de análise do nosso objeto de pesquisa, que são os termos Educação Inclusiva (Inclusão), Diversidade e Educação Especial. Esses conceitos estão interligados quando dizem respeito ao trabalho na área e carregam sentidos diferentes, mas permeiam a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Dessa forma, encerramos nossa pesquisa na esperança freireana de que ela possa trazer contribuições à área pesquisada. Temos a certeza de que não se esgotará o debate em torno da temática, mas nosso trabalho poderá contribuir como uma proposição inicial. O tema é amplo e há um grande desejo em colaborar com a análise sobre a fundamentação filosófica da Educação Inclusiva, numa perspectiva humanizadora.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Maria F. **O assalto à educação pelos economistas**. Tempo Social, revista de sociologia da USP, v. 20, n. 1. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/D6Hmykzm98TyhmcCZC5j9YG/?format=pdf&lang=p>.

Associação Nacional para Inclusão das Pessoas Autistas contra o parecer CNE/CP 50/2023. Nota técnica. Disponível em: [file:///home/chronos/uc285577843a7736953b4c7192901e329bead7d9e/MyFiles/Downloads/NOTA%20T%C3%89CNICA%20CONTRA%20O%20PARECER%20CNE\\_CP%20N%2050\\_2023%20\(1\).pdf](file:///home/chronos/uc285577843a7736953b4c7192901e329bead7d9e/MyFiles/Downloads/NOTA%20T%C3%89CNICA%20CONTRA%20O%20PARECER%20CNE_CP%20N%2050_2023%20(1).pdf)

BARCELOS, Liliam Guimarães de; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; LORENZINI, Vanir Peixer. Conservadorismo na educação brasileira: a política de Educação Especial proposta no governo Bolsonaro. *In*: SHIROMA, Eneida Oto; DANTAS, Jéferson Silveira; SOUZA, Rodrigo Diego de. **Crise do capital, conservadorismo e contrarreformas na educação brasileira (2016-2022)**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023. 325 p.

BAUMAN, Zigmunt. **Identidade**: entrevista a Benedito Vecchi. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BEZERRA, Rebecca Monte Nunes. O papel do Ministério Público na defesa da educação inclusiva. *In*: MACHADO, Rosângela; MANTOAN, Maria Teresa Eglér (orgs). **Educação e Inclusão- entendimento, proposições e práticas**. Blumenau: Edifurb, 2020. 207 p.

BRASIL. Parecer CNE/CB 50/2023. **Orientações Específicas para o Público da Educação Especial: Atendimento de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. Brasília: MEC, 2023. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2023-pdf/254501-pcp050-23/file>. Acesso em 13 de maio de 2024. .

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. LEI 10.502. **PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Brasília; MEC. SEMESP. 2020. 124p. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm). Acesso em 13 de maio de 2024.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)>. Acesso em 25 de setembro de 2023.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base.** – Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/> Acesso em 22 de setembro de 2023.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Ministério da Justiça. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos.** – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso em 13 de maio de 2024.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Ministério da Justiça. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos.** – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério dos Direitos Humanos. 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf>. Acesso em 16 de maio de 2024.

\_\_\_\_\_. MEC. SEESP. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade.** Brasília, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17434-programa-educacao-inclusiva-direito-a-diversidade-novo#:~:text=Objetivo%3A%20Apoiar%20a%20forma%20de,educacionais%20em%20sistemas%20educacionais%20inclusivos>. Acesso em: 21 de novembro de 2023.

\_\_\_\_\_. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade.** Brasília: Ministério da Educação, 2003. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17434-programa-educacao-inclusiva-direito-a-diversidade-novo>, Acesso em 22 de setembro de 2023.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na educação básica.** Brasília: MEC/SEESP, 2001. 79 p. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em 13 de maio de 2024.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação (PNE). Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001**. Brasília: MEC, 2001c. BRASIL. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em 22 de setembro de 2023.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala, 2001a.). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>. Acesso em 22 de setembro de 2023.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: SEESP, 2001. 79p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em 13 de maio de 2024.

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, 1999. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm#:~:text=D3298&text=DECRETO%20N%C2%BA%203.298%2C%20DE%20,pr ote%C3%A7%C3%A3o%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm#:~:text=D3298&text=DECRETO%20N%C2%BA%203.298%2C%20DE%20,pr ote%C3%A7%C3%A3o%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs). Acesso em 21 de setembro de 2023.

