

CENTRO UNIVERSITÁRIO SALESIANO DE SÃO PAULO  
UNISAL – *CAMPUS* MARIA AUXILIADORA

JOÃO CARLOS BITTENCOURT DAMASCENO

**POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA  
DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL A  
PARTIR DA EDUCAÇÃO POPULAR**

AMERICANA/SP

2019

JOÃO CARLOS BITTENCOURT DAMASCENO

**POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA  
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA ANÁLISE DOCUMENTAL A PARTIR DA  
EDUCAÇÃO POPULAR**

Trabalho apresentado como parte das exigências para obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, sob orientação da Profa. Dra. Valéria Oliveira de Vasconcelos.

AMERICANA/SP

2019

DAMASCENO, JOÃO CARLOS BITTERCOURT

POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA ANÁLISE A PARTIR DA EDUCAÇÃO POPULAR / JOÃO CARLOS BITTERCOURT DAMASCENO. -- AMERICANA, 2019.

111 f.

Orientador (a): Profa. Dra. Valéria Oliveira de Vasconcelos.  
Dissertação (Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação - Mestrado) -- UNISAL - CAMPUS MARIA AUXILIADORA, AMERICANA, 2019.

Inclui bibliografia

1. Política Nacional. 2. Educação Especial. 3. Educação Popular.  
I. Vasconcelos, Profa. Dra. Valéria Oliveira de (orient). II. Título.

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática do UNISAL/Bibliotecas,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

**JOÃO CARLOS BITTERCOURT DAMASCENO**

**POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA ANÁLISE A PARTIR DA EDUCAÇÃO POPULAR.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* do Centro Universitário Salesiano de São Paulo, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação – área de concentração: Educação Sociocomunitária.

Linha de pesquisa:  
A intervenção educativa sociocomunitária:  
linguagem, intersubjetividade e práxis.

Orientadora: Profa. Dra. Valéria Oliveira de Vasconcelos

Dissertação defendida e aprovada em **06 de junho de 2019**, pela comissão julgadora:

---

Profa. Dra. Valéria Oliveira de Vasconcelos – Orientadora  
Centro Universitário Salesiano de São Paulo – UNISAL  
Campus Maria Auxiliadora

---

Profa. Dra. Fabiana Rodrigues Sousa de Sante – Membro Interno  
Centro Universitário Salesiano de São Paulo – UNISAL  
Campus Maria Auxiliadora

---

Profa. Dra. Roberta Cortez Gaio – Membro Externo  
Centro Universitário Salesiano de São Paulo – UNISAL  
Campus Liceu Salesiano

*Dedico este trabalho à minha família.*

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente a Deus por me conceder saúde e recursos financeiros para realizar esse sonho. Que toda sua iluminação e misericórdia estejam sempre no meu caminho.

À minha orientadora Valéria Vasconcelos que não desistiu de mim e me ajudou, sem hesitar, inúmeras vezes. Com as orientações presenciais e a distância pude dar andamento no meu trabalho.

À minha esposa Karen Bittencourt, por me apoiar neste projeto e me incentivar a nunca desistir dos meus sonhos.

À minha família, Cláudia (mãe), Luiz Carlos (pai), Carla (irmã), Antônio (irmão), Luiz Segundo (irmão), Luciene (cunhada), Laura (sobrinha) e Pietro (sobrinho) por acreditarem em mim e no meu potencial.

Ao Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL) pela estrutura física, acadêmica e de corpo docente.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação do UNISAL pela oportunidade de ingressar, permanecer e concluir o mestrado.

A todos os professores e professoras do Programa que foram excelentes mestres para minha carreira acadêmica e para minha vida.

*Respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.*

*(Paulo Freire)*

## RESUMO

Este trabalho teve como objetivo principal fazer uma análise reflexiva sobre a Política Nacional que rege a Educação Especial no país. A intenção é identificar se há em seu conteúdo premissas de uma educação transformadora que possa fortalecer uma Educação Popular não excludente e que quebre as barreiras, limitações e preconceitos que alunos e alunas com necessidades educacionais especiais ainda sofrem nas escolas. Por isso, a reflexão sobre os aspectos político e ideológico da Política Nacional também foi relevante para este trabalho, pois ao considerar o contexto histórico no Brasil sobre a Educação Especial, permitiu compreender de forma mais abrangente como se deu a transição da antiga “integração” dos alunos e alunas com deficiência nas escolas para o novo processo de “inclusão” que vemos hoje. Foi ainda discutida a questão envolvendo as políticas públicas para a compreensão de uma inclusão social nas escolas, e que fortalece uma educação com e para as minorias, bem como para a promoção da autonomia. A metodologia aplicada neste trabalho foi a pesquisa documental, pois para construir uma análise reflexiva sobre o objeto de estudo, utilizou-se 3 dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que discutem sobre os descritores “Educação Especial” e “Política Nacional de Educação Especial”. Quanto ao referencial teórico, no âmbito da Educação Especial temos teóricos como Marcos Mazzotta (2011), Enicéia Mendes (2014) etc. e na Educação Popular Paulo Freire (2018), Carlos Brandão (2015), Valéria Vasconcelos (2009), dentre outros. Com a leitura de todos os referenciais teóricos pode-se traçar uma análise reflexiva da Política Nacional de Educação Especial pela Perspectiva da Inclusão, com a possibilidade de contribuir para o desenvolvimento de discussões e promoção de conhecimento na área de Educação. Dessa forma, como denúncias o trabalho apresentou sobre as condições em que os/as alunos/as estão inseridos/as nas escolas, bem como as condições oferecidas aos/às professores/as, além de discutir sobre como a realidade nas escolas estão distantes dos postulados presentes na Política Nacional de Educação Especial. Viu-se, também, os anúncios de uma educação transformadora em que o papel dos movimentos populares foram e são cruciais para a luta de direitos e garantias das pessoas com deficiências, mostrando que a Política, mesmo apresentando ainda limitações, já é um avanço para o desenvolvimento igualitário que promulga o respeito às diferenças. Sendo assim, o trabalho versou tanto sobre as denúncias de uma estrutura desumanizante e sobre os anúncios de uma educação libertadora.

**Palavras-Chave:** Política Nacional; Educação Especial; Educação Popular.



## ABSTRACT

The main objective of this paper is to make a reflective analysis of the National Policy, which governs Special Education in the country. The intention is identifying if there are premises of a transformative education that can strengthen a non-exclusionary Popular Education that breaks the barriers, limitations and prejudices that students with special educational needs still suffer in schools. For this reason, the reflection on the political and ideological aspects of the National Policy was also relevant for this work, considering that the historical context in Brazil about Special Education allowed to understand more comprehensively how the transition of the old “integration” took place. of students with disabilities in schools for the new process of “inclusion” we see today. It was also discussed the issue involving public policies for the understanding of social inclusion in schools, and which strengthens an education with and for minorities, as well as for the promotion of autonomy. The methodology applied in this work was documentary research, because to build a reflective analysis on the object of study, we used 3 dissertations from the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), which discuss the descriptors “Special Education” and “ National Policy of Special Education ”. As for the theoretical framework, in the scope of Special Education we have theorists such as Marcos Mazzotta (2011), Enicéia Mendes (2014) etc. and in Popular Education Paulo Freire (2018), Carlos Brandão (2015), Valéria Vasconcelos (2009), among others. Reading all the theoretical frameworks, we can draw a reflexive analysis of the National Policy of Special Education from the perspective of Inclusion, with the possibility of contributing to the development of discussions and promotion of knowledge in the area of Education. Thus, as complaints the work presented about the conditions in which students are inserted in schools, as well as the conditions offered to teachers, besides discussing how the reality in schools are distant from postulates present in the National Policy of Special Education. There were also announcements of a transformative education in which the role of the popular movements were and are crucial for the struggle of rights and guarantees of people with disabilities, showing that the Policy, even with its limitations, is already an advance for the egalitarian development that promotes respect for differences. Thus, the work dealt with both the denunciations of a dehumanizing structure and the announcements of a liberating education.

**Keywords:** National Policy; Special education; Popular Education.

## LISTA DE SIGLAS

- AEE – Atendimento Educacional Especializado
- AACD – Associação de Assistência à Criança Defeituosa
- APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- CADEME – Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais
- CORDE – Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
- ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
- EJA – Programa de Estudantes Jovens e Adultos
- FNDE – Fundo Nacional para Desenvolvimento da Educação
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
- MEC – Ministério da Educação
- NEES – Núcleo de Excelência em Tecnologias Sociais
- PNEEPEI – Política Nacional de Educação Especial pela Perspectiva da Educação Inclusiva
- SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
- SEDUC – Secretaria de Educação do Estado do Pará
- SENEB – Secretaria Nacional de Educação Básica
- SESPE – Secretaria de Educação Especial
- SRM – Sala de Recursos Multifuncionais
- UNISAL – Centro Universitário Salesiano de São Paulo

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	12
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	17
<b>METODOLOGIA</b> .....	26
<b>CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO ESPECIAL E POLÍTICAS PÚBLICAS</b> .....	29
1.1 CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL .....	29
1.2 POLÍTICAS PÚBLICAS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL .....	41
<b>CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO POPULAR</b> .....	50
2.1 PREMISSAS DA EDUCAÇÃO POPULAR .....	50
2.2 EDUCAÇÃO POPULAR NA EDUCAÇÃO ESPECIAL .....	60
<b>CAPÍTULO 3 – ANÁLISE REFLEXIVA DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PELA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA (PNEEPEI)</b> .....	68
3.1 DENÚNCIAS .....	71
3.2 ANÚNCIOS .....	80
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	87
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	89
<b>ANEXOS</b> .....	97

## APRESENTAÇÃO

*Belém, Belém acordou a feira  
Que é bem na beira do Guajará  
Belém, Belém, menina morena  
Vem ver-o-peso do meu cantar  
(Chico Sena)*

Nasci no dia vinte e quatro de junho de mil novecentos e oitenta e cinco, na cidade de Belém do Pará – um lugar cheio de cores, cheiros e sabores! E digo que os sabores do tucupi, tacacá, maniçoba são a minha praia... Praia de água doce, porque Belém é uma cidade insular, onde a Baía do Guajará e o Rio Guamá banham o que temos de mais rico e saboroso... O “ver-o-peso” – a maior feira livre da cidade que, com preços populares, encontramos desde o açaí, tapioca, cupuaçu até a nossa castanha-do-PARÁ. Na cidade da mangueira, como Belém é conhecida, colecionei e ainda coleciono muitas histórias.

Sou o segundo de quatro filhos que meus pais belenenses tiveram. Mas apesar de ser o segundo filho, sou como se fosse o irmão mais velho de todos os meus três irmãos, inclusive do primogênito. E desde a juventude, quando comecei a responder por mim mesmo e adquirir responsabilidades de adulto, sempre protegi e cuidei dos meus pais. Desde muito pequeno tinha um senso de maturidade que não me permitia falhar ou ser chamado a atenção, por isso sempre me dediquei a tirar boas notas e ser responsável nas salas de aulas e atividades extraescolares.

Cursei o ensino infantil e fundamental em escola particular. Porém, quando ingressei no ensino médio a situação financeira em casa mudou e meus pais, com poucos recursos, me matricularam na escola pública estadual de Belém chamada Paes de Carvalho. Senti a diferença, tanto na estrutura física da escola, quanto na grade curricular, além de enfrentar greves dos professores/as que reivindicavam melhores condições de trabalho, de salário e de estrutura física para a escola.

Como a situação não melhorava em casa, eu e meus irmãos decidimos apoiar nossos pais a abrir um restaurante no centro de Belém. Cada um tinha suas atribuições: um cozinhava, outro lavava louça, outro atendia os clientes e eu ficava no caixa, por ser o mais hábil. O retorno financeiro foi favorável para todos nós, no

entanto, a dedicação de tempo nos limitava a dedicação aos estudos, afinal, nós ainda estávamos no ensino médio.

Trabalhávamos de terça a domingo, acordando às 04 horas da manhã para comprar os alimentos no ver-o-peso e, no período da tarde, deixávamos tudo pronto para que, a partir das 18 horas, abrissemos o restaurante para atendermos aos nossos clientes até às 23 horas. Com uma rotina intensa, o dia da semana mais esperado por todos nós era a segunda-feira, quando podíamos “descansar”. Porém, esse descanso exigia de nós a faxina no restaurante para iniciar o trabalho para a próxima semana.

O tempo foi passando e chegou o momento de nós ingressarmos no ensino superior, então no ano de 2003, com 18 anos, ingressei em uma Faculdade Particular, no curso de Ciências Naturais – Habilitação em Química e Física, e já no segundo ano de curso consegui um contrato como professor-estudante na Secretaria de Educação do Estado do Pará (Seduc) para lecionar aulas de Física no Programa Estudantes Jovens e Adultos (EJA).

Trabalhar no EJA foi uma experiência significativa para a minha vida pessoal e profissional, pois ainda com 19 anos pude dar aulas para alunos e alunas com idades acima de 30 anos. O processo de ensino e aprendizagem se dava com as trocas de conhecimentos e experiências, pois meus alunos e minhas alunas tinham muito conhecimento de vida e experiência, que eram compartilhados em sala.

Foi um grande desafio transformar os conteúdos da disciplina de Física, que eu via na Faculdade, em conhecimentos que servissem para o cotidiano deles e delas – era algo libertador e me dava a oportunidade de sair um pouco da grade curricular conteudista. Assim, as aulas de Física se tornaram espaços de emancipação e autonomia para nós. As aulas foram acontecendo e os resultados iam sendo satisfatórios, pois dar aulas utilizando exemplos da nossa cidade, da nossa vida e da nossa cultura era muito gratificante. Tive o privilégio de vivenciar essa experiência até me formar, em 2007.

Após me formar, consegui outro contrato, também pelo estado, mas dessa vez para atuar no ProJovem – um programa para os/as jovens que foram excluídos/as da escola e da formação profissional. Nele, era possível que as alunas e os alunos saíssem com o certificado de ensino médio concluído e com uma formação técnica em alguma área profissional. Nele, atuei até o ano de 2012, pois

em 2013 passei no concurso público para professor de Educação Especial do Estado.

Aprovado no concurso, tive que me mudar para o interior do Estado, na cidade de Santarém, localizada a 1.400 km de distância de Belém. Comecei uma nova etapa de vida que me trouxe dias difíceis e alegres, pois ficar tão distante da minha família e de minha noiva me causou um grande sofrimento, ao mesmo tempo em que vivenciava enorme alegria, por ter passado em concurso público.

Mas mesmo com a saudade dos meus pais, irmãos e noiva, fui embora para Santarém, o sofrimento não era maior porque meu irmão mais velho já morava lá, e ele, sua esposa e filha me aguardavam. A despedida dos meus pais, irmãos e noiva me angustiou por meses, mas tentei permanecer firme e forte, até o momento que descobri que eu tinha uma doença renal crônica.

Ao ingressar no Estado como concursado tive que fazer vários exames para a admissão no cargo, inclusive um exame de urina que detectou a doença. Mas sem contestar muito os resultados, o médico do trabalho que me deu atestado de apto para ingressar no Estado, orientou que eu fosse para Santarém assumir o cargo e depois com calma fizesse exames mais específicos. E foi isso que fiz.

Me mudei para Santarém e com menos de 4 meses morando longe de casa e em um município com poucos recursos da área da saúde, descobri que eu tinha Glomero Esclorose nos Rins, e que 20% deles já não funcionavam mais. Uma mistura de sentimentos tomava conta de mim, pois acabara de assumir um cargo público no interior do Estado, mas que precisava voltar para a capital para um tratamento mais específico. Sem possibilidades de licença saúde por estar recente no cargo, comecei a correr atrás de uma transferência para Belém, o que perdurou meses e saiu depois de quase um ano. Por ironia do destino, no mesmo mês que foi publicada, no diário oficial do Estado, minha transferência para a capital, minha esposa (à época minha noiva) foi chamada no concurso da Universidade para Santarém. E uma nova fase de alegrias e tristezas tomava conta de mim.

Nesse período, mesmo ela em Santarém e eu em Belém, tentávamos nos apoiar um no outro para vencer a saudade. E assim como eu, ela sempre dedicou seu tempo a investir na carreira acadêmica. E com o incentivo dela, ingressei no curso de Pedagogia, em uma faculdade particular em Belém, para aprimorar mais meus conhecimentos na área de educação e abrir novas possibilidades de estudo e emprego. E foi o que aconteceu também em 2017: com o apoio dela, ingressei no

Mestrado em Educação do Centro Universitário Salesiano de São Paulo (Unisal), uma experiência que, sem dúvidas, foi uma das mais grandiosas para mim, tanto pessoal quanto profissionalmente.

Ser aluno do mestrado no Unisal representou um amadurecimento como pessoa e como profissional, pois ter a oportunidade de participar e ser aprovado em uma seleção de mestrado, em que eu desconhecia a Instituição e o corpo docente, foi um grande desafio que resultou em muita satisfação. Afinal, graças a essa aprovação, eu consegui superar obstáculos culturais, sociais, geográficos e acadêmicos que eu sempre temia e que me impediam de sair de Belém. Mas, enfim, realizei o grande sonho de cursar o mestrado em Educação.

A partir da especialização em Educação Especial que concluí em 2012 e depois, com o trabalho que venho realizando nas salas de recursos multifuncionais desde 2013, a Educação Especial tem feito parte da minha vida. Agora, com o Mestrado Acadêmico em Educação do Unisal, tenho a oportunidade de me apoiar em teorias e pesquisas acadêmicas que me ajudam a desenvolver melhor o meu trabalho, como professor e como aluno de pós-graduação, afinal, o curso dialoga, diretamente, com a minha profissão, pois nele discutimos sobre uma práxis que defende a autonomia do sujeito, uma educação libertadora na qual os excluídos não sejam mais marginalizados e as lutas que estudantes e profissionais da área de Educação travam neste país diariamente.

Por isso, a escolha do tema da minha dissertação é reflexo de inquietações que enfrento como professor de Educação Especial, no Estado do Pará e como um eterno estudante que anseia e luta por uma educação libertadora. Educação Especial e Política Nacional de Educação Especial não são apenas meus descritores do trabalho e objetos de estudos, mas são também as pautas das dificuldades que vivencio como professor, são temas que provocam mais estudos e discussões nas escolas e academias, são ainda o foco que me direciona como profissional da área de Educação Especial e como aluno.

Diante disso, este trabalho segue também os ensinamentos que recebi em sala de aula durante as disciplinas cursadas no mestrado. A disciplina de Seminário de Pesquisa me deu suporte para compreender como eu poderia delimitar meu tema, objeto de estudos, objetivos e metodologia, ou seja, ela foi essencial para eu realizar melhorias no projeto que apresentei para ingressar no Mestrado. Outra disciplina significativa foi a de Políticas Públicas, pois com ela pude ler e conhecer

diversos teóricos que discutem sobre a construção e implementações de políticas no país, bem como a dinâmica e o desdobramento da organização social perante as leis, decretos, diretrizes e normas e, principalmente, o papel que a educação exerce diante das políticas públicas.

Posso destacar também a disciplina de Educação e Juventude que muito contribuiu para eu conhecer mais e me familiarizar melhor com os conceitos e a relação entre os jovens e a educação. Bases teóricas elementares que todos/as os/as professores/as da rede básica de ensino deveriam ter acesso, pois as ricas discussões na disciplina me fortaleceram, teoricamente, para a construção deste trabalho.

E, por fim, um grande destaque foi a disciplina Educação Popular, uma das principais bases teóricas deste trabalho. Graças às discussões desenvolvidas nesta disciplina consegui definir melhor a direção do meu trabalho e também torná-lo significativo; pois, quando se discute Educação Especial, se discute também o desenvolvimento de uma educação *com* e não para o povo. Outro aspecto que destaco, também, da relação que existe entre a Educação Especial e a Educação Popular é a luta para que os alunos e alunas com necessidades educacionais especiais não sofram com um processo de ensino opressor e excludente.