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 70.274, de 09 de março de 1972**. Aprova as normas do cerimonial público e a ordem geral de precedência.. Brasília, 1972. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d70274.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d70274.htm). Acesso em 16 de maio de 2024.

\_\_\_\_\_. **Decreto Nº 11.342 de 01 de janeiro de 2023**. Aprova as normas do cerimonial público e a ordem geral de precedência.. Brasília, 1972. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d70274.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d70274.htm). Acesso em 16 de maio de 2024.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ministério da Educação e do Desporto: Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12640:par%C3%A2metros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series>. Acesso em 21 de setembro de 2023.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Ministério da Educação. Brasília, DF. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em 21 de setembro de 2023.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília.** DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 01 de junho de 2023.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** LDB 5692, de 11 de agosto de 1971. Ministério da Educação. Brasília. 1971. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 21 de setembro de 2023.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Ministério da Educação. Brasília. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 de setembro de 2023.

\_\_\_\_\_. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil.** Rio de Janeiro: 1946. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao46.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm). Acesso em 31 de maio de 2023.

BUENO, José Geraldo Silveira. A produção social da identidade do anormal. *In*: FREITAS, Marcos César de (org). **História Social da Infância no Brasil.** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. 335 p.

CAMPELLO, Tereza. **Faces da desigualdade no Brasil- Um olhar sobre os que ficam para trás.** Brasília, DF: Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais; Conselho Latino-Americana de Ciências Sociais. 2017. 80 p.

CAVALCANTE, Meire; DUTRA, Cláudia Pereira; GRABOIS Cláudia; MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **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 (MEC/2008).** Laped- FE/Unicamp. Campinas, SP: UNICAMP. Disponível em: <https://inclusaoja.files.wordpress.com/2018/05/texto-de-anc3a1lise-dos-slides-sobre-a-reforma-da-pneepei-final1.pdf>.

DUTRA, Claudia Pereira; SANTOS, Martinha Clarete Dutra dos. Após dez anos da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, o que mudou no Brasil? *In*: MACHADO, Rosângela; MANTOAN, Maria Teresa Eglér (orgs). **Educação e Inclusão- entendimento, proposições e práticas.** Blumenau: Edifurb, 2020. 207 p.

FOLTRAN, Elenice Parise; JUNIOR, Dierone César Foltran. **Análise da Política de Educação Especial e Inclusiva: contrariedades e expectativas.** *In*: FOLTRAN,

Elenice Parise; RODRIGUES, Marli de Fátima (Orgs). Efeito Bolsonaro na Educação- Análise crítica. 1ª Ed. Ponta Grossa: ZH4, 2023. 286 p.

FONSECA, Sônia Maria. Reforma pombalina da Educação. *In*: SAVIANI Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei (orgs). **Coleção Navegando pela História da Educação Brasileira**. Campinas: Gráfica FE: HISTEDBR, 2006. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/reformas-pombalinas-de-educacao>. Acesso em 31 de maio de 2023.

FRANÇA, Tiago Henrique. **Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social**. Revista Lutas Sociais, 17(31),59-73. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/25723/18359>. Acesso em 25 de novembro de 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 60ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança, um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2015. 332 p.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000. 63 p.

\_\_\_\_\_. O papel do trabalhador social no processo de mudança. *In*: **Educação e mudança**. 21ª. ed., São Paulo, Ed. Paz e terra, p.43-60, 1979b.

FREITAS, Charles Lamartine de Sousa. Humanização pela educação e educação para humanização: a medida socioeducativa como possibilidade de humanizar jovens privados de liberdade. *In*: NUNES, César Augusto Ribeiro; POLLI, José Renato (orgs). **Educação e Direitos Humanos: uma perspectiva crítica**. Jundiaí: Fibra/Edições Brasil/ Brasília, 2019. 516 p.

FREITAS, Marcos César de. **Deficiências e Diversidades- Educação Inclusiva e o chão da escola**. São Paulo: Cortez, 2022. 128 p.

\_\_\_\_\_. A educação inclusiva como dimensão dos direitos humanos. *In*: NUNES, César Augusto Ribeiro; POLLI, José Renato (orgs). **Educação e Direitos Humanos: uma perspectiva crítica**. Jundiaí: Fibra/Edições Brasil/Brasília, 2019. 516 p.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso(org). **Políticas de Educação Especial no Brasil no início do século XXI**. Florianópolis: UFSC/CED/ NUP, 2017. 262 p.

GAMBOA, Sanchez Silvio. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2º ed. Chapecó: Argos, 2012. 212 p.

JANNUZZI, Gilberta. As políticas e os espaços para a criança excepcional. *In*: FREITAS, Marcos César de (org). **História Social da Infância no Brasil**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. 335 p.

\_\_\_\_\_. **A educação do deficiente no Brasil - dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004. 244 p.

\_\_\_\_\_. **Algumas concepções de educação do deficiente**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, maio de 2004. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/235> . Acesso em 30 de maio de 2023.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional**. Dossiê: Educação Inclusiva: das Políticas às Práticas Educacionais: Educ. rev. (41) • Set 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/y6FM5GNKBkjzTNB48zV4zNs/#>. Acesso em: 02/11/2023.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari. **Embates e Disputas na política nacional de Educação Especial brasileira**. Dossiê: Educação Inclusiva: das Políticas às Práticas Educacionais: Educ. Pesqui., São Paulo, v. 45, e217170, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/SVmZZLzBnrZFnyqXR9TSpYc/?lang=pt#>. Acesso em 02/11/2023.

KUENZER, Acácia Zeneide; MACHADO, Lucília Regina de Souza. A pedagogia tecnicista. *In*: MELLO, Guiomar Namó de, (Org). **Escola Nova, tecnicismo e Educação Compensatória**. 2ª ed. São Paulo: Loyola, 1986. 84 p.

LANDMAN, P. **Somos todos hiperativos?** Rio de Janeiro: Contra Capa, 2019.

LIMA, Leidy Jane Claudino; HERMIDA, Jorge Fernando. **O direito à educação na nova política nacional de educação especial: entre retrocessos e possibilidades**. EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação, [S. l.], v. 9, p. 1–27, 2022. DOI: 10.26568/2359-2087.2022.6597. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/6597>. Acesso em: 15 nov. 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **A Educação Especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar**. Pedagogia ao Pé da Letra. Educação, Educação Especial. [sinprodf.org.br](http://sinprodf.org.br). 2011. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/mantoan.pdf>

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil- História e políticas públicas**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. 208 p.

NUERNBERG, Adriano Henrique. O capacitismo, a educação especial e a contribuição do campo de estudos sobre a deficiência para a educação inclusiva. *In*: MACHADO, Rosângela; MANTOAN, Maria Teresa Eglér (orgs). **Educação e Inclusão- entendimento, proposições e práticas**. Blumenau: Edifurb, 2020. 207 p.

NUNES, César. O Direito à Educação e a Educação como Direito: passos e descompassos da política educacional brasileira no limiar do terceiro milênio. *In*: NUNES, César; POLLI, José Renato (orgs). **Educação, humanização e cidadania: fundamentos éticos e práticas políticas para uma pedagogia humanizadora**. Jundiaí: In House/Brasílica (coedição), 2018. 161 p.

\_\_\_\_\_. Apontamentos para a produção social de uma filosofia e de uma pedagogia dos direitos humanos na educação brasileira. *In*: NUNES, César Augusto R, POLLI, J. R. (orgs). **Educação e Direitos Humanos, uma perspectiva crítica**. Jundiaí: Editora In House/ Editora Brasílica, 2019. 516 p.

\_\_\_\_\_. Educação em Direitos Humanos no Brasil atual: fundamentos políticos e práticas pedagógicas emancipatórias possíveis. *In*: NUNES, César Augusto R; GOMES, Catarina (orgs). **Direitos Humanos, educação e democracia**. Jundiaí: Edições Brasil/Brasílica, 2019. 234 p.

NUNES, César; ROMÃO, Eliana. **Educação, Docência e Memória**. Campinas: Librum, 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: 12 maio. 2024.