Portanto, este trabalho reflete o meu papel como professor de Educação Especial do Estado do Pará e como aluno do Mestrado em Educação do Unisal, do qual me sinto muito honrado.



## INTRODUÇÃO

A Educação Especial no Brasil apresenta, em sua proposta, políticas públicas e práticas pedagógicas que buscam atender, de forma igualitária, os indivíduos da sociedade e, principalmente, alunas e alunos com deficiências, transtornos globais e altas habilidades, no ensino básico regular. Com isso, existem hoje alguns documentos oficiais do Estado que direcionam o sistema de ensino desenvolvido no país, bem como as diretrizes e ações que devem ser contempladas nas escolas brasileiras.

[...] a educação especial foi constituindo-se como um sistema paralelo ao sistema educacional geral, até que, por motivos morais, lógicos, científicos, políticos, econômicos e legais, surgiram bases para uma proposta de unificação. (MENDES, 2006, p. 388)

No caso da Educação Especial, as suas principais referências estão na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96)<sup>1</sup> e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva<sup>2</sup>. Os dois documentos são hoje os pilares para referenciar os processos metodológicos e de ensino-aprendizagem dos e das profissionais da Educação Especial, bem como entender o contexto político em que alunos e alunas com deficiências, transtornos globais e altas habilidades estão inseridos/as.

O Artigo 58 da LDB aponta que a Educação Especial é uma “modalidade de educação oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, para educandos/as com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades”. Quando este documento afirma, “preferencialmente”, deduzimos que não há exclusividade dessa oferta nas escolas regulares, ou seja, a Lei garante e permite a criação e manutenção de instituições de ensino especializados em Educação Especial, com o objetivo de atender educandas e educandos que apresentam algum tipo de deficiência, oferecendo mais uma possibilidade de atendimento especializado para as suas famílias. Afinal, a inclusão total pode ocasionar uma condição arbitrária, diminuindo assim outras possibilidades de atendimento, já que essa inclusão defende a ideia de que os alunos/as devem

---

<sup>1</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acessado em 18/5/2018.

<sup>2</sup> Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=16690&Itemid=](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=16690&Itemid=). Acessado em 8/5/2018.

frequentar, unicamente, as escolas de ensino regular para que convivam com os/as que não possuem deficiências.

Maria Teresa Mantoan (2003, p. 22)<sup>3</sup> aponta que a inclusão total pode impedir que os alunos/as com deficiências físicas e intelectuais, severas ou não, frequentem as instituições de ensino especializadas que oferecerem atendimento especializado com profissionais da área da saúde e educação. Mas a própria autora aponta, também, um dos preceitos da Constituição que a educação é para todos, significando com isso que “para atingir o pleno desenvolvimento humano e o preparo para a cidadania, entende-se que essa educação não pode se realizar em ambientes segregados” (p. 22).

Contudo, entendemos que o ideal é oferecer todas as possibilidades educacionais de atendimento aos alunos/as para que os/as mesmos/as e seus familiares tenham a oportunidade de escolher o que entendem ser mais adequado e satisfatório. São nessas possibilidades que o desenvolvimento educativo irá ser favorável aos/às educandos/as.

De acordo com Enicéia Gonçalves Mendes (2006), o início do trabalho de Educação Especial, de forma institucionalizada, se deu com a “normalização” que defendia a integralização de alunos e alunas com necessidades educacionais especiais nas escolas, fossem elas de ensino regular ou especializadas.

A normalização pode ser entendida como a tentativa de “tornar normal” a pessoa com deficiência, ou de adequá-las às normas; entretanto, segundo Mendes (2006),

O princípio de *normalização* tinha como pressuposto básico a ideia de que toda pessoa com deficiência teria o direito de vivenciar um estilo ou padrão de vida que seria comum ou normal em sua cultura, e que a todos, indistintamente, deveriam ser fornecidas oportunidades iguais de participação em todas as atividades partilhadas por grupos de idades equivalentes (MENDES, 2006, p. 389).

---

<sup>3</sup> Disponível em: <https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf?1473202907>. Acessado em 14/3/2019.

Já a integração, segundo Rosimeiri Crippa (2012, p. 37), surgida entre as décadas de 1960 e 1970, “teve como objetivo atender às especificidades das crianças em geral e as crianças com necessidades especiais. Esse movimento buscava tornar a pessoa apta aos padrões do meio social”.

Porém, a partir da década de 1990 ampliou-se a defesa e o crescimento da Educação Inclusiva, na qual os educandos e as educandas poderiam ser atendidos nas escolas regulares de ensino. Contudo, essa inclusão não aconteceu de forma completa, pois os dados de 2003 mostraram o seguinte:

Estima-se que existam no país cerca de seis milhões de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais para um contingente oficial de matrículas em torno de 500 mil alunos (Brasil, 2003), considerando o conjunto de matrículas em todos os tipos de recursos disponíveis. Portanto, a grande maioria dos alunos com necessidades educacionais especiais encontra-se hoje fora de qualquer tipo de escola, o que configura muito mais uma exclusão generalizada da escola. (MENDES, 2006, p. 397).

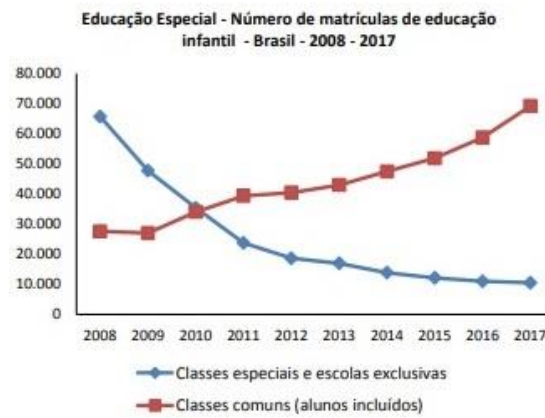
Hoje é evidente que os números de matrículas aumentaram nas escolas de ensino regular para os alunos e alunas com necessidades educacionais especiais. Tanto surdos, cegos, deficientes intelectuais, pessoas com mobilidade reduzida, quanto educandos e educandas como altas habilidades e com transtornos globais do desenvolvimento começaram a ter mais acesso às instituições escolares de ensino regular, principalmente aquelas de ensino básico, como apontam as imagens abaixo extraídas do Censo Escolar 2017 do Ministério da Educação (MEC), por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), publicado em janeiro 2018<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=81861-divulgacao-censo-2017-vi-pdf&category\\_slug=janeiro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=81861-divulgacao-censo-2017-vi-pdf&category_slug=janeiro-2018-pdf&Itemid=30192). Acessado em 28/12/2018.

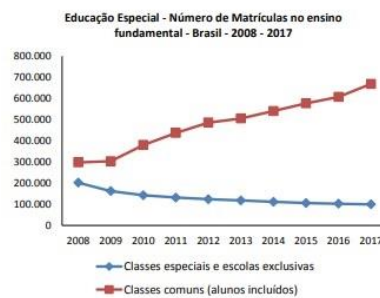
Imagem 1: Matrículas na Educação Infantil.



Na educação básica, 84,1% dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades incluídos em classes comuns;

Fonte: Censo Escolar 2017 (MEC/Inep)

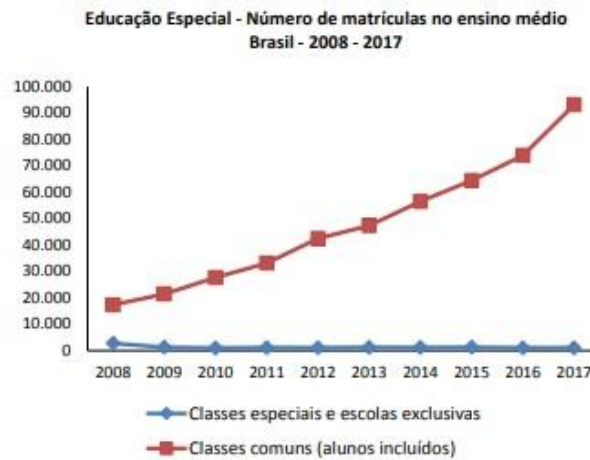
Imagem 2: Matrículas no Ensino Fundamental.



61,3% das escolas brasileiras têm alunos com deficiência incluídos em turmas regulares. Em 2008, esse percentual era de apenas 31%;

Fonte: Censo Escolar 2017 (MEC/Inep)

Imagem 3: Matrículas no Ensino Médio.



Banheiro adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida está disponível em 37,1% das escolas de anos iniciais, em 51,7% daquelas que oferecem os anos finais e em 62,2% nas de ensino médio.

Fonte: Censo Escolar 2017 (MEC/Inep)

Os dados acima mostram o crescimento de acesso nas escolas comuns para os alunos e alunas com necessidades educacionais especializadas, porém, outra questão também nos faz refletir diante dessa demanda, pois não se refere apenas a dados quantitativos oficiais, mas se refere aos atendimentos com profissionais qualificados/as na área e aos recursos pedagógicos que são necessários ao bom desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem desses alunos e alunas.

Assim, os dados mostram o acesso e as matrículas da Educação Especial em crescimento, mas o referido documento não contempla a forma como acontece o atendimento especializado desses alunos e alunas quando chegam a uma escola de Ensino Básico Regular; não aponta quais os processos de ensino-aprendizagem e os recursos pedagógicos utilizados nesse atendimento; muito menos se há permanência desses/as alunos e alunas nas escolas comuns.

Entretanto, analisando criticamente as recentes legislações e os dados oficiais, observa-se seu atrelamento ao ideário neoliberal, pois, se, por um lado, **constatam-se os inegáveis avanços em direção à expansão quantitativa do acesso à escola pela clientela da educação especial brasileira, por outro permanecem: a escassez de oferta de serviços para atender a estimativa de seis milhões de pessoas com deficiência, sendo três milhões em idade escolar; o insucesso no desempenho escolar dessa clientela, e o incentivo explícito à iniciativa privada**, que ainda hoje é responsável por parcela significativa das matrículas. (MATOS; MENDES, 2014, p. 44, grifos nossos).

Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, tanto o acesso quanto a permanência dessas alunas e alunos nas escolas de ensino regular devem estar baseados em uma Educação Inclusiva e igualitária, respeitando a diversidade social e cultural desses indivíduos e sem qualquer tipo de discriminação nas atividades curriculares que compõem a educação básica do País. A ideia é permitir que alunos e alunas não deficientes ou que não tenham transtornos globais e/ou altas habilidades possam conviver com os que possuem tais condições, colocando a escola como um espaço para todos.

Isso reforça a ideia da via de mão dupla que a Educação Inclusiva pode oferecer a todos/as, pois com a inclusão é possível um processo de ensinar-e-aprender que engloba diversas categorias, e que não está sendo direcionado e movimentado apenas aos alunos/as com deficiências, mas que contempla, também, todas as outras minorias que são marginalizadas e excluídas pela sociedade, como indígenas, negros, pobres e todos/as aqueles/as que sofrem discriminação. Incluir significa abrir espaços para os/as que não os possuem e lutar para a garantia e o fortalecimento desses espaços.

A escola tem papel fundamental para a promoção e autonomia dos sujeitos, bem como para a inclusão dos excluídos, inclusive daqueles que possuem dificuldades em se enquadrar no sistema de ensino do país. Afinal, “a exclusão escolar manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras, e quase sempre o que está em jogo é a ignorância do aluno diante dos padrões de cientificidade do saber escolar.” (MANTOAN, 2003, p. 13).

Nesse sentido, complementam Selma Matos e Enicéia Mendes (2014, p. 39):

A construção de uma sociedade inclusiva torna-se fundamental para a consolidação e desenvolvimento do estado democrático, em que a educação inclusiva é uma parte integrante e essencial. Assim, o princípio da inclusão se globaliza, as teorias e práticas inclusivas passam a ser defendidas em muitos países, inclusive no Brasil. Isso implicaria na necessidade de reformas educacionais, prevendo alterações nos currículos, nas formas de avaliação, na formação dos professores, nas estruturas físicas das escolas e na adoção de uma política educacional mais democrática.

A Política Nacional de Educação Especial tenta agregar um ideário baseado em direitos humanos, pois nela é afirmado que: “A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis” (BRASIL, 2008, p. 1). Ou seja, quando falamos em igualdade, dizemos que todas as pessoas possuem direitos iguais, e que as diferenças sejam respeitadas, pois cada uma tem sua individualidade que deve ser aceita, considerada e valorizada.

Atualmente, as escolas de ensino básico regular recebem alunas e alunos com algum tipo de deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento, além dos que possuem altas habilidades em alguma área de conhecimento, como artes, linguagens, matemática, dentre outros.

Em algumas dessas escolas há o Atendimento Educacional Especializado (AEE) que acontece dentro de um espaço chamado Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e que serve de complementação ao ensino regular ministrado nas salas de aula comuns. Nelas são trabalhados tanto um ensino geral de conhecimentos quanto aqueles separados por disciplinas como português, matemática, história, geografia, entre outros.

O programa de implantação das salas de recursos multifuncionais é destinado às escolas das redes estaduais e municipais de educação para o atendimento de crianças de forma complementar ou suplementar ao ensino da sala comum que tenham sido diagnosticadas com algum tipo de deficiência, podendo ser física, visual, auditiva ou intelectual superdotação/altas habilidades e transtorno global do desenvolvimento. As SMRs devem funcionar em horário contrário ao que a criança estuda, no seu contraturno. (PASIAN; MENDES; CIA, 2015, p. 19).

Há documentos divulgados na página de Educação Especial do MEC<sup>5</sup> que regem e dão suporte aos profissionais da área de educação para atuar com educandas e educandos da Educação Especial. Dentre eles está novamente a Política Nacional que inclui conceitos e finalidades da Educação Inclusiva e AEE, as propostas de projetos políticos pedagógicos, apoio para a formação de professores/as e, também, para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que podem ser trabalhadas nas escolas.

Mas perguntamos: Será que a Política Nacional de Educação Especial pela perspectiva da Inclusão Social contempla as premissas de uma educação transformadora que atenda às demandas da sociedade?

A partir da indagação acima, o **objetivo geral** deste trabalho é fazer uma análise reflexiva da Política Nacional que rege a Educação Especial no país. Para tanto, tem-se como objetivos específicos:

- Identificar se há e, em caso afirmativo, quais são as premissas de uma educação transformadora no documento em questão;
- Verificar se há indícios de uma educação excludente prescritos no documento; e
- Refletir sobre os aspectos políticos e ideológicos da Política Nacional a partir da Educação Popular.

De início, entendemos que a Educação Popular é uma práxis que defende a não discriminação das pessoas marginalizadas e das classes populares, que estão no limiar da sociedade. Para uma educação transformadora, faz-se necessário que qualquer indivíduo possa participar da construção de políticas públicas educacionais, que sua autonomia não seja determinada e delimitada por grupos que detêm o poder, e que as práticas de desumanização que incidem nas escolas e fora delas deixem de acontecer.

Assim, consideramos aqui que, para se trabalhar com uma Educação Inclusiva podemos ter como base as premissas da Educação Popular, pois esta

---

<sup>5</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superiores/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17009-educacao-especial>. Acessado em 8/5/2018.



defende “que as pessoas envolvidas no processo educativo se apropriem do conhecimento produzido com a sua vivência em experiências sociais e em reflexões fomentadas por elas” (VASCONCELOS; OLIVEIRA, 2009, p. 140). Afinal, como ressalta Paulo Freire (2018, p. 96):

[...] como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que, além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos, implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento.

Ou seja, Freire defende que a educação vai além de simplesmente repassar conteúdos a alunos/as; ela é capaz de intervir nas vidas dos sujeitos envolvidos e não deve jamais causar imobilização a quem quer que seja, principalmente, às pessoas menos favorecidas, ou ainda, fomentar o fortalecimento de práticas educativas de um grupo dominante. Ela deve ser desenvolvida baseada na autonomia das pessoas, dos seus conhecimentos prévios de mundo, de suas experiências de vida e de suas histórias e culturas.

Diante disso e do interesse em discorrer estudos sobre a Educação Especial, este trabalho traz uma análise que compreenderá tanto o campo de conhecimento da Educação Especial pela perspectiva inclusiva, quanto o campo da Educação Popular, em que esta será essencial para a reflexão e discussão sobre as potências, limitações e dificuldades dos alunos/as, professoras e professores, da diversidade cultural, do contexto social e da educação no País.

A proposta é analisar a Política Nacional de Educação Especial pela Perspectiva Inclusiva à luz dos pressupostos da Educação Popular, com a intenção de favorecer a construção de uma abordagem educativa mais inclusiva e dialógica às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades.

## **METODOLOGIA**

A produção do conhecimento na academia exige das alunas e dos alunos, das professoras e dos professores, muito cuidado e seriedade. O desenvolvimento do trabalho científico impulsionado pelas demandas acadêmicas e instituições da sociedade torna-se cada vez mais exigente. Por isso, este trabalho tem como metodologia a revisão bibliográfica para realizar uma análise documental que permite aprofundar o fazer científico.

A revisão bibliográfica e a análise documental, quando unidas no mesmo trabalho, apresentam similaridades no que se refere ao suporte analítico, pois as duas possibilitam que o/a pesquisador/a possa utilizar fontes que tragam informações e credibilidade ao estudo. A bibliográfica agrega fontes de cunho científico e crítico, como teses, dissertações e artigos, ao passo que a pesquisa para realizar a análise documental engloba documentos primários, sem intervenção crítica em seu conteúdo, como leis, políticas, decretos.

A pesquisa documental é muito próxima da pesquisa bibliográfica. O elemento diferenciador está na natureza das fontes: a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias. (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009, p. 6).

Diante disso, este trabalho apresenta uma revisão bibliográfica e uma análise documental, pois para dar um suporte teórico e crítico a este trabalho, serão analisados trabalhos acadêmicos como teses, dissertações e artigos; e, também, documentos, como políticas e leis.

Antonio Ludwing (2003, p. 13), ao discorrer sobre a análise documental, afirma que ela “[...] permite identificar informações em documentos a partir de questões ou hipóteses anteriormente estabelecidas. Quaisquer materiais escritos constituem fontes de informação: leis, regulamentos, estatutos [...]”. O autor aponta que “Os documentos, enquanto elementos de pesquisa, são muito importantes, pois revelam-se como fontes ricas e estáveis, podem ser consultados várias vezes, servem de base a diferentes estudos (LUDWING, 2003, p. 13)

Notamos que a revisão bibliográfica e a análise documental possuem um significativo papel na academia, pois com ela é possível o/a autor/a delimitar os critérios e procedimentos que serão usados em sua produção científica. Além disso, elas têm um caráter dialético permitindo com que o/a pesquisador/a tenha a possibilidade de trabalhar com o contraditório, com a questão do conflito, oportunizando assim realizar uma investigação com uma dimensão problematizadora, reflexiva e crítica baseada em fontes seguras.

Por isso, a pesquisa aqui apresentada analisou o documento “Política Nacional de Educação Especial pela Perspectiva Inclusiva”, tendo como base crítica e teórica pesquisas acadêmicas e documentos que contemplam a Política em questão.

Diante disso, para constituir um referencial bibliográfico dos trabalhos acadêmicos utilizamos vários autores do âmbito da Educação Especial e da Educação Popular, como Paulo Freire, Valéria Vasconcelos, Enicéia Mendes, Maria Teresa Mantoan, Rosimeiri Crippa, Maria Teresa Esteban, Marcos Mazzotta, Carlos Brandão, dentre outros. Foram feitas buscas no Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD), no Google Acadêmico, Scielo e dentre outras bibliografias para aprofundar a discussão sobre a Política Nacional de Educação Especial.