POLLI, José Renato. **Formação docente em Perspectiva Crítica**. Revista Educação, vol.7 – julho / Dezembro de 2013. Disponível em: [file:///home/chronos/u-c285577843a7736953b4c7192901e329bead7d9e/MyFiles/Downloads/953-Texto%20do%20artigo-1715-1-10-20190610%20\(1\).pdf](file:///home/chronos/u-c285577843a7736953b4c7192901e329bead7d9e/MyFiles/Downloads/953-Texto%20do%20artigo-1715-1-10-20190610%20(1).pdf). Acesso em 21 de setembro de 2023.

\_\_\_\_\_. Educação Humanizadora, cultura da paz e Direitos Humanos. *In*: SANTOS Izabel Cristina de Araújo Neckel; BONETI Lindomar Wessler; SILVA Maria Cristiani

Gonçalves (orgs). **Disrupturas - a resignificação e a pluralidade dos Direitos Humanos**. Campinas/ Jundiaí: Edições Brasil/Brasília/Fibra, 2020. 222 p.

\_\_\_\_\_. Educação para trabalho e Direitos Humanos em Paulo Freire. *In*: NUNES, César Augusto Ribeiro; POLLI, José Renato. (orgs). **Paulo Freire e os Direitos Humanos**. Campinas/ Jundiaí: Brasília/Fibra/ Edições Brasil, 2021. 300 p.

RODRIGUES, David. Neuropsicologia e educação inclusiva: tateando pontes. *In*: MACHADO, Rosângela; MANTOAN, Maria Teresa Eglér (orgs). **Educação e Inclusão- entendimento, proposições e práticas**. Blumenau: Edifurb, 2020. 207 p.

SANTOS, Martinha Clarete Dutra dos. Do direito à educação. *In*: SETUBAL, Joyce Marquезin; FAYAN, Regiane Alves Costa (orgs). **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência- Comentada**. Campinas: Fundação FEAC, 2017, 1ª edição revisada. 318 p.

SAVIANI, Dermeval. **Epistemologia e teorias da educação no Brasil**. Revista Pro-Posições, v. 18, n. 1 (52) - jan./abr. 2007. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php /proposic/article/view/8643570>. Acesso em 24 de março de 2023.

\_\_\_\_\_. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados. 2008. 475 p.

\_\_\_\_\_. **A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE, [S. l.], v. 29, n. 2, 2013. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/43520>. Acesso em: 21 set. 2023.

SILVA, Alessandra Pires da; SANTOS, Claitonei de Siqueira. **História da Educação no Brasil: tentativas de estruturação e organização escolar no período colonial**. Revista acadêmica educação e cultura em debate. V 5, N. 1, jan-dez. 2019. Disponível em: <https://revistas.unifan.edu.br/index.php/RevistaISE/article/view/367>. Acesso em 31 de maio de 2023.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William **Inclusão: um guia para educadores**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999, p. 44.

TAGLIAVINI, João Virgílio; TAGLIAVINI Mária Cristina Braga. Os direitos humanos em Paulo Freire: os oprimidos também têm direito?. *In*: NUNES, César Augusto R, POLLI, José. Renato. (orgs). **Paulo Freire e os Direitos Humanos**. Campinas/ Jundiaí: Edições Brasil/Fibra/Brasília, 2021. 300 p.

TAGLIAVINI, João Virgílio. A direita e o rápido desmanche do direito à educação no Brasil. *In*: NUNES, César Augusto R, POLLI, José. Renato. (orgs). **Educação e Direitos Humanos, uma perspectiva crítica**. Jundiaí: Edições Brasil/Fibra/Brasília, 2019. 516 p.

UNESCO. **Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Conferência Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais, 1994, Salamanca (Espanha). Genebra: UNESCO, 1994.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca e o Enquadramento da Acção – Necessidades Educativas Especiais. Adaptado pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade**. Salamanca. (Espanha). Genebra: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 22 de maio de 2024.

VITA Á. **Nossa Constituição**. São Paulo: Ática, 1989.

WERNECK, Cláudia. **Modelo médico x Modelo social da deficiência**. *In*: Manual da mídia legal 3: comunicadores pela saúde/ Escola de gente. Rio de Janeiro: WVA Editora, 2004, páginas 16 a 20.

ZAVAREZE, Taís Evangelho. **A construção histórico-cultural da deficiência e as dificuldades atuais na promoção da inclusão**. UFSC, Brasil; 2009. Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0478.pdf>. Acesso em: 20 março de 2023.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, Educação e Currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980**. Campinas: Autores Associados, 2004. 242 p.

## ANEXOS

<b>Modelo médico</b>	<b>Modelo social</b>
A deficiência quando analisada sob o modelo médico se torna	A deficiência quando analisada sob o modelo social se torna
Um incidente isolado, individual e, no máximo, familiar	Um tema de direitos humanos e de desenvolvimento inclusivo (conceito em construção que estuda as relações entre pobreza / desenvolvimento e deficiência)
Um caso médico e funcional a ser tratado, curado ou resolvido	Um assunto de interesse público universal
Uma interferência capaz de prejudicar a eficácia do trabalho dos professores das escolas de ensino regular	Um valor agregado ao trabalho desenvolvido pelos professores das escolas de ensino regular
Algo que vitimiza pessoas, impedindo-as de sobreviver e de se manter como adultas por outros meios além do assistencialismo governamental ou não-governamental	Um fator a mais para que uma pessoa adulta conquiste autonomia e se torne um sujeito de todo e qualquer direito, participando ativamente das decisões de sua comunidade e nação
Uma “doença” que infelizmente atinge certas pessoas	Um tema imprescindível na avaliação do impacto social dos programas para reduzir pobreza, garantir educação básica e bons níveis de empregabilidade para a população
Um número a ser considerado em programas de reabilitação e/ou campanhas de prevenção de deficiência	Uma estratégia para se lidar com qualquer forma de diversidade: regional, linguística, cultural, entre outras
Um fardo oneroso para a sociedade	Um pré-requisito para se pensar em políticas públicas inclusivas e formar novas coalizões intersetoriais
Uma condição “anômala” que não se entrelaça com etnia, gênero ou religião.	Uma condição humana que se entrelaça com qualquer outra.
Um tema abordado pela mídia com ênfase apenas nos dias de celebrações relacionadas à deficiência	Um tema que faz parte do dia a dia das redações, mobilizando a mídia como o fazem economia, cultura, esporte e lazer
Um fator que necessariamente prejudica o desenvolvimento de uma comunidade porque	Um fator que só prejudica o desenvolvimento de uma comunidade se as pessoas com

a deficiência reduz a capacidade produtiva das pessoas, impedindo-as de obter ganhos de qualquer natureza	deficiência continuam invisíveis, sem acesso a bens e serviços disponíveis
Um assunto de política especial, raramente contemplado nas políticas públicas gerais	Uma prioridade na abordagem dos problemas enfrentados pelas populações de risco

Fonte: Manual da mídia legal 3: comunicadores pela saúde / Escola de Gente – Rio de Janeiro: WVA Editora, 2004. 78 p.

## MEMORIAL

Sou Denise, assumo muitos papéis nessa trajetória pelo mundo, aqui sou mãe, filha, esposa, irmã, amiga, mulher, também escolhi ser professora, para além disso, professora de Educação Especial.

Nasci em Vinhedo, pois na época não havia hospital maternidade em minha cidade, nasci lá, mas passei a vida toda em Louveira, cidade pequena, pacata, tradicional e conservadora. Minha família é de origem muito humilde, católica, meus pais passaram muita dificuldade para conseguir construir a nossa casa, meu pai homem trabalhador, metalúrgico, feirante, pintor, açougueiro e acima de tudo corinthiano, eis sua maior alegria na vida. Minha mãe religiosa, exigente, batalhadora e também corinthiana, por eles aprendi que o amor pode se apresentar de muitas maneiras, seja pela economia para compra da cama das meninas, seja pelo serviço extra no final de semana para fazer o telhado, seja na rigidez da cobrança, seja na sobremesa caprichada no final da semana ou na viagem à Praia Grande, esse é o lugar que me constituiu, aqui eu aprendi o que é um lar, aqui eu cresci e trago intrinsecamente muito de cada um de minha família. Cresci brincando no quintal com meus irmãos, vizinhos e primos, meus irmãos são os que carregam minhas principais memórias de infância e as pessoas que mais sabem da minha transformação, assim como eu sei a deles.