Dividido em 03 capítulos, este trabalho apresenta, no capítulo 01, o contexto histórico da Educação Especial no Brasil, como aconteceu a inclusão dos alunos e alunas com deficiência nas escolas, os aspectos da educação brasileira e suas políticas públicas e de como elas interferem no currículo e no ensino da Educação Especial.

O segundo capítulo aborda sobre a Educação Popular, focando na Educação Especial pela perspectiva freiriana, apresentando as premissas da Educação Popular e o diálogo de princípios e ideias que acontece entre a Educação Especial pela Perspectiva Inclusiva e a Educação Popular.

No terceiro capítulo é feita uma análise reflexiva sobre a Política Nacional de Educação Especial pela perspectiva da inclusão em articulação com a Educação Popular, trazendo as denúncias e os anúncios do documento em análise e uma

discussão de como os pressupostos da Educação Popular pode contribuir, significativamente, para o desenvolvimento da Educação Especial.

E, por fim, nas Considerações finais contempla-se a síntese das discussões apresentadas no trabalho, mostrando que a compreensão do tema proposto foi ampliada em decorrência da pesquisa bibliográfica e da análise reflexiva realizada, bem como do cumprimento dos objetivos indicados no trabalho.

## 1 EDUCAÇÃO ESPECIAL E POLÍTICAS PÚBLICAS

*A construção de uma sociedade inclusiva torna-se fundamental para a consolidação e desenvolvimento do estado democrático.*

*(MATOS; MENDES, 2014, p. 39)*

### 1.1 CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

O percurso histórico da Educação Especial no Brasil iniciou-se com situações de preconceito e discriminação muito acentuadas às pessoas que possuíam alguma deficiência física e mental, ou algum tipo de doença como a hanseníase. Os termos “retardados”, “doentes”, “alienados”, dentro outros, eram comuns desde o período colonial no Brasil e acompanham a história das pessoas com deficiências até hoje, fazendo com que seus enunciados fossem enraizados na política e ideologia da sociedade, colaborando para a materialização de um discurso preconceituoso e discriminatório nos diversos espaços sociais.

Marcos Mazzotta (2005) aborda que até o século XVIII a sociedade via as pessoas com deficiências como aberrações ou como aquelas que receberam alguma maldição, por algum ato praticado pelo sujeito deficiente ou por sua família. Uma mentalidade que permaneceu por muito tempo, afinal, os aparelhos ideológicos do estado como a família, a igreja, a escola e o próprio Estado consideravam que pessoas com algum tipo de deficiência não poderiam servir ou colaborar para alguma atividade de trabalho e que, portanto, sua educação não era necessária.

De acordo com Mário Lanna Jr. (2010, p. 21-22)

Durante o período colonial, usavam-se práticas isoladas de exclusão – apesar de o Brasil não possuir grandes instituições de internação para pessoas com deficiência. As pessoas com deficiência eram confinadas pela família e, em caso de desordem pública, recolhidas às Santas Casas ou às prisões. As pessoas com hanseníase eram isoladas em espaços de reclusão, como o Hospital dos Lázaros, fundado em 1741.

Nesse mesmo sentido, complementa Francisca Melo (2011, p. 1):

O conceito das diferenças individuais não era compreendido ou avaliado. A falta de conhecimento sobre as deficiências em muito contribuiu para que as pessoas com deficiências fossem marginalizadas e ignoradas. A própria religião, com toda sua força cultural, ao colocar o homem [ser humano] como "imagem e semelhança de Deus", ser perfeito, inculcava a ideia da condição humana como incluindo perfeição física e mental.

Vemos com isso como o discurso religioso contribuiu para que se estabelecesse na sociedade uma forma de controle e poder sobre as pessoas, de maneira que até mesmo o Estado, a família e a escola funcionassem como aparelhos de disseminação dessa mentalidade, expandindo assim às mais diversas esferas da sociedade, perpassando inclusive por todas as classes sociais.

No período imperial, a realidade dessas pessoas mudou um pouco com a chegada da Corte Portuguesa no país, pois essa chegada influenciou a criação de instituições a fim de inserir pessoas com algum tipo de deficiência. É fato que a sociedade brasileira era (e ainda é) elitista e aristocrática e que possuía baixíssima participação política. Mas mesmo assim, as instituições para as pessoas com deficiência começaram a surgir.

Um exemplo foi o Decreto nº 82, de 18 de julho de 1841, que determinou a fundação do Hospício Dom Pedro II, vinculado à Santa Casa de Misericórdia, sediado no Rio de Janeiro, e com data de funcionamento a partir do dia 9 de dezembro de 1852. De acordo com Lanna Jr. (2010), este hospício foi o primeiro hospital destinado, privativamente, para o tratamento de alienados.

Dois anos depois, em 1854, foi inaugurado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e depois, em 1856, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. Mostrando com isso que, até então, apenas os cegos e os surdos eram contemplados com instituições que pudessem oferecer algum tipo de ensino na capital da colônia imperial.

Com o fim do Império e início da República, o primeiro Hospício Dom Pedro II foi desanexado da Santa Casa de Misericórdia e passou a ser chamado de Hospício Nacional de Alienados. E somente em 1904 foi instalado o primeiro espaço

destinado apenas a crianças com deficiência – conhecido como o Pavilhão-Escola Bourneville.

A subjugação, o preconceito e o sofrimento que as pessoas com deficiências sofriam eram naturalizadas, consideradas como normais e aceitáveis na sociedade, até início do século XX, quando começaram a se organizar os movimentos sociais que foram relevantes para uma nova configuração para a Educação Especial e para o viver em sociedade das pessoas com deficiência.

De acordo com Crippa (2012), várias outras instituições surgiram no Brasil. Em 1932, foi criado, em Minas Gerais, o Instituto Pestalozzi que tinha uma política assistencialista e de educação às pessoas com deficiências. Este Instituto foi construído graças aos trabalhos de Helena Antipoff<sup>6</sup> que, também, colaborou para a criação da Sociedade Pestalozzi no Brasil em 1948, no Rio de Janeiro.

Em 1946, foi criada, em São Paulo, a Fundação para o Livro do Cego no Brasil, que tinha o objetivo de produzir e de distribuir livros impressos em sistema braile para as pessoas cegas e de visão subnormal. Em 1950, foi criada a Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD), instituição especializada no atendimento a deficientes físicos, pessoas com paralisia cerebral e pacientes com problemas ortopédicos, com convênios com diferentes órgãos públicos para a prestação de serviços terapêuticos especializados. (CRIPPA, 2012).

Em 1954, no Rio de Janeiro, foi criada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em decorrência da iniciativa de uma mãe de uma criança com Síndrome de Down que iniciou movimentos em prol dos que possuíam tal síndrome. Esses movimentos uniram outros familiares, técnicos e profissionais voltados para a educação de crianças excepcionais, incentivando assim movimentos entre familiares e amigos de crianças com Síndrome de Down. Em 1964, foi

---

<sup>6</sup> Nasceu na Rússia. Formou em São Petesburgo, Paris Genebra. Em Paris (1910-1911), estagiou no Laboratório Binet-Simon. Em 1929, a convite do governo do Estado de Minas Gerais, lecionou Psicologia na Escola de Aperfeiçoamento de Professores. Em 1944 e 1949, no Rio de Janeiro, trabalhou junto ao Ministério da Saúde na institucionalização do Departamento Nacional da Criança, e na criação da Sociedade Pestalozzi no Brasil. E em 1951, obteve a cidadania brasileira. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932000000100009#ast1b](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932000000100009#ast1b). Acessado em 03/04/2019.

construída a sede da Federação das APAEs no Rio de Janeiro, depois transferida para Brasília. (CRIPPA, 2012).

Até o final do ano 1950 não existiam políticas públicas que contemplassem os indivíduos com deficiências. Não se pensava que a Educação Especial poderia ir além de limitações físicas, mentais e sensoriais, muito menos que o termo especial poderia ser dedicado àqueles/as que possuíam altas habilidades ou algum tipo de transtorno como vemos hoje em dia.

Sem políticas públicas era muito difícil que as pessoas aceitassem, de forma favorável, a inserção das pessoas com deficiências nas escolas ou alguma instituição que estivesse no sistema de ensino do país. Foi no início de 1960 que essa modalidade de ensino foi reconhecida oficialmente pelo Estado.

O percurso histórico da educação especial foi contemplado oficialmente na década de 1960 seguida de movimentos civis, aprovação de leis, decretos e emendas que incentivadas por mobilizações sociais nacionais e estrangeiras e de determinados grupos de pessoas ligadas à área, vieram a garantir à pessoa com deficiência a acessibilidade ao ensino. (AREND; MORAES, 2009, p. 214).

O contexto social, econômico e político pelo qual o país passava propiciou que mudanças no sistema de ensino começassem a ganhar mais espaço. O país estava tentando se modernizar, não apenas nas áreas de construção civil, industrial, comercial, dentre outras, mas também na área educacional, permitindo com isso que novas políticas públicas fossem construídas. Os movimentos sociais ganharam força e os interesses de Estado também começaram se alinhar com alguns interesses da população.

Dentre os marcos históricos que aconteciam no país está a transferência da capital brasileira do Rio de Janeiro para Brasília, em 21 de abril de 1960. Em 03 de outubro de 1960, Jânio Quadros foi eleito presidente, mas em 25 de agosto de 1961, renunciou. E em 31 de março de 1964, aconteceu o golpe civil militar, tirando do poder o presidente João Goulart, dando início à ditadura militar no Brasil.



Em maio de 1960 foi desencadeada a Campanha em Defesa da Escola Pública que propunha uma educação não-excludente, postulando que as barreiras educacionais fossem depostas e que a educação não fosse privilégio de apenas uma pequena parcela da população. Que uma educação pública de qualidade e com recursos favoráveis pudesse chegar às classes menos favorecidas.

Uma das lideranças da Campanha em Defesa da Escola Pública foi Florestan Fernandes que definiu alguns objetivos da mesma:

Em primeiro lugar, o nosso objetivo central é a qualidade e a eficácia do ensino. Se defendemos a Escola Pública, fazemo-lo porque ela oferece condições mais propícias, num país de produzir “bom ensino” e de proporcioná-lo, sem restrições econômicas, ideológicas, raciais, sociais ou religiosas [...] Em segundo lugar, pretendemos impedir que o Estado Democrático continue prisioneiro de interesses particularistas na esfera da educação, com perda maior ou menor de sua autonomia para a realização das tarefas educacionais que lhe competem administrativamente e politicamente [...] Em terceiro lugar, pretendemos esclarecer e alertar as opiniões para que todos os cidadãos patriotas e responsáveis, independentemente do seu saber e prestígio, venham a preocupar-se com os problemas educacionais brasileiros e com sua solução (FERNANDES, 1960, p. 186.).

Diante disso, percebemos que houve uma necessidade de criação de políticas públicas que defendessem os interesses da população. Começava a se estabelecer princípios de direitos humanos nas discussões e nos conteúdos dos documentos do Estado.

A oposição a essa forma de enxergar e valorizar a educação pública foi severamente impulsionada pelas classes dominantes e pelos interesses privados. Mas frente a esta oposição, os movimentos em favor de uma educação pública de qualidade começaram a ganhar mais força para reconstruir o sistema educacional brasileiro e uma nova forma de pensar política-pedagógica começou no país.

Parece-nos que as questões pedagógicas e políticas nunca estiveram tão ligadas como no início dos anos 60. A política populista, característica deste período, mobiliza as massas, por entender que a cada homem [e mulher] correspondia um voto. Uma vez que para votar era preciso ser alfabetizado e que no Brasil dessa época havia cerca de 50% analfabetos, o problema da alfabetização de adultos ganhava o máximo destaque. (BUFFA; NOSELLA, 1991, p.118).

Por isso, a questão dos votos e dos analfabetos foi vista como interesse de Estado. Havia, então, necessidade de ofertar educação pública ao povo, porém, eram os movimentos sociais que destacavam que essa educação deveria ser de qualidade e para todos, sem discriminação ou limitações.

Dentro desse contexto nacional está a Educação Especial que também foi marcada por exclusão, confrontos, preconceitos e por demandas de políticas públicas que atendessem a pessoas com deficiências.

Como ocorreu com os indivíduos ligados à Sociedade Pestalozzi e à Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) que pressionaram o governo, com a ajuda dos movimentos populares, e fizeram com que criassem a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (Cademe). Segundo Mazzotta (2005, p. 52, grifo nosso), tinha por finalidade: “promover, em todo o território nacional, a educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças **retardadas** e outros deficientes mentais de qualquer idade ou sexo”.

Essa campanha foi elementar na época para fomentar a Educação Especial no país. De certo que ao compararmos com os dias atuais, os termos “retardados” e “deficientes mentais” eram usados de forma que a enunciação dos mesmos influenciava, pelo país, um discurso preconceituoso que determinou significativamente o modo de pensar sobre as pessoas com deficiências. Termos excludentes, mas que à época eram vistos como adequados para o contexto de reorganização e reforma da educação nacional, com a especificidade da Educação Especial.

Foi a partir de 1980, com o enfraquecimento da ditadura militar por conta dos movimentos populares, que as manifestações sociais das pessoas com deficiências também se intensificaram. Estas tinham objetivos e anseios comuns, suas lutas começaram a ser vistas na sociedade, e suas reivindicações ganhavam força no processo de redemocratização que configurava o país na época.

As demandas das pessoas com deficiências mostravam o quanto o Brasil precisava melhorar e mudar em relação à educação, acessibilidade, abertura de

espaços de trabalho, dentre outras ações. Conforme Lanna Júnior (2010, p. 36), esse contexto histórico-social foi marcado pela ampliação da participação da sociedade civil, resultando em fortalecimento dos sindicatos, reorganização de movimentos sociais e emergência das demandas populares em geral.

Os movimentos sociais, antes silenciados pelo autoritarismo, ressurgiram como forças políticas. Vários setores da sociedade gritaram com sede e com fome de participação: negros, mulheres, índios, trabalhadores, sem-teto, sem-terra e, também, as pessoas com deficiência. (LANNA Jr, 2010, p. 36).

Assim, foi na segunda metade do século XX que surgiram novos entendimentos sobre as pessoas com deficiências, reconhecendo que elas podiam e deveriam estudar ou se integrar de alguma forma nas atividades de trabalho. Também, a partir de reformas no sistema educacional voltado para a Educação Especial houve incentivos para traçar diagnósticos mais precisos dos alunos e das alunas que seriam demanda das escolas especiais.

A fase heroica do movimento das pessoas com deficiência coincide com a abertura política, quando reunidas em Brasília em 1980, as associações construíram a pauta comum de reivindicações de seus direitos. O 1º Encontro Nacional fez nascer o sentimento de pertencimento a um grupo com problemas coletivos e, portanto, as batalhas e as conquistas deveriam visar ao espaço público. (MAIOR, 2017, p. 31).

A história da Educação Especial no Brasil congrega momentos que definiram as formas de se educar alunos e alunas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. Diferentes processos de ensino-aprendizagem determinados por metodologias, grades curriculares, práticas pedagógicas que, de início, foram excludentes, causando consequências de cunho pedagógico, persistem e podem ser vistos até hoje. É fato que a Educação Especial tem uma historicidade marcada por momentos sociais, econômicos e políticos peculiares e que determinaram como esse tipo de educação aconteceria ao longo do tempo.

De acordo com Mantoan (2011), o início da Educação Especial no país se deu no século XIX, porém, muito precariamente desde a perspectiva atual, pois atendia apenas às pessoas com deficiências físicas, mentais e sensoriais, excluindo as pessoas com altas habilidades e/ou transtornos globais do desenvolvimento.

Esse novo serviço, que começou a ser prestado no Brasil, recebeu influências dos países norte-americanos e europeus.

Para compreender o percurso histórico, Romeu Sasaki (1997), aponta que a Educação Especial no Brasil foi marcada por 04 fases: exclusão, segregação institucional, integração e inclusão, sendo esta última a fase atual, mas em que permanecem questões a serem repensadas, teorizadas, praticadas e superadas a fim de que todo e qualquer tipo de preconceito seja extinto.

No século XIX, a fase de exclusão foi, como o próprio termo enuncia, de exclusão determinada por rejeição, perseguição e maus tratos. Os/as deficientes eram ignorados/as e quando vistos/as eram explorados/as. Além disso, não havia nenhum tipo de atendimento educacional para essas pessoas, muito menos sua aceitação em qualquer tipo de instituição de ensino.

Entretanto, já no final deste século começou-se a pensar em atendimento médico e psiquiátrico aos cegos, surdos, deficientes físicos e mentais, por meio principalmente da iniciativa privada. Até este momento a educação não fazia parte da realidade, mas foi nos anos 50 e 60 do século XIX que se reconheceu formalmente que essas pessoas poderiam ser escolarizadas.

Daí surgiu a fase de segregação institucional, na qual era permitido que pessoas com deficiências fossem escolarizadas em instituições de ensino exclusivas para elas, não sendo possível, entretanto, que pessoas sem deficiência fossem matriculadas nestas instituições, muito menos os/as deficientes em escolas de ensino regular. Por isso, o nome de segregação, por conta dessa separação institucional entre deficientes e não-deficientes.

Nesta fase foi criado também o Instituto de Meninos Cegos, em 12 de outubro de 1854, no Rio de Janeiro. Esta foi a primeira escola de cegos do Brasil e na América do Sul, fundada por intermédio de D. Pedro II. Tal acontecimento foi possível porque José Álvares de Azevedo, que havia estudado no Instituto dos Jovens Cegos de Paris estava no país e, com permissão imperial, contribuiu para a fundação do Instituto. Em 17 de maio de 1890, o Instituto passou a chamar-se

Instituto Benjamin Constant (IBC) sob o decreto de número 408, assinado por Marechal Deodoro da Fonseca e Benjamin Constant Botelho de Guimarães.

Igualmente sob o ideário de segregação institucional às pessoas com deficiências, foi criado no país em setembro de 1856 o Instituto de Surdos-Mudos que mais tarde foi chamado de Instituto Nacional de Educação de Surdos (Ines).

A partir dessas fundações, foram realizadas diversas discussões através de congressos que possibilitaram discutir a educação especial, tendo em vista, o currículo e a formação de professores surdos e cegos, além dos recursos financeiros que foram destinados aos mesmos, contribuindo para diversas ações voltadas para o atendimento pedagógico ou médico-pedagógico aos deficientes. (PEREIRA et al., 2012, p. 12).

A partir deste momento histórico o atendimento com pessoas que tinham deficiência passou a ser realizado com o apoio de médicos e profissionais da área de educação, afinal, anteriormente, estas pessoas eram tratadas como pacientes que detinham algum problema unicamente físico e não eram vistas como sujeitos que necessitavam de todas as formas de atendimento possível, inclusive educacional. Eles/as continuaram a ser considerados/as pacientes, mas agora também como sujeitos que tinham o direito e a capacidade de estudar.

Com o desenvolvimento do sistema educacional no país, essa nova mentalidade de considerar as pessoas deficientes como sujeitos de direito na sociedade, inicia-se a fase da integração, que correspondeu à inserção destas como educandos e educandas nas escolas brasileiras, porém, sua escolarização se dava em salas especiais dentro da escola para que os/as mesmos/as pudessem ter um atendimento educacional separado dos/das que não possuíam deficiência.

Conforme citado anteriormente, a ideia era inseri-los/as nas escolas, mas sem que a sua inserção interferisse ou prejudicasse os alunos e as alunas das salas de aulas comuns, pois apesar do termo integração indicar a ideia de que deficientes e não-deficientes deveriam ter acesso ao mesmo tipo de ensino, não era o que ocorria verdadeiramente.