Fui crescendo, sentindo necessidade de contribuir com minha família, com 14 anos comecei a buscar empregos como babá, depois com 15 fui trabalhar como embaladora de biscoito de polvilho numa cozinha industrial de uma renomada rede de restaurantes, trabalhei em lojas, em empresas na área administrativa, mas em nenhum desses locais eu me sentia realizada, embora sempre cultivando amizades sólidas e me dedicando inteiramente ao que me era confiável.

Foi quando findei o Ensino Médio e decidi fazer o curso superior, algo que não tinha sonhado, algo que fui buscar porque os amigos estavam buscando...entre as opções que me eram possíveis pagar estava o curso de Pedagogia, de todos os dessa gama econômica era o que mais me atraía, longe de mim Administração e

Matemática. E não foi fácil, trabalhava o dia todo na empresa em Louveira e pegava o ônibus da prefeitura pra ir para Itatiba, chegava em casa tarde para no outro dia iniciar a rotina novamente. Nessas condições, demorei para me adaptar a vida universitária, a teoria era cansativa para quem trabalhou o dia todo e não vivia aquilo na prática, o que me ajudou muito foram as amizades cultivadas, mas eram dias difíceis e noites cansativas.

No oitavo semestre eu conheci a disciplina de Educação Especial, parecia que um mar estava se abrindo e uma avalanche de sentidos para o que eu vinha me esforçando para cumprir, eu estava gostando muito do curso, porém, faltava o lugar que eu me enxergava atuando e justamente no último semestre eu fui apresentada à esse lugar.

Durante esse tempo conheci meu esposo Jean, que sempre me incentivou a estudar, sempre acreditou muito mais em mim que eu mesma e assim é até hoje, o fato de conseguir entrar e concluir o Mestrado se dá muito ao incentivo dele e também ao amor que temos pelo nosso filho Théo, pois por acreditar que a pesquisa deve transcender a Universidade, acredito que meu trabalho pode contribuir para uma sociedade onde não exista o diferente que é considerado aberração e sim a beleza e a contemplação da diferença de cada um, nessa sociedade ele está e estará inserido e colherá os frutos.

Terminei a graduação em 2005, entrei na Pós -Graduação em Educação Especial, na época consegui encontrar apenas um curso na cidade de Campinas, quinzenalmente aos sábados saía cedinho de casa e voltava a anoitecer, não tive uma falta, não teve uma aula a qual não saia mais preenchida e apaixonada pelo que estava aprendendo, não sentia cansaço, sentia alegria do pertencimento.

Em 2007, quando concluí o curso fui chamada para trabalhar na APAE de Jundiaí, numa escola especial, pedi demissão da empresa que trabalhava e iniciei minha trajetória profissional dentro da área que escolhi, nesse mesmo ano ingressei no Sesi como professora auxiliar, experiência desafiadora para quem está em início de carreira, onde atuei por 3 anos e cresci profissionalmente.

Na escola especial aprendi muito e estava convencida que aquelas crianças estavam no lugar que deveriam estar, eram protegidas, os conteúdos eram planejados considerando a dificuldade de cada um, havia poucas crianças por turma, enfim, tudo estava como deveria estar...no entanto a alegoria da caverna veio me visitar no ano de 2009, quando os profissionais foram informados sobre uma nova política nacional, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de imediato era inadmissível ter que sair da caverna, as imagens projetadas pelas sombras na parede me deixavam certa que a caverna da escola especial era o lugar mais seguro e necessário para as pessoas com deficiência, como alguém ousava sair daquele lugar confortável?

Fui contra meus colegas também não aceitaram sair da caverna, ficamos presos nela mais aquele ano, tenho colegas que estão lá até hoje, no entanto, em 2010 eu aceitei ser a prisioneira que ousou sair daquele lugar, e foi quando tudo fez sentido.

Saí da caverna quando passei no concurso público na Prefeitura Municipal de Vinhedo e fui trabalhar na sala de Recursos de uma escola de Ensino Fundamental, apoiando a inserção das pessoas com deficiência na escola pública, identificando e procurando eliminar as barreiras que os impedia de estar plenamente ali, tendo contato com suas famílias e entendendo como era importante vê-los fazendo parte da sociedade, como sujeitos de direito e também de como a escola se transformou ao receber as pessoas com deficiência, como seus pares identificaram a riqueza do aprendizado mútuo e os meus pares, que levaram mais tempo para conseguirem entender esse movimento, aos poucos foram se adequando, adaptando e entendendo que nosso papel nessa política era fundamental.