Percebemos com isso que a integração funcionava como uma segregação institucional dentro da escola. Ou seja, apesar de alunos e alunas estarem integrados, fisicamente, na escola, pedagogicamente e curricularmente não estavam. Na integração a segregação se reproduzia no interior da escola, mantendo-se assim uma perspectiva excludente e discriminatória às pessoas com deficiência. Na mesma linha de exclusão estava outra característica da integração:

Denominamos integração o modelo que começou a ser implantado no Brasil desde o final da década de [19]70, os alunos com necessidades educacionais especiais, geralmente oriundos do ensino especial, são inseridos na sala regular na medida em que demonstrem condições para acompanhar a turma, recebendo atendimento especializado paralelo, em horário alternativo, individualmente ou em salas de recursos. (GLAT & OLIVEIRA, 2003, p. 12)

Diante disso, percebe-se que os alunos e alunas demandantes da integração deveriam acompanhar os/as alunos/as não-deficientes de forma a não “os/as prejudicar”. Afinal, a integração defendia que as pessoas com deficiência pudessem usufruir do mesmo espaço escolar que as crianças ditas normais, dando assim um acesso igualitário à escola regular para todos os alunos e alunas.

Quando se reporta à integração, o sistema de cascata era umas de suas características, no qual os alunos e alunas podiam ser inseridos em determinados avanços do sistema educacional, podendo usufruir a partir de algum nível de conhecimento, porém, dependiam do seu nível de desenvolvimento e habilidades. Alguns/umas poderiam ter acesso às salas especiais e regulares, outros/as somente às especiais.

Ao aluno, era permitido transcorrer de um nível para o outro conforme sua necessidade ou desenvolvimento, entretanto, ainda conforme um sistema que permanece paralelo à educação regular, considerando que propicia a passagem de um nível educacional segregador para outro, também segregador. (SILVEIRA et al, 2011, p. 4).

A integração, mesmo que mais avançada que as fases exclusão e segregação institucional, ainda funcionava pelo viés de um regime excludente. Como afirmam Bruna Nathaly Silveira, Daniela Fiorese e Maria Isabel Formoso:

Ainda expõem a integração escolar como um sistema centrado na criança, no sentido de que é ela quem deve ser adaptar às especificidades da escola, por medidas de complementação à necessidade educacional da criança, uma vez que o sistema educativo permanece sem alteração, sendo de responsabilidade da criança os infortúnios que lhe seguem. (SILVEIRA et al, 2011, p. 4).

Verifica-se com isso que a relevância era inserir as crianças nas escolas, não importando como seria realizado o trabalho e nem como elas reagiriam com o novo sistema de ensino. Ao que tudo indica, o objetivo era a igualdade de oportunidades e de participação na educação do país, porém, de forma pouco satisfatória para as alunas e alunos.

De acordo com Maria Odete Silva (2000), a integração foi um momento da história da Educação Especial que uniu a Educação Especial e a escola regular, com o objetivo de tentar suprir as necessidades específicas dos alunos e alunas com deficiência. Ela aborda, também, que a integração apresentou dois períodos diferentes na história: a priori aconteceu uma intervenção centrada na criança, sem as necessárias adaptações curriculares e pedagógicas; e depois uma intervenção centrada na escola proferida a partir de 1980, com os movimentos pelos direitos das pessoas com deficiência, mostrando que ela começava a se instrumentalizar para enfim melhorar o atendimento educacional a todos/as, sem discriminação.

Mas ainda assim a exclusão velada acontecia nas instituições de ensino, pois integrar os alunos e alunas com deficiências não era incluir. Integrar era o mesmo que só aceitá-los/as nas escolas de ensino comum, mas incluir deveria ir além, pois a inclusão tinha como objetivo incluir esses alunos e alunas nos âmbitos curriculares, de atendimento especializado, com suporte adequado, espaços físicos coerentes com suas condições físicas, materiais pedagógicos apropriados para um atendimento educacional especializado para cada deficiência.

Assim, com esses propósitos temos a fase da inclusão que, segundo Elcie Masini (2001), iniciou-se na década de 1990 a partir das influências internacionais, como a luta de diversos países da Europa em favor da pessoa com deficiência, para que ela pudesse ter um convívio social melhor. Outra grande influência para a inclusão social no Brasil foi a Conferência de Salamanca<sup>7</sup> que, em 1994, afirmou que os governantes e demandados

atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais; adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma; dentre outros. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Neste sentido, Kátia Monteiro Pacheco e Vera Lúcia Alves (2007) afirmam que a inclusão social é um processo pelo qual a sociedade deve se adaptar para efetivar uma inclusão favorável de pessoas com deficiência e dos grupos minoritários nos sistemas de ensino do país, mostrando com isso que esse processo é bilateral, pois tanto a pessoa excluída quanto a sociedade buscam equacionar os problemas sociais e educacionais e equipar as oportunidades para todos.

Numa perspectiva mais ampla, o debate sobre inclusão deve considerar a complexidade da diversidade na vida social, mas precisa ir além do aspecto sociocultural e incorporar a sua dimensão ética e política [...] A ética da inclusão deve concretizar-se em atitudes capazes de respaldar a afirmação da identidade dos indivíduos, sem esconder suas competências. (MATOS; MENDES, 2014, p. 40).

Dessa forma, na presente pesquisa, partimos da compreensão que a inclusão é um processo que inclui não apenas as pessoas com deficiências, mas aquelas que buscam ser inseridas nos espaços sociais, como a escola. As minorias são os grupos que lutam e necessitam de inclusão social. E a escola é um dos principais lugares para que essas vozes sejam evocadas e escutadas a fim de provocar mudanças, lutas contra o preconceito e valorização das identidades e dos potenciais dos sujeitos.

---

<sup>7</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acessado em 31/8/2018.



## 1.2 POLÍTICAS PÚBLICAS NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

De acordo com Mazzotta (2011), o marco inicial das políticas públicas voltadas para a Educação Especial se deu com a promulgação da LDB 9.394/96, em sua primeira versão Lei nº 4.024/61. No artigo 88, apontava o direito dos excepcionais<sup>8</sup> à educação, garantindo a integração desses alunos e alunas no sistema geral de educação nacional do país.

Conforme exposto anteriormente, o contexto político da promulgação desta Lei se refere à ditadura militar, em que a participação popular era limitada e impedia que a coletividade apresentasse suas demandas ao poder público. Tal fato colaborava para que as elaborações das políticas públicas fossem realizadas sem levar em conta as demandas populares, além de atender apenas ao poder público e às iniciativas privadas. Isso está ilustrado no artigo 89 desta mesma Lei, garantindo que as instituições particulares que atendiam os “excepcionais” tivessem incentivos como bolsas de estudos, empréstimos e subvenções.

Outra versão da LDB 9.394/96 que influenciou a Educação Especial foi a Lei nº 5.692/71 cuja redação foi alterada no ano de 1982, passando a ser registrada como Lei nº 7.044/82. Esta, por sua vez, fixava diretrizes e bases para o ensino básico a fim de proporcionar aos educandos e educandas uma formação necessária para desenvolver suas potencialidades como elemento de autorrealização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania (MAZZOTTA, 2011, p. 73).

Ainda de acordo com a Lei 5.692/71, o Conselho Federal de Educação esclareceu sobre o seu entendimento a respeito do artigo 9º, no qual afirmava que o tratamento especial não poderia excluir o tratamento regular na vida dos alunos e das alunas excepcionais. O entendimento do Conselho era de que, a partir desta

---

<sup>8</sup> De acordo com Mazzotta (2011, p. 76-77), no Brasil, o termo “excepcionais” era usado tanto pelo Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp) quanto pela Legião Brasileira de Assistência (LBA). Para o Cenesp, excepcionais eram os deficientes mentais educáveis, deficientes mentais treináveis, cegos, portadores de visão subnormal, surdos, parcialmente surdos, deficientes físicos, portadores de deficiência múltipla, portadores de problemas de conduta, superdotados ou talentosos. Para a LBA excepcionais eram os portadores de deficiência física e/ou psíquica, congênita ou adquirida dentro da faixa etária limitada pelo final do desenvolvimento, persistente, não evolutiva, que apresentem conjunto de alterações provocadas por incapacidade, gerando desvio dos padrões médios, sem prejudicar o alcance da meta mínima de reabilitação.

Lei, a “educação dos excepcionais” se tornasse uma educação escolar, garantindo para eles/as uma linha de escolarização.

Em 1977, foi lançada a Portaria Interministerial nº 477, de 11 de agosto, pelos Ministérios da Educação, da Cultura e da Previdência e Assistência Social. Esta Portaria regulamentava diretrizes básicas para o atendimento dos chamados excepcionais, destacando alguns objetivos, dentre eles: ampliar o atendimento médico-psicossocial e educacional dos excepcionais; e continuar oferecendo reabilitação e educação aos excepcionais.

Avançando para o ano seguinte, em 1978, o atendimento educacional especializado foi contemplado pela Portaria Interministerial nº 186, em que a Educação Especial do país deveria organizar-se de forma integrada, contemplando ações médicas, psicológicas e assistenciais aos excepcionais, visando com isso um atendimento global e diferenciado.

Na verdade, é preciso reconhecer a dificuldade de conciliar um modelo clínico ou médico-psicológico para a avaliação e diagnóstico da excepcionalidade, com um modelo educacional para atendimento escolar. A utilização de um diagnóstico classificatório para fins de encaminhamento e colocação escolar tem se constituído tarefa complexa no campo da educação especial. (MAZZOTTA, 2011, p. 79).

Isso nos mostra que a Educação Especial era vista como um processo corretivo e preventivo que tinha como base a questão médica, clínica e psicológica. Ou seja, as pessoas com deficiência eram vistas como pacientes, e não como alunos e alunas com potenciais educacionais.

Em 28 de agosto de 1986<sup>9</sup>, o Cenesp lança a Portaria nº 69 estabelecendo normas para oferecer apoio técnico e financeiro no sistema de ensino do país, incluindo as instituições públicas e particulares. A partir dessa Portaria, tem início uma mudança na Educação Especial, pois esta agora se torna parte integrante da educação nacional e com objetivos que ampliam o desenvolvimento das potencialidades dos/as alunos/as a partir daí chamado “educando com necessidades especiais”.

---

<sup>9</sup> Ainda no ano de 1986 o Cenesp é transformado em Secretaria de Educação Especial (Sespe) e a Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde).

Aparece aí, pela primeira vez, a expressão “educando com necessidades especiais” em substituição à expressão “aluno excepcional”, que, daí pra frente, é praticamente abolida dos textos oficiais. Todavia, a nova expressão surge mais como eufemismo do que, propriamente, como fruto de nova compreensão da clientela da educação especial. (MAZZOTTA, 2011, p. 81).

Outro ponto importante a ser destacado desta Portaria 69/86 é a especificidade do termo “especializado” na expressão “atendimento educacional especializado”, pois a sua significação começa a seguir os princípios de “participação, integração, normalização, interiorização e simplificação” (KASSAR; RABELO, 2011, p. 7).

Este novo contexto da educação de forma especializada ganha mais espaço em virtude da cooperação entre profissionais de diversas áreas que dialogam a fim de realizar um trabalho conjunto, pois enquanto o/a médico/a, psicólogo/a dão laudas aos alunos e às alunas com deficiências, os/as professores/as tentam trabalhar suas necessidades e potências educacionais.

Assim, o Atendimento Educacional Especializado, de acordo com Mônica Kassar e Andressa Rabelo (2001, p. 7) “consiste na utilização de métodos, técnicas, recursos e procedimentos didáticos desenvolvidos nas diferentes modalidades de atendimento por pessoal devidamente qualificado”. Ou seja, é um trabalho especializado que envolve a reunião de diversos profissionais como médicos/as, psicólogos/as, professores/as, terapeutas, fonoaudiólogos/as, dentre outros.

Seguindo os marcos legais políticos que ressaltam sobre a Educação Especial, no dia 5 de outubro de 1988, é promulgada a nova Constituição Brasileira que, por sua vez, apresenta em seu conteúdo direitos e garantias para as pessoas com deficiências, altas habilidade e superdotação.

[...] a Constituição Federal de 1988 garante atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. [...] Na década de 1990, percebe-se uma preocupação de se identificar a educação especial a um olhar pedagógico/educacional e escolar. Nesse período temos a influência das concepções difundidas por organismos multilaterais no corpo das formulações das políticas educacionais brasileiras [...]. (KASSAR; RABELO, 2011, p. 7).

No artigo 206, fica evidenciada uma das premissas da Educação Especial que é a igualdade de oportunidades, de condições para acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988). “Este princípio assinalou a necessidade de expansão da educação pública e gratuita ao sujeito com deficiência. [...] asseverou como dever Estatal prover atendimento educacional especializado”. (ALVES, 2014, p. 68).

Além do artigo 206, a Constituição de 1988 apresenta outros artigos que mostram uma preocupação maior com a Educação Especial, mesmo porque o novo contexto social e político garantia que a educação avançasse em seus preceitos. Não havia mais ditadura militar e a consciência política dos movimentos populares se tornava mais forte, ampliando os espaços de participação social e de luta.

Esses outros artigos são: Artigo 203, que dispõe sobre a assistência social, pois no seu inciso IV fala da habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência; e no inciso V, fala sobre a garantia de um salário mínimo de benefício mensal à pessoa portadora de deficiência. Artigo 205, garante que a educação é direito de todos e dever do Estado. Artigo 208, inciso III, apresenta o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Artigo 227, parágrafo 1º, diz que serão criados programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental.

E este avanço pode ser percebido na Lei nº 7.853 de 1989, pois ela estabeleceu normas gerais para o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência e sua efetiva integração social. Apesar de em alguns momentos utilizar a palavra “integração”, a Lei, em seu texto, apresenta, a palavra “inclusão”, que também começa a ser usada nos textos oficiais.

Essa Lei reestruturou a Coordenadoria Nacional para a Pessoa Portadora de Deficiência (Corde) que se tornou um órgão autônomo financeiramente, dando mais possibilidades de ações para as pessoas com deficiência. Além disso, apresentou a necessidade de reestruturar, também, a Secretaria de Educação Especial (Sespe) que, mais tarde, em 1990, se tornou a nova Secretaria Nacional de Educação Básica

(Seneb). Esse fato fez com que a Educação Especial e a Educação Básica se tornassem competências da Seneb.

Em 1990, outro marco importante para a Educação Especial foi a efetivação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), estabelecido pela Lei nº 8.069. Sobre isso Mazzotta (2011, p. 88) ressalta que

[...] este Estatuto é o conjunto de direitos e deveres legalmente estabelecidos para toda criança e adolescente, portador (a) de deficiência ou não. No que se refere à criança e ao adolescente portadores de deficiência, essa legislação significa um importante caminho para o exercício de direitos até então presentes em “declarações” genéricas e abstratas, mas muito poucas vezes praticados, por falta de mecanismos eficazes. (MAZZOTTA, 2011, p. 88).

Em 1991, a Resolução nº 01 é editada pelo Fundo Nacional para Desenvolvimento da Educação (FNDE), a qual “condiciona o repasse do salário-educação à aplicação, pelos Estados e Municípios, de pelo menos 8% dos recursos educacionais no ensino especial”. (MAZZOTTA, 2011, p. 90). Porém, o aporte financeiro destinado à Educação Especial ficou incipiente em decorrência do Projeto Lei, do então presidente Fernando Collor de Mello, que solicitava ao Congresso a retirada de setenta bilhões de cruzeiros<sup>10</sup> destinados à Educação Especial e à erradicação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental.

Nesta época, a Seneb divulgou seu pronunciamento sobre a diminuição dos recursos financeiros destinados à Educação Especial, afirmando que apenas 23% do seu orçamento foi efetivamente utilizado e que esta porcentagem seria o suficiente para suprir as necessidades das crianças excepcionais – nomenclatura adotada pelo referido órgão público.

Atente-se, também, para o fato de que a burocracia do MEC, muitas vezes, somente viabiliza o repasse de tais recursos em época que dificulta ou impossibilita a tão necessária aplicação. Liberada, às vezes, em novembro ou dezembro, seu destino mais fácil passa a ser a devolução. (MAZZOTTA, 2011, p. 92).

---

<sup>10</sup> Este valor em cruzeiros corresponde a 25.454.545,45 reais – e este valor em reais, por sua vez, corresponde a 6.577.401,92 dólares (valor do dólar: 3,87 – no dia 03/04/2019).

Avançando um pouco mais nos atos legais, temos a versão atual da LDB 9.394/96<sup>11</sup>, diferente das duas versões anteriores por ter sido constituída com uma maior participação popular e fora da ditadura militar.

Apresenta em seu conteúdo o Capítulo V que trata sobre a Educação Especial, e nele podemos perceber uma preocupação com os serviços especializados para a demanda específica, com o sistema de ensino dos alunos e alunas com necessidades educacionais especiais, preocupação com acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. Além disso, pela LDB 9.394/96, o poder público deveria ampliar o atendimento aos educandos e educandas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

No início dos anos 2000, a ampliação dos espaços de lutas e de participação popular das pessoas com deficiências colaborou para que novas mudanças na Educação Especial acontecessem. Uma delas foi a emancipação da perspectiva inclusiva, que começou a ganhar forças no sistema de ensino do país, como garante a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. O artigo 2º define que os sistemas de ensino devem garantir as matrículas de todos/as alunos e alunas, e as escolas, por sua vez, devem se adaptar para recebê-los/as e atendê-los/as com condições necessárias para oportunizar uma educação de qualidade. (XAVIER; ROCHA JR., 2018)

Em 2007, foi divulgada a Portaria Normativa nº 13, que dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. O programa tinha a proposta de ofertar às escolas públicas de ensino regular recursos pedagógicos que pudessem contribuir para o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Eram oferecidos equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos que pudessem ser usados em um espaço de atendimento educacional especializado chamado de “Salas de Recursos Multifuncionais”.

Em 2008, foi elaborado um dos mais importantes documentos oficiais referentes à Educação Especial do país e que, também, é o objeto de estudo deste trabalho. O referido documento trata-se da Política Nacional de Educação Especial

---

<sup>11</sup> [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acessado em 10/11/2018.

pela Perspectiva da Educação Inclusiva, que foi elaborada por um Grupo de Trabalho<sup>12</sup> e pela participação popular, com o objetivo de discutir e delimitar propostas pedagógicas que pudessem colaborar com o desenvolvimento da Educação Especial pela perspectiva Inclusiva nas escolas brasileiras.

O Grupo de Trabalho foi relevante por destacar fundamentos teóricos e práticas sobre o desenvolvimento do processo de aprender-e-ensinar (BRANDÃO, 2009) a alunos e alunas com deficiências, altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento. Porém, foi a participação popular a maior propulsora da constituição desta Política, pois foram os anseios e necessidades educacionais das pessoas com deficiência que impulsionaram a elaboração deste documento.

Os movimentos sociais das pessoas com deficiências foram fundamentais para que o poder público e a sociedade pudessem considerar que essa minoria fosse ouvida e que tivesse mais espaços e participação coletiva nas formulações das políticas públicas. Afinal, são eles os sujeitos capazes de dizer quais as suas reais necessidades na área educacional.

Percebemos um grande interesse da Política Nacional em mostrar resultados das ações, os indicadores, as estimativas, enfim, uma preocupação que busca atender aos princípios de uma política global, a qual estabelece linhas de ações compensatórias, na qual os alunos que nunca tiveram acesso à escola regular, agora terão a possibilidade de ser matriculados na escola e ocupar um espaço dentro das salas comuns. (ALMEIDA, 2010, p. 79).

O resultado das discussões populares, orientações e propostas feitas, também, pelo Grupo de Trabalho gerou um documento oficial de estado que permite compreender como a Educação Especial no Brasil se desenvolveu ao longo do tempo e as perspectivas que ela traz aos alunos e às alunas, responsáveis e profissionais da área de educação. O documento foi entregue ao Ministro da Educação (MEC) no dia 7 de janeiro de 2008 e pode ser acessado pelo portal do MEC<sup>13</sup>.

---

<sup>12</sup> Nomeado pela Portaria nº 555/2007 e prorrogada pela Portaria nº 948/2007, constituído por técnicos, professoras/es e pesquisadoras/es da área de Educação Especial do país.

<sup>13</sup> <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acessado em 10/11/2018.

O conteúdo deste documento apresenta diversos aspectos do âmbito pedagógico e histórico da Educação Especial, pois ele contém os marcos históricos e normativos, o diagnóstico da Educação Especial, o objetivo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o atendimento dos alunos e das alunas que são demandas da Educação Especial, e as diretrizes da Política.

Diante disso, percebemos que a Política Nacional de Educação Especial está inserida em um contexto histórico e social que nos permite perceber que seu texto foi construído com base nas políticas públicas já decretadas, bem como baseada nas demandas dos movimentos sociais.

Assim, analisar a Política Nacional de Educação Especial pela Perspectiva da Educação Inclusiva faz com que se perceba como um ideário político influencia direta e indiretamente nas ações e atividades dos professores e das professoras, nas metodologias de ensino adotadas nas escolas, no trabalho do corpo técnico das instituições escolares e, principalmente, no desenvolvimento educacional dos alunos e das alunas, interferindo no seu processo de aprendizagem escolar conteudista e no seu processo como um sujeito em sociedade.

É importante destacar que, em 2018, dez anos após a elaboração da Política, o MEC, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), decidiu realizar uma consulta pública no país a fim de atualizar o documento com o objetivo de apontar lacunas em seu conteúdo e propor melhorias de cunho pedagógico.

Assim, diferentemente da primeira versão, desde abril de 2018, a Política Nacional de Educação Especial passa por um processo de atualização que já contou com o surgimento de alguns espaços de fala, como a consulta pública<sup>14</sup> realizada no período de 6 a 23 de novembro de 2018 e com a audiência pública<sup>15</sup> ocorrida no dia 19 de novembro de 2018. Tais eventos serviram para ouvir pais, mães, responsáveis, alunos, alunas, professoras/es, instituições de ensino, profissionais

---

<sup>14</sup> No endereço virtual <https://pnee.mec.gov.br/>, no período de 6 a 23 de novembro de 2018, a sociedade teve a oportunidade de opinar, sugerir e criticar sobre a atualização da Política Nacional de Educação Especial pela Perspectiva Inclusiva.

<sup>15</sup> O evento pode ser acessado pelo endereço: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/205-noticias/1349433645/71171-mec-e-cne-realizam-audiencia-publica-para-debater-politica-nacional-de-educacao-especial>



afins e sociedade em geral sobre a Educação Especial no país. Tanto a audiência pública quanto a consulta pública coletaram sugestões, críticas e opiniões.

A Universidade Federal de Alagoas, por meio do Núcleo de Excelência em Tecnologias Sociais (NEES) do Centro de Educação, coordenado pelo professor doutor Leonardo Brandão Marques<sup>16</sup>, foi a responsável por coletar e organizar essas informações para a atualização da Política e produzir o relatório final.

O NEES já realizou, também, encontros técnicos com especialistas da área para colaborar com este processo. Porém, até o momento o relatório final desta consulta pública ainda não foi disponibilizado para a sociedade, muito menos a Política Nacional de Educação Especial pela Perspectiva Inclusiva atualizada.

Diante dessa condição, a Política em vigor oficialmente é a da primeira versão de 2008, sendo esta, portanto, objeto de análise neste trabalho. Retomando, a presente pesquisa tem como objetivos identificar se há e quais são as premissas de uma educação transformadora no documento em questão; verificar se há indícios de uma educação excludente prescritos nesse documento; e refletir sobre os aspectos políticos e ideológicos da Política Nacional a partir da Educação Popular.

---

<sup>16</sup> O Extrato de Contrato pode ser conferido no endereço: [http://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/52791035](http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/52791035). Acessado em 10/01/2019.

## 2. EDUCAÇÃO POPULAR

*É na prática dialética de escutar, refletir, engajar-se,  
que a teoria de Paulo Freire encontra sua  
necessária dimensão pedagógica-política, tão atual  
e necessária, tantos nos espaços formais quanto  
nos não formais que pretendam uma emancipação  
de indivíduos e grupos.  
(MACIEL, 2011, p. 342-343)*

Nesse capítulo trataremos da Educação Popular, partindo de suas principais premissas, como o processo de humanização, a educação transformadora, a autonomia do sujeito e a consciência crítica sobre como acontece a relação opressor/a X oprimido/a.

Para Freire (1987, p. 38) a práxis é uma “reflexão e ação dos homens [e mulheres] sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos”. Vemos a Educação como uma práxis que é essencial para a libertação e ações conscientes do/a oprimido/a. Entender sobre a natureza humana se torna essencial para o pensar crítico, pois é por meio dele que vamos conseguir compreender sobre existência e sobre o mundo em que vivemos.

Os seres humanos criam cultura na medida em que se integram às condições de seu contexto de vida, problematizando, refletindo e agindo sobre elas. Por serem autores de suas produções criam cultura. Propõe Paulo Freire uma educação que valorize e respeite as diferenças culturais e os saberes e as experiências de vida dos sujeitos (OLIVEIRA, 2013, p. 1).

Baseado nessa concepção crítica e libertadora, a Educação Popular dialoga com a Educação Inclusiva, pois as duas buscam a compreensão de mundo e do ser humano, valorizando as diferenças e os saberes de vida. buscando entender, também, sobre as estruturas de dominação que detém o/a oprimido/a.

### 2.1 PREMISSAS DA EDUCAÇÃO POPULAR

A Educação tem papel fundamental na formação dos indivíduos, pois a troca de conhecimentos, cultura e experiências faz com que as relações humanas se

tornem mais ricas e complexas. É a partir dessa convivência em comunidade que se inicia a educação que permite que as pessoas ensinem e aprendam entre si. Tal reflexão é defendida por Carlos Brandão (2015, p. 10):

Ao mesmo tempo em que socialmente a educação, um domínio da cultura entre outros, é condição da permanente recriação da própria cultura, individualmente a educação, uma relação de saber entre trocas de pessoas, é condição da criação da própria pessoa. Aprender significa tornar-se, sobre o organismo, uma pessoa, ou seja, realizar em cada experiência humana individual a passagem da natureza à cultura.

A vida em coletividade permite trocas de experiências e saberes, contribuindo assim para a própria formação humana de maneira coletiva e, também, individual, pois é através desse conhecimento, adquirido em comunidade, que os seres humanos são preparados para a vida.

Hoje, a educação escolar e suas práticas pedagógicas e currículos estão pautados pelos pressupostos neoliberais, o que provoca um distanciamento dessas trocas de experiências, da valorização da cultura humana e o que ela representa e pode oferecer aos indivíduos.

Esse distanciamento é provocado pelas estruturas dominantes encontradas nas escolas hoje, entre outros espaços de socialização. O mercado neoliberal crescente no país dialoga pouco sobre o ser humano em sua essência, pois seu objetivo principal é a formação de pessoas que possam consumir e trabalhar para atender à sociedade capitalista.

Na década de 1990, a política de educação brasileira, sintonizada com a política econômica, sofre os reflexos dos ditames do pensamento neoliberal que define os pressupostos da educação, especialmente nos países de economia dependente, como é o caso do Brasil. Redescobre-se a centralidade da educação e a ela é conferido um lugar privilegiado nos processos de reestruturação produtiva, no desenvolvimento econômico e para a inserção de grande parte da força de trabalho. (MARTINS, 2012, p. 89).

A política neoliberal foi iniciada nos governos de Fernando Collor de Mello (1990-1992) e Itamar Franco (1993-1994) e visava a “reconstrução nacional”, momento oportuno para as privatizações, cortes de verbas públicas, flexibilização de leis trabalhistas, dentre outros. Ou seja, as ações governamentais tinham como

objetivo reorganizar o setor público com intuito de modernizar o País e o projeto político governamental era a formação de recursos humanos demandados por um mercado competitivo.

Dessa forma, isso contribuiu para que a educação fosse desenvolvida em favor de um ideário neoliberal que o mercado começou a exigir, fato contrário às propostas da Educação Popular, que é fazer com que o aluno e a aluna sejam capazes de refletir, junto com o/a professor, sobre os conhecimentos propostos nas escolas, garantindo sua autonomia e valorização de suas realidades sociais e culturais.

Porém, vemos que a educação escolar tem sido usada para atender aos anseios do capitalismo, de modo que sua oferta de conteúdo direciona os alunos e as alunas a uma preparação e formação de um sujeito moldado às demandas de uma sociedade capitalista e de consumo.

[...] a proposta neoliberal de educação aponta que a formação escolar saia da esfera do direito e passe a ser uma aquisição individual, uma mercadoria, que se obtém no mercado, segundo interesses e capacidade de cada um, visando disputar as limitadas possibilidades de inserção no mercado de trabalho. (MARTINS, 2012, p. 96).

Como professor com experiências nas redes de ensino pública e privada vivencio até hoje como a educação escolar produz e reproduz conhecimentos que fortalecem o poderio da sociedade capitalista. Hoje, como professor de escola pública a situação não é diferente. A corrida pelo sucesso nas provas de vestibulares dos alunos e das alunas ganha força em detrimento da educação como processo de formação da autonomia do sujeito.

Muitas escolas estão presas a objetivos meramente mercadológicos, e destinam sua preocupação em desenvolver ações e atividades que preparem futuros profissionais que serão utilizados, mais tarde, como classe produtiva e trabalhadora para saciar o consumismo da sociedade. Apesar de ser papel da escola, também, o empenho em contribuir para a formação de futuros/as profissionais, é fundamental que ela não se esmere apenas neste fato, mas que desenvolva seu papel mais importante que é de formar sujeitos autores de sua própria autonomia.

Por isso, trabalhar com Educação Popular dentro e fora das escolas se torna um desafio grande, pois ela promove reflexão, criticidade e autonomia. Se preocupa em transformar seres humanos em pessoas críticas e sujeitos de sua própria história, e não pessoas movidas por um tipo de sistema político e econômico opressor. Ou seja, a Educação Popular vem em uma direção oposta ao que se vivencia hoje, quando se trata de formação humana.

Para que a pessoa oprimida se torne um ser autônomo é preciso que ela tenha acesso aos conhecimentos e consciência crítica que, por sua vez, são aspectos que os opressores negam aos/às oprimidos/as, seja por meio de políticas públicas excludentes, seja por meio de limitações de acesso aos espaços sociais e educacionais.

Percebemos, ainda, que é visível em nossa sociedade uma tentativa de privilegiar a escola como um espaço de educação formal em detrimento das possibilidades educativas existentes nos movimentos sociais. Estes, por sua vez, possuem uma dimensão educativa por meio das experiências proporcionadas aos sujeitos das práticas sociais. Tendo isso em vista, consideramos que tanto a escola quanto os movimentos sociais são espaços legítimos de desenvolvimento de uma educação crítica e emancipadora. (MACIEL, 2011, p. 337).

Então, tanto a educação escolar quanto a não escolar são importantes para a formação humana, buscando a formação de sujeitos conscientes de si e de sua cultura, fortalecendo com isso a perseverança em superar as limitações de acesso aos espaços democráticos, contribuir dialogicamente em suas comunidades, lutar para que as mudanças aconteçam sempre.

Lembrando que, segundo Karen Maciel, é importante considerar a seguinte situação: “[...] sair da condição de oprimido não é simplesmente deslocar-se para a função de opressor, mas propor uma nova relação social em que haja igualdade entre homens e mulheres projetando um bem comum.” (MACIEL, 2011, p. 338). Ou seja, espera-se que os indivíduos oprimidos não se tornem opressores no futuro, que essa relação de poder destrutiva não tenha continuidade à medida que as classes populares tenham suas conquistas, fazendo com que seja real a vida democrática pela qual tanto lutaram.

Por isso, a Educação Popular é tão importante na questão política. Na medida em que os sujeitos começam a se envolver como agentes políticos, sua consciência crítica e política em relação ao meio cresce, favorecendo com isso a força para lutar de forma consciente e responsável. Transformam o meio em que vivem, tornando-o como parte integrante dessas lutas, colaboram para uma melhor construção coletiva e democrática contrária à ideologia dominante e opressora.

E isso fortalece o que Maciel (2011, p. 340) diz:

A educação e a ideologia caminham juntas na construção de crenças, valores e representações simbólicas no interior dos processos educativos. Traduz o pensamento de uma sociedade, de uma época ou grupo social, traduzindo disputas de ideologias entre as classes que visam tanto a conservação como a transformação de uma sociedade, seja no âmbito da sociedade civil como no campo da sociedade política.

Paulo Freire e Adriano Nogueira (2014) nos mostram também, conceitualmente, umas das definições de Educação Popular admitindo que essa educação pode e deve ser permeada de conceitos e práticas que contribuam para o desenvolvimento de ações humanas transformadoras, onde o/a oprimido/a começa a ser visto e valorizado, e suas experiências sociais começam a fomentar reflexões.

Entendo a educação popular como o esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação científica e técnica. Entendo que esse esforço não se esquece, que é preciso poder, ou seja, é preciso transformar essa organização de burguês que está aí, para que possa fazer escola de outro jeito. (FREIRE; NOGUEIRA, 2014, p. 33).

Por isso, Freire em seus estudos, pesquisas e práticas, percebeu que o poder e a força de mobilização popular e de classes podem crescer à medida que suas organizações e capacitações sejam aprimoradas e que tenham conquistas de espaço na sociedade. “Afim, a Educação Popular almeja realizar em sua escala e ao longo de seu tempo, quase tudo aquilo que sonhamos para uma Educação justa, inclusiva e verdadeiramente humanizadora”. (BRANDÃO, 2009, p. 14)

As lutas sociais são tão importantes quanto seu planejamento, por isso o autor cita ainda que ele, assim como outros intelectuais, deve ter um papel de incentivar as classes populares a lutar, contribuindo assim para que esses sujeitos se engajem em práticas políticas.

Por isso vemos hoje muitos movimentos sociais populares ganhando mais força e espaço na sociedade. Sem dúvidas, consideramos que é uma das heranças das ideias de Freire, pois seus conhecimentos sobre a relação opressor/a X oprimido/a e sobre práticas pedagógicas favoráveis às classes populares foram elementares para refletir, problematizar e praticar ações educacionais.

A Educação Popular parte de uma visão de liberdade pedagógica que enaltece uma prática de livre participação e crítica daquelas/es a quem Freire chamava de educandos/as, afinal entendia que a alfabetização jamais poderia ser separada da conscientização. Dando-nos, mais uma vez, a ideia da prática política tão ressaltada pelo autor, que defende que as classes populares tenham acesso ao esclarecimento social e político de seu país e com isso tenham em si um poder de conscientização da situação real em que vivem.

Tal conhecimento mostra que a Educação Popular não está apenas relacionada às práticas pedagógicas, mas também às práticas políticas e de humanização, para que os sujeitos sociais possam ter autonomia de suas vidas nos âmbitos sociais, políticos, ideológicos, culturais e econômicos. Que a partir de suas conscientizações as lutas e movimentos populares possam cada vez mais ganhar força na sociedade com o objetivo de transformação para que mudanças efetivas possam ocorrer em suas vidas.

A opressão e injustiça sociais foram construídas historicamente e somente dentro dessa perspectiva podem ser transformadas. Origina-se aí a forte implicação política investida à Educação Popular. Já que ela parte de programas nos quais a participação e a conscientização populares são as molas propulsoras, objetivam-se mudanças concretas na realidade social dentro de um determinado momento histórico, entendendo-se que essas mudanças se inserem em projeto social maior e mais longo. (VASCONCELOS; OLIVEIRA, 2009, p. 140).

Assim, a Educação Popular foi se constituindo não só pelo papel da escola, mas foi graças às implicações das participações e conscientizações populares nos diversos espaços da sociedade.

Por isso, o papel das classes populares na educação é tão relevante, pois uma educação transformadora acontece quando a participação dessas classes é ativa por meio de lutas e movimentos sociais, construindo assim uma sociedade

mais democrática, em que haja o desenvolvimento de dinâmicas pedagógicas *com* as classes populares e não somente *para* elas.

A participação popular faz com que a escola seja reconfigurada a partir da aquisição dos conhecimentos das classes populares e estas, por sua vez, lutam e tomam posse por mais espaços democráticos em favor de suas necessidades sociais e de seus direitos.

De acordo com Maria Teresa Esteban (2007, p.11)

A escola apresenta-se com sua ambivalência, posto que, mesmo quando oferece as mesmas oportunidades a todos, exclui. Suas práticas cotidianas estão constituídas por relações ancoradas no discurso da igualdade de procedimentos e na ocultação da desigualdade de direitos, de modo que, ao colocar o foco na busca da igualdade, a identifica com a homogeneidade, produzindo invisibilidade sobre a tensão igualdade/diferença que caracteriza a dinâmica escolar.

A partir dessa lógica, percebemos que a escola apresenta questões elementares para discutir a situação das classes populares no sistema de ensino regular e especializado do país. Esteban (2007) aponta a ambivalência da escola, o que representa significativamente não só o ensino regular, mas também o especializado, pois quando se trata de Educação Especial, como a própria nomenclatura afirma, os/as alunos/as de classes especiais sofrem uma *exclusão* na sua *inclusão* escolar.

O mesmo discurso que promove a igualdade de direitos, de procedimentos e práticas pedagógicas e de homogeneidade, se reproduz na sociedade fomentando a exclusão, como afirma a autora. Pois, há uma dificuldade de desenvolver uma educação que considere os indivíduos, ao mesmo tempo, iguais e diferentes. São iguais no direito, mas são diferentes em suas individualidades. E quando se reporta à Educação Especial, têm-se ainda as várias deficiências, além da subjetividade de cada aluno/a.

Assim como no ensino regular, os alunos e as alunas da Educação Especial não podem ser vistos como iguais, no âmbito social, cultural e pedagógico. Suas habilidades, limitações e histórias de vida são diferentes, mas todos eles/elas devem ter seus direitos garantidos de acesso e permanência escolar.



Por ter como objetivo um resultado homogêneo, ao ressaltar as diferenças, segrega e discrimina, ocultando, sob conceitos constituídos na perspectiva da neutralidade, preconceitos enraizados social e escolarmente que conduzem e justificam a exclusão. No entanto, as buscas cotidianas pela igualdade de oportunidades também produzem inclusão. (ESTEBAN, 2007, p.11).

Diante disso, percebemos que a escola se torna um complexo, paradoxal e de tensão, porque apresenta-se como um espaço que cresce e se desenvolve a partir das lutas e da participação das classes populares, mas que, também, é regida por um sistema de ensino que possui práticas excludentes.

Para Alfonso Torres Carrillo (2003), a Educação Popular traz teorias e práticas pedagógicas libertadoras, tendo como princípio básico uma sociedade igualitária promovida por movimentos populares que lutam em favor de um desenvolvimento popular e criticidade às classes populares.

[...] como pensamento pedagógico e prática educativa emancipadores, ela [a Educação Popular] guarda estreita relação com outras correntes e movimentos afins, como a teologia da libertação e a igreja popular, a comunicação alternativa, a perspectiva de gênero, o feminismo popular e o movimento de mulheres, a pesquisa-ação participativa, o ambientalismo popular e o desenvolvimento alternativo. Essa rica com-fusão traz consigo uma hibridização de sentidos e metodologias nas práticas educacionais populares concretas, que nem sempre se tornam objeto de discernimento e reflexão crítica por parte de seus protagonistas (CARRILLO, 2003, p. 19).