Nunca mais tive dúvidas de que era isso que fazia sentido, agora sim!

Isso não quer dizer que não houve desafios, foram tantos, mas cada um me ensinou o caminho certo, meu capacitismo foi sendo quebrado, minha visão foi sendo ampliada, os estudos me guiaram até a compreensão da perspectiva inclusiva, e ali nascia também uma militante da causa.

Também passei no concurso na Prefeitura de Louveira como professora de Ensino Básico, atuei do infantil ao final do Ensino Fundamental I, aprendi muito principalmente a entender o olhar e o papel do professor regente, nesse município fui convidada a implantar o AEE nas escolas municipais, já estávamos em 2014 e as escolas não contavam com o serviço nem com a presença de professores de educação especial nas escolas, aceitei o desafio e após um concurso público um grupo de professores de educação especial foi contratado e juntos iniciamos uma jornada de trabalho, estudo, formação e muita amizade compartilhada, foi uma experiência incrível, uma transformação na educação da cidade.

Quando senti que era o momento de sair do cargo o fiz e voltei a atuar na sala de aula, mas a inquietação de não estar na Educação Especial me percorria todos os dias, estava incompleta, o que fazer com tantos estudos, tanta dedicação à área? Nesse ensejo, prestei o concurso para professora de Educação Especial em Campinas e tive a grata satisfação de voltar pro meu lugar, desde 2020 estou atuando no chão da escola, não mais em sala de recursos, numa escola de educação infantil, apoiando os processos inclusivos das crianças, dos educadores, funcionários e também das famílias.

A Academia sempre me pareceu distante, acreditava que ela não era para quem precisava trabalhar, acreditava que minha bagagem literária era fraca e que não era capaz de escrever uma dissertação, ao mesmo tempo surgia sempre uma inquietação de estar ali, todos as vezes que fui à Unicamp para algum evento saia de lá com vontade de estar sempre, por que ali não poderia ser também meu lugar?

Desconstruí esses pensamentos e tentei ingressar no mestrado duas vezes, em 2015 e em 2017, consegui passar por todas as fases, nas duas oportunidades e reprovava na entrevista, tamanho o nervosismo que me assolava, desisti de vez, ali não era meu lugar mesmo...

Mas os sonhos não envelhecem como escreveu nosso poeta Milton Nascimento, às vezes eles adormecem, mas quando acordam estão mais fortes e nos agitam ainda mais fortes. Em 2021 resolvi tentar pela última vez, porém

mudando a linha de pesquisa, agora num grupo que “já tinha ouvido falar” que era muito acolhedor e que estava iniciando uma sub linha sobre Direitos Humanos, já tinha participado de palestras do coordenador desse grupo, o professor César Nunes, e sempre saia encantada, ele sempre fala “onde há uma necessidade humana há um Direito Humano”, assim, comecei a pensar a minha área dentro dessa perspectiva, considerando o quanto é necessário avançar para se consolidar de fato.

Me inscrevi como aluna especial na disciplina oferecida por ele, na época on line, devido a Pandemia, não faltei uma aula, me embriagava de conhecimento a cada semana, me esforçava para anotar tudo o que era dito, me encantava com o universo que estava se abrindo a minha frente e com a solidariedade que era exposta a todos os estudantes, fossem regulares, especiais ou ouvintes. No segundo semestre fiz outra disciplina, independente de entrar ou não no Mestrado, eu não queria sair daquele grupo nunca mais.

Consegui escrever meu projeto, participei do processo seletivo e com muitas borboletas no estômago eu fui aprovada.

Hoje estou na fase final desse processo, não sou mais a mesma de quando comecei, aprendi que não sou determinada e que ainda não sou minha última versão, aprendi que a Academia pode ser para todas as pessoas que querem, aprendi que o mundo também está em transformação e que essa transformação deve ser obra nossa, dia a dia, temos que lutar por elas, por políticas que garantam todas as pessoas os seus Direitos Humanos e é por isso que me sinto cada vez mais motivada a continuar, apesar das dificuldades, elas são pequenas perto da grande maioria das pessoas oprimidas.