Temos, portanto, uma fusão de práticas educacionais que dá aos/às educadores/as a oportunidade de serem críticos/as em suas atividades pedagógicas e vendo as classes populares e/ou oprimidas como protagonistas de sua própria educação, compartilhando na escola seus conhecimentos de mundo e, tendo eles, aceitos e utilizados nos espaços formais de ensino.

A importância da Educação Popular está no poder de criticidade, pois tomar consciência de sua situação e tentar revertê-la para uma condição melhor contribui para o amadurecimento e transformação social. Viver com a realidade e não com a ingenuidade colabora para uma organização reflexiva do seu pensamento. Por isso é que, ao contrário da massificação, a educação deve gerar posição crítica, pensamento reflexivo, diálogo e discussão não alienante.

Sentíamos que era urgente uma educação que fosse capaz de contribuir para aquela inserção [...] que, apanhando o povo na emersão que fizera com a rachadura da sociedade, fosse capaz de promovê-lo da transitividade ingênua à crítica. Somente assim evitaríamos a sua massificação (FREIRE, 2018 p. 140).

De acordo com Juciane Santos, Helisa Maria Canuto Jacinto, Thaissa Danielle dos Santos Silva e Sandra Patrícia Lamenha Peixoto, Freire ressalta ainda a importância da educação no processo de transformação. Conforme as autoras, Paulo Freire defende

uma educação diferente da qual continua a ser empregada nas salas de aula, sendo libertadora e não mais opressora, assim, por meio dela, desenvolve-se a consciência crítica dos sujeitos, de forma a promover autorreflexão e reflexão sobre o meio de forma a possibilitar que o homem [e a mulher] seja capaz de ser sujeito ativo e livre em sua própria realidade, não apenas como mero reprodutor de conteúdos, mas questionador. (SANTOS et al., 2017, p. 130).

Por isso, o papel da educação transformadora é tão essencial nas escolas e fora delas, pois ela permite que os sujeitos sejam autônomos em suas decisões. Ela vai além de ser um simples conceito, mas se faz acontecer à medida que os indivíduos se apropriam dela, tomam consciência da sua relevância e a transformam em práxis.

Ter como base a Educação Popular é considerar as ideias de Freire, que muito se dedicou para compreender as relações opressoras do capitalismo, e aprofundar reflexões sobre como novas teorias e práticas pedagógicas podem contribuir para que as classes populares sejam protagonistas em seus espaços sociais e obtenham com isso sua emancipação.

La emancipación humana aparece en la obra de Paulo Freire, como una gran conquista política a ser efectivizada por la praxis humana, en la lucha ininterrompida a favor de la liberación de las personas, de sus vidas deshumanizadas por la opresión y dominación social. (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2015, p. 184).

Homens e mulheres emancipados e na luta contra a opressão possuem a possibilidade de reconstruir suas relações sociais e promover uma educação transformadora. Assim como desenvolver um projeto com uma vertente intercultural, pois quando há respeito e diálogo entre as diversas culturas, há consolidação de processos de transformação.

Freire defendia sempre a igualdade entre os indivíduos para que fosse constituído um bem comum, em que houvesse uma pedagogia libertadora que oferecesse um transparente, amplo e frequente diálogo. A Educação Popular agrega os valores e conhecimentos dos sujeitos que estão à margem da sociedade<sup>17</sup> e que, apesar de serem ainda excluídos, são detentores de conhecimentos sociais e culturais, bem como constroem relações com a sua comunidade, acumulando conhecimentos e realidades históricas.

Diante disso, vemos que tanto a Educação Especial quanto a Educação Popular estão pautadas na igualdade e na diferença, pois os sujeitos constroem e reconstroem conhecimentos sobre si mesmos e sobre sua realidade educacional, social, cultural e histórica. Neste caso, temos os alunos e alunas com necessidade educacionais especiais que, apesar de suas limitações, podem adquirir espaço na escola e em sua comunidade como participantes ativos na transformação da sua história e do seu convívio social.

De acordo com Valéria Vasconcelos & Maria Waldenez de Oliveira (2009, p. 139):

Ao falarmos de transformação social, faz-se necessário apontar que a realidade social é dinâmica e está em permanente mudança. Entendendo a educação, escolar ou não, como um processo plural por meio do qual os seres humanos vão construindo seu conhecimento e dando significado ao mundo, pode-se inferir que toda educação transforma. Não há ato educativo que não transforme, quer seja de maneira libertadora, quer opressora.

Essa transformação social, dentro do âmbito da Educação Especial, se torna favorável quando a sociedade se conscientiza sobre as necessidades educacionais especiais de alunas e alunos. A transformação acontece quando a sociedade muda e com isso o sistema educacional e as políticas públicas também mudam, ou seja, é a partir da luta por mudanças e em favor da humanização que se consegue diminuir a opressão e gerar a libertação.

---

<sup>17</sup> Estamos considerando aqui todos os que, de alguma forma, seja social, educacional, política etc., são excluídos: [...] los que no tienen acceso a la salud, educación, seguridad social, etc., los negros, los indios, las mujeres, los jóvenes, los viejos, los homosexuales, los alternativos, los portadores de necesidades especiales, en fin, una lista interminable. (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2015, p. 213).

## 2.2 EDUCAÇÃO POPULAR NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Envolver a perspectiva da Educação Popular na Educação Especial é considerar a importância de construir uma práxis em que esses sujeitos possam agir de forma autônoma diante das questões sociais, de modo que a sua educação não se limite apenas ao currículo, mas sim que eles possam ter a oportunidade de se desenvolver e constituir como protagonistas de sua própria educação.

Diante disso, pode-se dizer que apesar de não falar diretamente da inserção de crianças com necessidades educacionais especiais na escola, a teoria Freireana trata com maestria dos aspectos relacionados à inclusão escolar ao retratar o direito de uma educação para todos, onde a conscientização, a autonomia, a liberdade, o diálogo e a igualdade de direitos estejam presentes em todos os aspectos da instituição educacional, pois constituem-se como direitos dos cidadãos. (SANTOS et al., 2017, p. 137)

É importante enfatizar também que a inclusão social não ampara apenas alunos/as com necessidades educacionais especiais, mas também a todos grupos de alunos/as que compõem a escola, envolvendo indivíduos com suas diferenças e particularidades. Reconhecemos, deste modo, que o processo de aprender-e-ensinar e ensinar-e-aprender (BRANDÃO, 2009), com vistas à eliminação de obstáculos compõe um sistema de ensino com diversas culturas. A escola, portanto, se torna um espaço Intercultural e social, valorizando as particularidades de cada pessoa.

Por isso, é importante considerar que a Inclusão Social é um processo educacional que agrega não apenas as pessoas com deficiências, mas também outras minorias que têm se fortalecido nos movimentos sociais, de modo que seus direitos de convivência nos espaços sociais se tornem cada vez mais reais. Negros; indígenas; população lésbica, gay, bissexual, travesti, transexual e intersexual (LGBTI+)<sup>18</sup>; pobres; populações tradicionais – todos que fazem parte das minorias sociais, veem a Inclusão Social como um movimento de luta, colaborando para a sua liberdade de expressão, para o seu direito de ir e vir, e para a conquista dos direitos à educação, saúde, trabalho, cultura, habitação, dentre outros.

---

<sup>18</sup> No Manual de Comunicação LGBTI+, o símbolo + foi acrescentado à sigla LGBTI para abranger outras orientações sexuais, identidades e expressões de gênero. Disponível em: <https://unaid.org.br/wp-content/uploads/2018/05/manual-comunicacao-LGBTI.pdf>. Acessado em 28/03/2019.

As igualdades e as diferenças têm seus papéis fundamentais para a melhoria do processo inclusivo, principalmente nas escolas, pois é respeitando as igualdades de direitos e conquistas sociais que as diferenças serão valorizadas. É certo que cada indivíduo possui suas particularidades, interesses e necessidades, mas todos/as devem usufruir dos espaços e direitos sociais de forma igualitária.

Para instaurar uma condição de igualdade nas escolas não se concebe que todos os alunos sejam iguais em tudo, como é o caso do modelo escolar mais reconhecido ainda hoje. Temos de considerar as suas desigualdades naturais e sociais e só estas últimas podem/devem ser eliminadas. (MANTOAN, 2006, p. 187)

A inclusão escolar deve, portanto, valorizar a diversidade de gêneros, raças, religiosidade, orientação sexual, classe social, dentro outros. Porém, é evidente que, “lidar com a diversidade, sem gerar desigualdade, tem sido um grande desafio para a efetivação de uma escola de qualidade para todos” (CRIPPA; VASCONCELOS, 2012, p. 165), pois a inclusão é grande desafio que enfrenta na área educacional. Afinal, “a superação dos preconceitos e barreiras para a aceitação do diferente não têm espaço físico definido”. (CRIPPA; VASCONCELOS, 2012, p. 165)

As limitações na área educacional sejam elas de ordem conceitual, prática ou social, interferem de maneira substancial na aprendizagem e no contexto familiar, escolar, histórico, cultural e social, sendo contemplada também a interação da pessoa com o mundo em que vive. Mendes & Matos (2014) afirmaram que

A realidade revela também que as escolas são espaços contraditórios, nos quais existem práticas de discriminação e conscientização, e que ainda se encontram distantes do que preconizam os documentos oficiais sobre inclusão escolar. Nas condições históricas, políticas e socioculturais descritas, é que se constituem as solicitações dos pais, dos alunos com e sem necessidades especiais, dos professores, dos diretores e dos coordenadores aos especialistas e estudiosos da área educacional. (MENDES & MATOS, 2014, p.51).

Apesar de existirem políticas públicas que buscam garantir o trabalho do Atendimento Educacional Especial (AEE) no país, faz-se necessário discutir dentro desse contexto a Educação Popular, entendendo que ela pode proporcionar maior igualdade de conhecimento e reconhecimento entre os indivíduos, dando uma maior consciência de autonomia e emancipação, principalmente no processo educativo.

Diante disso, uma questão relevante já discutida por Freire (1980) é o diálogo, pois adota princípios de emancipação, pois ele é um elemento importante no processo educacional à medida que os sujeitos se comunicam entre si e promovem uma comunicação. Afinal, de acordo com Ivanilde Apoluceno Oliveira (2017):

A educação é uma situação de conhecimento e de comunicação, por isso, o diálogo é fundamental no processo educacional. Ele faz parte da comunicação entre os sujeitos que conhecem mediatizados pelo mundo. (OLIVEIRA, 2017, p. 231).

Isso nos mostra que a educação promove um diálogo entre os sujeitos protagonistas de suas histórias e vivências de mundo, de modo que o processo de ensinar-e-aprender não se dá apenas na transferência do conhecimento, mas sim se dá no diálogo entre os envolvidos “que buscam a significação dos significados.” (FREIRE, 1980, p. 69).

De acordo com Freire (1980), o diálogo acontece para transformar o mundo, de forma colaborativa, entre os sujeitos, enfatizando com isso o processo de educação como libertadora de estruturas dominantes. A produção e construção do conhecimento não se limita apenas ao processo de ensinar do/a professor/a e ao processo de aprender do/a aluno/a, mas a um processo mais completo e amplo, onde as partes se tornam seres de comunicação e diálogo. Como diz Oliveira (2017, p. 232): “Nesse sentido, no processo ensino-aprendizagem, o professor e o aluno são sujeitos do conhecimento e sujeitos aprendentes. O professor ensina e aprende e o aluno aprende e ensina”.

E dentro dessa discussão do diálogo, Freire apresenta três dimensões: Existencial, Ético-Política e Metodológica. O existencial considera que o saber e o conhecimento são constituídos pelos seres humanos na sua condição de cognoscentes e históricos, inseridos em contextos culturais e sociais.

A dimensão Ético-Política contempla a liberdade do sujeito em proferir a sua palavra. Ter voz e espaço para falar faz parte da sua participação da vida política, pois a democracia é assim vista no momento em que a sociedade permite e reconhece o seu direito de fala. Afinal, “participar do diálogo significa ter voz, não ser silenciado e nem sofrer eticamente pela não inclusão social” (OLIVEIRA, 2017, p. 238).

E a dimensão metodológica envolve a “intercomunicação entre os indivíduos mediatizados pelo mundo e se apresenta como ativo, crítico e criticizador” (OLIVEIRA, 2017, p. 240), ou seja, a proposta de Freire é a inserção dos sujeitos em um diálogo no círculo de cultura, onde suas expressões, leituras de mundo, experiências de vida e consciência crítica fizessem parte de seu processo educacional.

Outro ponto a destacar sobre os aspectos que podem promover uma educação transformadora, além do diálogo, é a amorosidade defendida por Freire:

Freire trabaja con la concreción de la producción de sentido y del sentir amorosidad/ amor como una potencialidad y una capacidad humana que remite a una condición de la finalidad existencial ético cultural en el mundo y con el mundo. (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2015, p. 50).

Danilo Streck, Euclides Redin e Jaime José Zitkoski (2015), no *Dicionário Paulo Freire*, falam que a amorosidade freiriana contempla um compromisso com o outros, que acontece quando há uma solidariedade e humildade na relação entre os sujeitos, pois o amor é um ato de valentia, de compromisso com o outro e com a sua libertação. E este compromisso se torna um constante diálogo e um caminho a ser sempre seguido. Por isso, a libertação e emancipação se tornam fundamentais para a constituição do sujeito comprometido com a solidariedade e humildade.

E quando nos reportamos à libertação, tratamos de um conceito “central en el pensamiento freiriano, y está intrínsecamente vinculado a libertad, concientización y revolución” (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2015, p. 306). Entendemos que há uma contradição na relação entre educador/a e educando/a, pois não haver uma superioridade de um com o outro colabora para que essa relação aconteça em um processo educacional dialógico de desenvolvimento simultâneo, em que um/a aprende com o/a outro/a, e ambos/as crescem juntos.

Por isso, a partir do momento em que há uma consciência crítica sobre como o processo educacional pode ocorrer, novas propostas pedagógicas e políticas públicas são demandadas, pois mudanças concretas no sistema educacional do país são exigidas pela sociedade e por movimentos sociais que lutam pela diminuição e eliminação das desigualdades sociais.

Cada vez mais a “luta pelo reconhecimento e direito à diversidade coloca em cheque a forma injusta, antidemocrática e discriminatória com que a sociedade capitalista funciona” (MATOS; MENDES, 2014, p. 37). As injustiças e as desigualdades estão sofrendo resistências e novos caminhos de libertação são traçados em favor da emancipação. Por isso, os preceitos da Educação Popular e da Educação Inclusiva são tão interligados.

Pelas mudanças que começaram a se estabelecer em prol de uma Educação Inclusiva, a sociedade se movimentou junto com órgãos mundiais a fim de oferecer políticas públicas em favor dos grupos minoritários para que novos rumos fossem seguidos pelo sistema nacional de educação.

A Política Nacional de Educação Especial prevê que as escolas devem considerar que todos os alunos e todas as alunas têm a possibilidade de aprender os conhecimentos construídos nos espaços educativos, de modo a reconhecer suas aptidões, habilidades, capacidades e potencialidades. Afinal, o ensino só é capaz de acontecer se as resistências e as barreiras forem minimizadas e superadas.

A compreensão da educação especial nesta perspectiva está relacionada a uma concepção e às práticas da escola comum que mudam a lógica do processo de escolarização, a sua organização e o estatuto dos saberes que são objeto de ensino formal. [...] essa educação supõe uma escola que não exclui alunos que não atendam ao perfil idealizado institucionalmente. (PEREIRA; MARQUES, 2015, p. 6).

Essa nova configuração da organização escolar denota que novos conceitos, estrutura escolar e recursos pedagógicos que surgem hoje vêm para aprimorar e se adequar com as novas concepções institucionais escolares. Atualmente, a Educação Especial na perspectiva inclusiva passa por diversos níveis e modalidades do ensino, perpassando por várias disciplinas e conteúdos, de modo não substitutivo.

Mas, é evidente que os desafios continuam entre a escola especializada e a escola comum. O ideal seria que uma completasse a outra, pois na escola comum os alunos e as alunas com deficiência são incluídos/as no convívio com os/as não deficientes, mas é, também, na escola especializada que recebem atendimento focado nos diversos tipos de deficiências.



O convívio da criança deficiente junto com outras crianças favorece o seu aprendizado. Quanto à Escola Especial, apresenta fragilidades como a escola comum e pontos positivos quanto ao currículo adaptado, atendimento especializado, profissionais especializados, números de alunos menores nas salas, espaço físico apropriado. Contudo, nem sempre é o espaço ideal porque acaba segregando os alunos (STAINBACK, 1999, p. 171)

Muitos obstáculos ainda são enfrentados diariamente na sala de aula, tanto nas classes de ensino comum quanto nas Salas de Recursos Multifuncionais que atendem os/as alunos/as com necessidades educacionais especiais. São barreiras que podem ser enfrentadas à medida que a comunidade escolar e do seu entorno, bem como a sociedade em geral se tornem sujeitos ativos politicamente, atuando como agentes sociais que lutam por direitos iguais e por uma sociedade mais justa.

As escolas não se tornam inclusivas apenas matriculando alunos com deficiências. [...] Diante da inclusão escolar o que se espera não é que os alunos com deficiência atinjam todos os objetivos do currículo comum, mas que tenham maiores oportunidades de conviver e estudar num ambiente comum a todos. (CRIPPA; VASCONELOS, 2012, p. 166)

O processo de inclusão social só se dará de forma satisfatória quando houver o envolvimento político, a emancipação dos sujeitos e a consciência crítica. Assim, a democracia permanecerá forte e novas relações sociais se constituirão nas bases da autonomia, liberdade e criticidade, pois “a ética da inclusão deve concretizar-se em atitudes capazes de respaldar a afirmação da identidade dos indivíduos, sem esconder suas competências”. (MATOS; MENDES, 2014, p. 40).

No próximo capítulo destacamos como o processo de inclusão social está posto na Política Nacional de Educação Especial pela Perspectiva da Educação Inclusiva, fazendo uma reflexão crítica dos apontamentos que este documento traz em relação aos conceitos até aqui defendidos.

Muitas discussões partiram dos conceitos de Educação Popular baseados nas ideias de Paulo Freire e outros autores, mostrando o quanto os princípios desta práxis educativa está alinhado aos da Educação Inclusiva. Porém, contradições ainda existem, principalmente, nas práticas pedagógicas ainda existentes nas escolas.

Como professor de Educação Especial, vejo o quanto é essencial a discussão e reflexão em torno do processo educacional no país. Ao contextualizar a Educação

Especial no Brasil, é possível ver avanços, porém, o movimento social e político denota que muitas lutas ainda devem ser traçadas.

A luta pela nossa libertação e emancipação se torna cada vez mais urgente. Nossa atuação nas escolas se torna mais necessária com os nossos/as alunos e alunas, pois a autonomia e o diálogo acontecem na medida em que eu me relaciono com meus alunos e alunas, e essa comunicação promove uma educação transformadora para todos, professores/as e alunos/as.

As concepções da Educação Popular e da Educação Especial são elementares para que as discussões, como a do capítulo próximo, não cessem, afinal, os processos dialógico e educacional se movimentam ao passo do dinamismo social, cultural e político. Que possamos seguir no caminho contrário ao da educação bancária, em que os humanos perdem sua natureza de ser, numa relação que aliena e fortalece o binômio opressor X oprimido.

Como todos los seres de la naturaleza, los hombres y mujeres son incompletos, inconclusos e inacabados. Pero, a diferencia de todos los seres de la naturaleza, su ontología específica los hace conscientes de que son incompletos, conscientes de su inacabamiento, y de la inconclusión, impulsándolos hacia la plenitud, hacia el acabamiento y hacia la conclusión (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2015, p. 168-169).

Somo seres incompletos e sem o outro não temos como existir, não há como existir isoladamente do mundo, precisamos do outro no momento do relacionamento, pois todos são parte de um todo e nenhum é completo por si só. A incompletude está no não-eu e este, por sua vez, nos faz ter consciência do que não somos, do que não conheço de mim e, partir disso, e da consciência do mundo, começo a me reconhecer.

Essa consciência crítica da existência humana é fundamental para entendermos como podemos ver a educação de forma mais emancipadora e humana. A libertação não está fundamentada somente nas estruturas sociais dominantes, mas está, também, na consciência da nossa existência e da nossa condição na dominação opressora.

É a partir do entendimento da nossa natureza humana e do mundo que vamos compreender e realizar uma ação transformadora e educação

problematizadora. “La educación es en su esencia un proceso ético antes de ser consciência crítica, compromiso político y acción transformadora”. (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2015, p. 48). E,

al teorizar una propuesta de educación problematizadora, Freire resalta que la liberación no consiste en una donación o bondad de las capas dominantes, sino que ella puede concretizarse como resultado de la construcción de la conciencia. (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2015, p. 170).

Dentro disso, vamos realizar uma análise reflexiva sobre a Política Nacional de Educação Especial, ressaltando os conceitos discutidos ao longo deste trabalho e traçando embates sobre a importância e as limitações desta política pública, denunciando e anunciando apontamentos sobre a Educação Especial pela Perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil.

### 3 ANÁLISE REFLEXIVA DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL PELA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

*“[...] uma política social não existe apenas dentro do Estado, como política pública. As políticas públicas não são propriamente do Estado, mas atribuições provenientes da sociedade, que sustenta e mantém o Estado para tal; e se efetivam de alguma forma sob pressão da sociedade.”*

*(MAZZOTTA, 2011, p. 88).*

Vimos ao longo deste trabalho alguns preceitos sobre a Educação Especial e sobre a Educação Popular, mostrando que esta promove uma educação com consciência crítica sobre a libertação do/a oprimido/a na sua relação com o opressor; e mostrando que aquela trabalha com o desenvolvimento e valorização dos potenciais de alunos e alunas com deficiências, altas habilidades/superdotação e transtornos globais do desenvolvimento.

Apesar de Paulo Freire não ter trabalhado em sua teoria a educação inclusiva, percebe-se a importante contribuição de sua obra para esta temática, pois aborda o ensinar de modo dialógico, transformador e crítico, de forma que os educadores em sua formação desenvolvam métodos e estratégias que possibilitem uma educação para todos. (SANTOS et al., 2017, p. 138).

Diante disso, a relação da Educação Especial com a Educação Popular está baseada nos princípios de **humanização** que traz em seu escopo a **autonomia** do sujeito, a sua **libertação**, o seu **processo de conscientização** e sua **transformação**. Elas, portanto, estão entrelaçadas em seus preceitos, pois defendem que os sujeitos sejam autônomos e tenham consciência crítica de suas necessidades educacionais especiais, garantias e direitos sociais, bem como a luta por sua libertação.

Diante disso, tão relevante quanto os seus preceitos, a Educação Especial precisa que o seu desenvolvimento seja amparado e garantido, também, via políticas públicas. Por esse motivo, a proposta da presente pesquisa é verificar se a Política Nacional de Educação Especial pela perspectiva da Educação Inclusiva contempla as premissas de uma educação transformadora que atenda às demandas da sociedade, mostrando assim denúncias e anúncios a partir seus preceitos e sua aplicabilidade, na prática.

Para tanto, recorreremos aos princípios das denúncias e dos anúncios de Freire (2001):

A conscientização nos convida a assumir uma posição utópica frente ao mundo, posição esta que converte o conscientizado em fator utópico. Para mim o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão a utopia é também um compromisso histórico. (FREIRE, 2001, p. 31-32).

A dialetização é essencial para realizar denúncias de opressão e de uma ideologia da classe hegemônica e anunciar a libertação das pessoas oprimidas e a construção de sua consciência crítica. E é com a utopia que conseguimos conhecer e ver o mundo, de modo que a realidade seja compreendida de forma aprofundada e não apenas superficialmente. Assim, a partir dessa clareza da realidade é possível problematizar, superar as limitações e dominar um conhecimento mais concreto e crítico sobre a humanidade e a sociedade.

A utopia exige o conhecimento crítico. É um ato de conhecimento. Eu não posso denunciar a estrutura desumanizante se não a penetro para conhecê-la. Não posso anunciar se não a conheço, mas entre o momento do anúncio e a realização do mesmo existe algo que deve ser destacado: é que o anúncio não é anúncio de um anteprojeto, porque é na práxis histórica que o anteprojeto se torna projeto. É atuando que posso transformar meu anteprojeto que se faz projeto por meio da práxis e não por meio do blábláblá (FREIRE, 2001, p. 31-32).

Vemos com isso, que a Educação Popular dá lugar à transformação da realidade quando ela é percebida de forma profunda, e a partir disso é possível estabelecer novos caminhos e novos processos de humanização. Assim, de acordo com Freire (2001), a utopia se constitui na denúncia da estrutura desumanizante e no anúncio de uma estrutura humanizante.

Baseados nessa utopia freiriana nos propomos a analisar a Política Nacional de Educação Especial pela Perspectiva da Educação Inclusiva, pois ela traz aspectos da estrutura desumanizante que sofrem denúncias e, também, contempla aspectos da estrutura humanizante, com seus anúncios que, por sua vez, correspondem aos processos de libertação de qualquer opressão. E isto “só é possível por meio da educação, desde que permita a educadores e educandos

tomarem consciência da negação do próprio corpo.” (BRIGHENTE; MESQUIDA, 2016, p. 158).

A autora e o autor afirmam também que

[...] uma sociedade democrática não pode ser construída pelas elites, já que elas não oferecem fundamentos para uma política de reformas. Aquele que oprime não quer uma educação libertadora, pois acredita que o educando é objeto e não sujeito. (BRIGHENTE; MESQUIDA, 2016, p. 158).

Isso nos mostra que devemos insistir na luta por uma pedagogia da libertação e que ela seja protagonizada pelos sujeitos que fazem parte da comunidade, da escola e dos espaços sociais não elitistas. A luta deve seguir contra a opressão, o autoritarismo, a exclusão, a discriminação, o preconceito e contra o liberalismo conservador.

As denúncias da opressão nos fazem refletir sobre os anúncios da libertação, pois será por meio deles a tomada de consciência crítica para assim haver engajamento político, cultural e educacional por parte dos oprimidos. Anunciar políticas públicas, por exemplo, é permitir que a educação avance com base na participação coletiva.

Podemos afirmar, então, lembrando Freire (2005) que, a partir do momento em que o corpo do educador/educando oprimido se conscientiza, ele consegue reconhecer o opressor que nele se hospeda. Conhece assim o motivo de não reproduzir na sua prática pedagógica uma pedagogia da resposta, mas buscar uma pedagogia da pergunta: problematizadora e libertadora. (BRIGHENTE; MESQUIDA; 2016, p.175).

Assim, ao lutar contra uma educação bancária que trabalha com depósitos de conteúdo onde não há criticidade, lutamos em favor de uma educação da conscientização, da reflexão e da libertação. Quando o/a oprimido/a percebe as características opressoras em si, este/a se torna o primeiro passo para a mudança, emancipação e libertação de seus potenciais.

Por isso, vemos que os preceitos da Educação Popular são tão convergentes com os da Educação Especial, pois esta também se preocupa com as questões problematizadoras e conscientizadoras. Assim, “quanto mais conscientizados nos

tornamos, mais capacitados estamos para ser anunciadores e denunciadores, graças ao compromisso de transformação que assumimos” (FREIRE, 2000, p. 32).

### 3.1 DENÚNCIAS

Dentre os trabalhos levantados no referencial bibliográfico está a dissertação de mestrado de Amanda do Nascimento (2018). A autora mostra pontos relevantes a serem destacados como denúncias de um sistema político e educacional que rege o país. Em seu estudo, a pesquisadora apresentou que a Política Nacional de Educação Especial “suscitou vários questionamentos, entre eles, o debate sobre as condições em que os alunos são inseridos nas salas de aulas, as condições de trabalho oferecidas aos professores”. (NASCIMENTO, 2018, p. 18).

Esta questão reforça a situação em que vivemos nas escolas públicas. A forma como a Educação Inclusiva vem acontecendo nesses espaços nem sempre reforça a ideia de inclusão social, mas sim de exclusão, pois muitos alunos e alunas, bem como seus/suas professores/as apresentam dificuldades em desenvolver, de forma mais inclusiva possível, o processo de ensino e aprendizagem. A PNEEPEI diz o seguinte:

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. (BRASIL, 2008).

A falta de capacitação e recursos pedagógicos são fatores que contribuem para essa dificuldade, pois as escolas ainda não estão preparadas totalmente para receber, de forma inclusiva, esses alunos e alunas. As experiências práticas de professores e professoras de Educação Especial em grande parte do país demonstram essa realidade. Muitos são os depoimentos denunciando que os princípios de igualdade e respeito às diferenças defendidos pela PNEEPEI estão distantes da escola.

O objetivo principal dessa Política é apresentado no documento da seguinte forma: “[...] assegurar a inclusão escolar de alunos/as com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação [...]” (BRASIL, 2008). Porém, há estudos, como o de Nascimento (2018) alertando que, nem sempre, é assegurada a inclusão escolar, e que essa condição está ligada a alguns aspectos, como o currículo.

Entre as barreiras encontradas para a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, há a dificuldade em ofertar a eles o devido acesso ao currículo, visto que, em decorrência das especificidades de cada indivíduo, são necessárias adaptações ou adequações curriculares que nem sempre são realizadas. (NASCIMENTO, 2018, p. 20).

A investigação de Nascimento (2018) demonstrou que nem sempre a realidade escolar condiz com os postulados da PNEEPEI, assim como também é enfatizado na pesquisa de Larissa Guadagnini & Márcia Duarte (2015), realizada com 18 professores de uma diretoria de ensino do interior do estado de São Paulo. Neste estudo, foi exposta a necessidade de adaptação do currículo nas escolas a fim de proporcionar diminuição das limitações e/ou valorização das potencialidades dos/das alunos/as com deficiências, transtornos globais e altas habilidades e superdotação.

Por meio dos discursos dos professores participantes, constatou-se que os três grupos de professores (Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Especial) apresentaram diferentes concepções em relação à adaptação curricular, sendo que a maioria delas referiu-se as mesmas como alterações ocorridas no currículo escolar, a fim de favorecer e proporcionar a aprendizagem de todos, sobretudo dos alunos com deficiência incluídos na rede regular de ensino. (GUADAGNINI; DUARTE, 2015, p. 447).

Defendemos um currículo adaptado às necessidades educacionais dos/as alunos/as e livre de práticas pedagógicas comuns de exclusão e preconceito. Mas para que isso aconteça é necessária a participação de professores/as, alunos/as e da família na construção de uma base curricular que respeite as diferenças e adeque às condições sociais e culturais da comunidade escolar.

No artigo *A educação especial na rede pública de educação em uma cidade do centro-oeste brasileiro* produzido por Ricardo Fernandes, Sandra Fernandes e Genilda Bernardes (2016) foi constatado que 67% dos professores regentes de



classes regulares acreditam no sucesso da inclusão escolar, 16% disseram não acreditar e 17% preferiram não se expressar.

Estes dados se referem a uma pesquisa realizada com quatro gestores pedagógicos, quatro professores de AEE e vinte e cinco professores regentes. E o campo de pesquisa corresponde a cinco escolas do Sistema Municipal de Ensino de Anápolis, sendo selecionada uma escola em cada região do município.

Ainda de acordo com Fernandes, Fernandes & Bernardes (2016) “Alguns professores condicionam sua crença na inclusão a uma ‘seleção prévia’ dos/as alunos/as, contrariando os ditames das políticas instituídas pelo Ministério de Educação do Brasil (MEC)” (2015, p. 189). E este é outro ponto a ser destacado como denúncia, pois vemos que a realidade nas escolas está distante dos princípios da Política Nacional.

Mesmo com as diretrizes da PNEEPEI a comunidade escolar ainda agrega costumes da integração, em que há ausência de conteúdos e de atividades para os que estão no AEE e a persistência de adaptação do/a aluno/a à escola e não o contrário.

A PNEEPEI deve assegurar a inclusão social e, também, garantir o acesso à escola, a transversalidade da Educação Especial no Ensino Infantil até o Superior, a oferta do AEE, a formação de professores/as, participação da família e comunidade, e a acessibilidade física e de comunicação.

[alguns professores] apresentam a ideia da necessidade de diagnóstico/laudos para decidirem quem tem ou não condições/direitos de participar da escola regular, considerando, em muitos casos, que crianças com deficiência não conseguem acompanhar os demais alunos, atrapalhando a condução normal das aulas (FERNANDES; FERNANDES & BERNARDES, 2016, p. 189).

O autor e as autoras afirmam que há muito ainda para ser discutido quanto às barreiras a serem enfrentadas e os desafios a serem superados, pois se vê o distanciamento entre o que prevê a PNEEPEI e as realidades locais. Afinal, de acordo com Bueno (2011), “A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva não tem o mesmo caráter fático, mas pode ou não ser seguida, pois se trata de uma proposição de governo e não de Estado”

(BUENO, 2011, p. 11). Ou seja, é um documento que serve para orientar a sociedade, mas sem a obrigatoriedade de cumprimento.

Então, refletindo sobre isso, a distância da realidade local com a PNEEPEI interfere diretamente no desenvolvimento dos alunos e das alunas. Além das barreiras sociais de exclusão que a demanda da Educação Especial apresenta, ela ainda tem que ultrapassar as barreiras educacionais e políticas. Não se ignora a relevância da elaboração e da implementação da Política Nacional de Educação Especial nas escolas pelo país afora, mas ainda é necessária a luta por mais espaços e mais direitos, ou seja, por sua concreta implementação.

Além do currículo escolar, mais recursos pedagógicos e professores/as qualificados/as são fundamentais para melhorar a Educação Especial no país. Ainda são necessárias melhorias para que os sistemas de ensino sejam baseados nas demandas dos movimentos sociais e promulgação de políticas públicas para que contemplem o mais próximo possível a realidade dos grupos da Educação Inclusiva.

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como de monitor ou cuidador aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar. (BRASIL, 2008).

No cotidiano escolar há uma escassez de profissionais de apoio que auxiliem os/as professores/as durante as atividades escolares, além de suas funções indefinidas e mal exploradas, como afirma Mariana Lopes: “A atuação dos profissionais de apoio tem acontecido de forma precária, indefinida, não padronizada e com conflitos e equívocos na prática.” (2018, p. 145).

Outra denúncia que se faz é sobre o espaço educativo e sua relação com os interesses coletivos e obrigações do Estado. Pois assim como a escola, as políticas públicas não podem ser estáticas, elas devem se mover no mesmo ritmo da dinâmica social, da movimentação escolar, da participação coletiva da comunidade, dos/as professores/as e, principalmente, dos alunos e das alunas. À medida que novas demandas surgem, novas políticas devem ser criadas e reelaboradas, novos caminhos de emancipação devem ser criados e novos desafios enfrentados.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva ainda se depara com muitas dificuldades em sua implementação. Há muitos casos de discriminação e negação quanto aos princípios da Política e da inclusão social. Um exemplo disso é a pesquisa de Maria Janaína Nascimento (2014), em que mostra denúncias sobre o processo de inclusão escolar. Os dados são o resultado de entrevistas realizadas com 67 professores da rede estadual do Acre.

23% percebem que ainda há professores e funcionários nas escolas que não reconhecem e nem defendem a inclusão de alunos deficientes nas classes regulares e 27% não consideram os espaços de suas unidades escolares acessíveis, no entanto, 78% afirmam que as escolas possuem salas de recurso para o atendimento dos alunos no contra turno. (NASCIMENTO, 2014, p. 58).

Mesmo que 23% seja um percentual menor em relação aos outros, verificamos que a rejeição à inclusão ainda existe na escola. Seja porque não aceitam nas escolas os/as alunos/as com deficiências, transtornos globais e altas habilidades, seja porque acreditam na escola especializada como única forma de prover o processo de aprendizagem desses/as alunos/as.

O indicativo de 27% que não consideram os espaços escolares acessíveis é, também, reflexo da incompletude do trabalho do poder público, pois o mesmo Estado que abre espaços para participação coletiva e elaboração de políticas públicas é também aquele que não garante acessibilidade nas escolas que devem adotar a inclusão social. Mostrando com isso que a responsabilidade do poder público deve ir além da elaboração e implementação de políticas.

Há contradição, percebemos na mesma pesquisa, pois 78% dos entrevistados afirmam que há salas de recursos multifuncionais para atendimentos no contra turno. Porém, incluir os/as alunos/as com deficiências, altas habilidades/superdotação e com transtornos globais do desenvolvimento não é proporcionar apenas um espaço físico destinado para atividades especializadas, mas é, também, possibilitar que todo o ambiente escolar se torne acessível, garantindo o direito de ir e vir e de participação das atividades nos mais diversos espaços a todas as pessoas, sendo estendido para as que possuem diferenças sociais, culturais, linguísticas e étnicas.

[...] com a Declaração de Salamanca se estabelece como princípio que as escolas do ensino regular devem educar todos os alunos, enfrentando a situação de exclusão escolar das crianças com deficiência, das que vivem nas ruas ou que trabalham, das superdotadas, em desvantagem social e das que apresentam diferenças lingüísticas, étnicas ou culturais. (BRASIL, 2008).

Enquanto houver o menor percentual de rejeição em relação à inclusão social, haverá sempre lutas em favor das igualdades de direitos e respeito às diferenças individuais, pois o avanço social se dará à medida que todos/as tenham os mesmos direitos e que tenham liberdade para decidir qual melhor proposta de ensino lhe atende e qual o espaço mais favorável para se apropriar.

A inclusão escolar deve oferecer um ensino público, gratuito e de qualidade tanto nas escolas de ensino regular quanto nas escolas especializadas. A escolha do melhor caminho escolar a ser seguido cabe à família, à comunidade, aos/às alunos/as e não somente ao Estado e aos/às profissionais da área de educação.

Reforçando sobre a pesquisa de Nascimento (2014), outra denúncia que se faz é em relação às dificuldades de implementação da Política Nacional de Educação Especial no Estado do Acre. O estudo apontou que esse processo de implementação apresentou preconceitos e exclusões quanto à chegada das/dos alunas/os com deficiências, transtornos e altas habilidades nas escolas.

No entanto, o trabalho mostrou também que o documento foi uma forma de diminuir, aos poucos, as condições adversas que esses/as alunos/as, famílias e professores/as vivenciavam no processo escolar. E mesmo havendo percentuais de rejeição, a inclusão tomou um espaço que antes não existia na região acreana. Por isso, vemos que ora a Política foi importante para o avanço do Atendimento Educacional Especializado nas escolas comuns e especializadas, ora apresentou falhas e lacunas quanto à sua proposta de assegurar uma Educação Inclusiva para todos os grupos excluídos.

De acordo com o estudo de Wilma Fahd (2015), no trabalho também encontrado na BDTD no decorrer desta pesquisa bibliográfica-documental, pudemos perceber uma dessas lacunas que se refere à pouca participação popular quando na elaboração desta Política. E ao realizar buscar na plataforma digital do MEC, não encontramos, também, documentos ou outros elementos que comprovassem uma

maciça participação coletiva da população e, principalmente, dos principais envolvidos que são familiares, pessoas com deficiências, altas habilidades, transtornos e os/as profissionais de educação atuantes diretamente com esse público nas escolas.

[...] a política nasce majoritariamente como fruto de discussões entre os profissionais da área de educação em gabinetes, carecendo, assim, de uma participação popular mais efetiva no debate dessas decisões. A geração e disseminação de nossa política, como assinala Beyer (2013, p. 8) não sucedeu "da base para o topo", a partir da participação maciça de "pais, familiares e escolas"; mas "foi articulada por estudiosos da área e técnicos de secretarias". Esse é um fator de fragilização, no que diz respeito à assimilação e cumprimento das propostas nela contidas, pois, prevalecem várias dúvidas conceituais, quanto ao novo paradigma inclusivo e o anterior da integração, assim como ainda é muito marcante o contorno da vertente médico-pedagógica dado à Educação Especial e incorporado pelos professores e familiares dos educandos com deficiências. (FAHD, 2015, p. 47-48).

Os campos da medicina e da pedagogia ainda são vistos como campos diretamente relacionados e dependentes um do outro quanto se trata de Educação Especial e AEE. Sob essa ótica, somente o laudo médico pode oportunizar uma pessoa com deficiência a matrícula em uma escola comum com AEE ou uma escola especializada.

Porém, pedagogicamente, os processos de ensino-aprendizagem, bem como o convívio social que a escola pode oferecer aos/às alunos/as não devem ser determinados apenas por um documento, afinal, "[...] os laudos têm sido confeccionados de forma fragilizada, descontextualizados da realidade social a que pertencem os/as alunos/as, sendo fechados e não explicativos [...]". (SILVA; RIBEIRO, 2017, p. 163).

Outros trabalhos mostram como a implementação desta Política sofreu dificuldades, não só pela falta de recursos nas escolas e pessoal capacitado para atender o público da Educação Inclusiva, mas também pela falta de mais diálogo com os grupos demandantes da inclusão social nas escolas comuns e especializadas.

Daniel Santos e Ivone Panhoca (2017) escutaram em sua pesquisa 22 (vinte e dois) diretores/as de escola a fim de perceber se eles/as tiveram dificuldades na

implementação na Política Nacional de Educação Especial nas escolas nas quais atuavam. Os resultados apontaram, a partir de muitos relatos, as dificuldades quanto à acessibilidade física nas escolas, a formação de professores/as capacitados/as para atuarem no AEE, o excesso de burocracia nos sistemas de ensino, a ausência de profissionais de apoio para auxiliar os/as alunos/as, entre outros.

E isto não difere com a realidade existente entre professores/as de AEE da rede de ensino estadual do Pará e de tantos outros estados do Brasil. A maioria das escolas não possui acessibilidade aos/as alunos/as; o sistema de matrículas ainda é bastante burocrático, pois muito comumente são gerados dois números de matrícula para uma mesma escola; e os/as profissionais de apoio (cuidadores/as) são ausentes nas escolas.

[...] é importante acrescentar que o percurso entre a criação e a consolidação dos marcos legais e políticos e para educação inclusiva tem sido caracterizado por obstáculos, que vão desde as ideologias contrárias, empecilhos físicos, estruturais, técnicos e pedagógicos, presentes no sistema escolar brasileiro, até a insuficiência de mudanças culturais significativas com relação à incorporação da diversidade humana (FAHD, 2015, p. 47).

Os avanços na pedagogia da Educação Inclusiva aconteceram e têm acontecido de fato, porém, a garantia do permanente diálogo e prospecção por melhorias não tem sido amplamente atingida. E com isso, mais resistência e participação popular se faz necessária para que o poder público cumpra o que está estabelecido nas políticas públicas.

Na Política Nacional de Educação Especial há diretrizes que reforçam a necessidade de fortalecer e garantir um atendimento especializado respeitando as limitações e potenciais do público do AEE. Dentre essas diretrizes, a Política aponta que: as matrículas nas escolas comuns devem ser obrigatórias, permitindo com isso o acesso ao ensino aos/as alunos/as; são necessárias ações de educação para jovens e adultos a fim de inseri-los no mercado de trabalho; é preciso o desenvolvimento de projetos pedagógicos com indígenas, quilombolas e populações do campo, e neste caso podemos estender para os ribeirinhos/povos tradicionais que não estão nominalmente declarados na Política, mas que também sofrem exclusão social.

É apresentada também, nas diretrizes, a questão do Ensino Superior que deve garantir o acesso com processos seletivos adequados para as pessoas com diferentes deficiências, bem como a utilização de materiais pedagógicos. Faz-se, portanto, fundamental trazer a Educação Especial como um tema transversal por meio de ações que envolvam os/as alunos/as a fim de permitir a participação deles/as e a sua permanência no ensino superior.

Outro ponto das diretrizes é a inclusão das pessoas surdas nas escolas comuns, onde as mesmas possam ter uma educação bilíngue, desenvolvendo atividades em Língua Brasileira de Sinais (Libras) e em Língua Portuguesa, além de oferecer serviços de tradução e interpretação de Libras, tanto para surdos/s quanto para não surdos/as, respeitando com isso a diferença e variação linguística. Assim como, para os/as cegos e para os/as de baixa visão o atendimento e o ensino do Braille, servindo como um sistema de escrita.

Vemos com isso a importância do AEE para os/as alunos/as que possuem alguma deficiência, altas habilidades ou transtornos globais, no atendimento e sua segurança por meio de políticas públicas como a PNEEPEI.

A PNEEPEI também garante que

As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (BRASIL, 2008).

Com isso, vemos que o processo de implementação da PNEEPEI não versa, apenas, sobre as denúncias de discriminação, preconceito, exclusão social e educacional dos/das alunos/as envolvidos, mas também, traz caminhos de inclusão e participação coletiva, com espaços abertos de emancipação e reconhecimento social. Ou seja, há anúncios de que os sujeitos têm se tornado autônomos e conscientes de suas potencialidades, adentrando nos espaços a que têm direito e usufruindo de uma educação pública, gratuita e de qualidade.

### 3.2 ANÚNCIOS

[...] a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva é um projeto que visa discutir, elaborar, planejar, implementar e avaliar um projeto educativo específico para as pessoas com deficiência, mas sem negar a esses educandos as mesmas condições e oportunidades equiparadas de acesso, que os demais alunos têm. (NASCIMENTO, 2018, p. 64).

Mesmo com muitos desafios a serem enfrentados e a necessidade de a sociedade civil e dos movimentos sociais lutarem sempre pela igualdade de oportunidades e garantia de direitos, a Política Nacional de Educação Especial traz avanços no sentido de garantir a legitimidade educacional e social aos alunos e às alunas, às famílias, à comunidade, à escola e à sociedade como um todo.

Este documento apresenta indícios que a educação no país tem contribuído para o desenvolvimento igualitário e que respeita as diferenças. As necessidades vão surgindo e o sistema tenta se adequar ao novo movimento social que tem transformado as políticas públicas e as práticas pedagógicas da Educação Especial. E conforme o conteúdo do seu documento, o processo de inclusão é descrito da seguinte forma:

A inclusão escolar tem início na educação infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança. Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de intervenção precoce que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social. (BRASIL, 2008).

Estão contemplados as/os alunas/as com deficiências, os/as superdotados/as, os/as que possuem transtornos globais do desenvolvimento, as pessoas que vivem nas ruas, que possuem diferenças linguísticas, os/as negros/as, os/as indígenas/os, a comunidade LGBTI+, dentre outros grupos de minorias que sofrem exclusão social e educacional, por isso, a Política Nacional dialoga com os princípios dos direitos humanos e com as políticas de ações afirmativas. Nascimento (2018), afirma o seguinte sobre a Política Nacional de Educação Especial:



É uma Política Pública Educacional, que perpassa e transita pelo campo de Políticas Públicas Inclusivas, ou Políticas de Ação Afirmativa. Os defensores das políticas públicas de ação afirmativa para a sociedade apoiam seus objetivos sem associá-las somente a medidas circunstanciais de emergência para as demandas latentes da população, procurando também questionar o passado de segregação e injustiça social que deixou resquícios vivenciados no presente e planejar um futuro consciente com mais respeito aos direitos de todos, cada qual com sua singularidade. (NASCIMENTO, 2018, p. 60-61).

É evidente que o país precisa avançar mais, conforme o próprio documento afirma: “[...] mesmo com essa perspectiva conceitual transformadora, as políticas educacionais implementadas não alcançaram o objetivo de levar a escola comum a assumir o desafio de atender as necessidades educacionais de todos os alunos”. (BRASIL, 2008), mas os caminhos têm sido abertos para o novo e para o respeito.

Suely Marques (2007) defende em sua tese que a escola que oferece atendimento inclusivo "demanda uma verdadeira mutação cultural, uma transformação profunda e durável" (p. 276), de modo que essas transformações são resultantes de processos coletivos que são mobilizados por atores sociais ligados direta e indiretamente com as questões educacionais inclusivas. Por isso, a autora defende ainda que "a escola inclusiva pode e deve ser promotora de novos enfoques, novas formas de organização e novos conceitos" (p. 276).

Percebemos com isso que, o pensamento freiriano é muito relevante para a discussão da Educação Inclusiva, pois o pensar e o agir na inclusão deve apresentar mutações que promovam mudanças capazes de alterar uma ordem social, cultural e educacional de um sistema já pré-estabelecido. Mudar um percurso de um sistema opressor faz parte do papel da Educação Inclusiva, de modo a oportunizar rupturas e novas possibilidades de educação, trazendo com isso transformações e emancipações.

E no intuito de diminuir os obstáculos enfrentados pelas pessoas envolvidas com a Educação Especial pela Perspectiva Inclusiva, muitos documentos foram elaborados com base na participação popular e foram compilados no documento *A Consolidação da Inclusão Escolar no Brasil 2003 a 2016*, publicado em 2016, na gestão da presidenta Dilma Rousseff. Nele afirma-se que a “intensificação dos movimentos sociais de luta contra todas as formas de discriminação que impedem o

exercício da cidadania das pessoas com deficiência, emerge, em nível mundial, a defesa de uma sociedade inclusiva” (BRASIL, 2016, p. 6), e o referido documento afirma que:

No intuito de promover a implementação dessa Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, instituído pelo Decreto nº 6.094/2007 e ratificado no âmbito da Agenda Social da Presidência da República, fortaleceu e ampliou a formação de professores para a educação especial na perspectiva inclusiva, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e a permanência das pessoas com deficiência na educação básica e superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício da Prestação Continuada – BPC. (BRASIL, 2016, p. 11).

Este é um anúncio que mostra o reconhecimento de que a condição educacional dos/das alunos/as não deve se restringir a políticas já implementadas. O desafio maior é considerar o dinamismo que a Educação Especial exige para ser firmada e reconhecida. A consciência crítica e as mutações da situação atual são anúncios de mudança e do não-conformismo da condição do/a oprimido/a.

Freire (1979) defende que o ser humano deve lutar para garantir seus direitos e, com isso, adquirir significação na sua liberdade perante os opressores. Pois, de acordo com Santos et al. (2017), “Paulo Freire prega uma educação a qual pretende conscientizar o homem [e a mulher], para que não seja alienada, reprodutor de crenças e conhecimentos sem que antes tenha refletido sobre elas [...]” (p. 137-138).

Consideramos com isso a estreita relação da Educação Inclusiva com a Educação Popular, pois elas dialogam no sentido de considerar a luta, a conscientização e a liberdade como pontos prioritários para a sua sustentação e desenvolvimento. Ou seja, os princípios das *educações* mencionadas são dialógicos e elementares.

O desenvolvimento de um novo olhar para o campo da Educação Especial atrelado aos preceitos dos direitos humanos e da Educação Popular anuncia uma reestruturação do sistema educacional do país baseado na igualdade de direitos, no reconhecimento das diferenças e na participação coletiva.

Afinal, a sociedade vive em constante movimento, conforme apresenta na Política Nacional de Educação Especial: “Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, enfatizando a importância de ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos os alunos” (BRASIL, 2008).

Outro anúncio que a implementação da Política Nacional de Educação Especial traz é sobre a oferta de vagas nas escolas que passou a ser direito das famílias, com o intuito de garantir o acesso e a permanência dos/as educandos/as com deficiência na escola regular. (NASCIMENTO, 2018, p. 18). Conforme o que consta no documento da Política Nacional,

Os dados do Censo Escolar/2006, na educação especial, registram a evolução de 337.326 matrículas em 1998 para 700.624 em 2006, expressando um crescimento de 107%. No que se refere à inclusão em classes comuns do ensino regular, o crescimento é de 640%, passando de 43.923 alunos incluídos em 1998, para 325.316 alunos incluídos em 2006. (BRASIL, 2008).

Na pesquisa de Nascimento (2014), é apresentada a evolução da Educação Especial no município de Cruzeiro do Sul, localizado no estado do Acre, a autora verificou que:

[...] de 48 escolas, no ano de 2008, que possuíam 455 alunos com deficiência passou, no ano de 2013, para 65 escolas (dados oficiais do Censo Escolar) com 774 alunos, um acréscimo de 17 escolas e 319 novos alunos incluídos no sistema regular de ensino. Um avanço considerado relevante pelo aumento de mais de 40% de alunos em apenas cinco anos de política. Esse acréscimo foi acontecendo gradativamente pelo fortalecimento dos trabalhos realizados após a aprovação da Política e a estrutura da educação especial na rede foi buscando se adequar às necessidades que surgiram a cada ano. (NASCIMENTO, 2014, p. 44)

A pesquisa apontou também que

Para o trabalho específico nos ambientes escolares, no ano de 2014, há 92 professores de AEE, 28 atendentes pessoais e 32 intérpretes. A mobilização desses profissionais dentro dos estabelecimentos de ensino facilita o respeito pelas diferenças individuais de cada aluno e provê melhores condições de participação dos alunos com deficiência. (NASCIMENTO, 2014, p. 46).

E os dados atuais mostram o seguinte quantitativo:

## Imagem 4: Matrículas da Educação Especial

TABELA DE CADA DESTAQUE	CATEGORIAS NA LINHA	CATEGORIAS NA COLUNA					
		ETAPA DE ENSINO					
	Ano	Total	Educ. inf.	Ens. fund.	Ens. méd.	Prof. con/sub	EJA
Tabela M11 - Número de matrículas da educação especial, segundo ano	2014	886.815	61.374	652.473	57.754	3.251	111.963
	2015	930.683	64.048	682.667	65.757	3.306	114.905
	2016	971.372	69.784	709.805	75.059	2.899	113.825
	2017	1.066.446	79.749	768.360	94.274	3.548	120.515
	2018	1.181.276	91.394	837.993	116.287	5.313	130.289
		Ano	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA				
		Total	Pública	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Tabela M12 - Percentual de alunos de 4 a 17 anos da educação especial incluídos em classes comuns, segundo ano	2014	87,1%	95,2%	67,4%	95,5%	95,2%	38,3%
	2015	88,4%	95,8%	73,4%	96,1%	95,8%	41,0%
	2016	89,5%	96,3%	79,6%	96,6%	96,2%	44,2%
	2017	90,9%	96,8%	82,1%	97,4%	96,6%	47,6%
	2018	92,1%	97,3%	86,7%	98,0%	97,1%	51,8%

Fonte: Censo Escolar 2018 (MEC/Inep)<sup>19</sup>.

O Censo Escolar de 2018 apresenta a totalidade das matrículas na Educação Especial. Com esses números notamos a progressão do número de matrículas em relação à Educação Especial. Em 2018, foram 1.181.276 matrículas nas instituições de ensino. Um salto de 480.642 desde o ano de 2006, conforme apresentado na Política.

A partir de 2004, com a atualização dos conceitos e terminologias, são efetivadas mudanças no Censo Escolar, que passa a coletar dados sobre a série ou ciclo escolar dos alunos atendidos pela educação especial, possibilitando, a partir destas informações que registram a progressão escolar, criar novos indicadores acerca da qualidade da educação. (BRASIL, 2008).

Os dados mostram que o número de matrículas vem aumentando progressivamente, mas não devemos nos esquecer de como a inclusão tem acontecido nas escolas comuns, e de como esses/as alunos/as têm sido recebidos pelos/as professores/as e alunos/as não demandantes da Educação Especial. A inclusão tem papel importante na sociabilidade e avanço na autonomia dos/as alunos/as.

<sup>19</sup> Disponível em:

[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2018/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_2018.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf). Acessado em 10/04/2019.

O que colabora, também, para que o processo de inclusão aconteça trazendo melhorias é a valorização dos/as profissionais que atuam na área de Educação Especial.

Os benefícios estabelecidos por meio de gratificações aos profissionais que atuam de alguma forma atendendo aos alunos com deficiência é resultado da relevância desses alunos para o sistema e para a sociedade como um todo. É também, ao mesmo tempo, reconhecimento e incentivo para aqueles que ousam a se dedicar à educação das diferenças em busca de resultados equânimes. (NASCIMENTO, 2014, p. 48).

O anúncio de valorização profissional às/aos atuantes na Educação Especial traz importantes consequências para o processo de inclusão afetando diretamente nas ações educativas para e com os/as alunos/as. E neste caso, podemos dizer então que os benefícios são mútuos e todos saem ganhando.

Diante disso, considerando todo o percurso histórico da Educação Especial no Brasil e como o processo de inclusão vem sendo desenvolvido no país, podemos dizer que muitos passos já foram dados seguindo a visão dos direitos humanos e de cidadania. O reconhecimento das diferenças e da importância da autonomia e da participação dos sujeitos na elaboração de políticas públicas são essenciais para que a educação no Brasil avance cada vez mais.

Portanto, discutir sobre políticas públicas de Educação Especial pela perspectiva inclusiva e baseada nos princípios da Educação Popular é elementar para a promoção do conhecimento científico e para a reflexão de novas práticas pedagógicas em favor da comunidade e dos grupos minoritários. Realizar ações e atividades *com* os excluídos e não *para* eles é essencial para promover a autonomia, a consciência crítica e a libertação do oprimido. Eliminando as barreiras do preconceito e da opressão, e valorizando os potenciais das alunas e dos alunos teremos uma educação com todos e para todos. E que a proposta de luta e participação coletiva seja frequentemente discutida e posta em prática nas universidades, nas escolas e em todos os espaços sociais que promovam a emancipação, transformação e libertação dos sujeitos.

Falar sobre denúncias e anúncios, portanto, sintetiza uma busca constante da Educação Popular. Como afirma Freire (1987) em *Pedagogia do Oprimido*:

A educação problematizadora, que não é fixismo reacionária, é futuridade revolucionária. Daí que seja profética e, como tal, esperançosa. [...] Profetismo e esperança que resultam do caráter utópico de tal forma de ação, tornando-se utopia como a unidade, inquebrantável entre a denúncia e o anúncio. Denúncia de uma realidade desumanizante e anúncio de uma realidade em que os homens possam ser mais. Anúncio e denúncia não são, porém, palavras vazias, mas compromisso histórico. (FREIRE, 1987, p. 42).

Entendemos com isso que, as denúncias e os anúncios apontados nesta pesquisa propõem uma discussão teórica e prática sobre a Educação Inclusiva e a Educação Popular. Os anúncios de uma educação transformadora e libertadora que tem sido desenvolvida nas escolas e outros espaços sociais apresentam a emancipação dos homens e mulheres, embora ainda haja questões que denunciam uma educação opressora que limita e impõe situações que deixam os sujeitos aquém de suas consciências críticas e emancipações.

Por isso, ao compreender a denúncia de uma realidade desumanizante e o anúncio de uma emancipação humana nos faz refletir sobre uma práxis que promova uma ação-reflexão na educação. A Educação Especial pela perspectiva da Educação Inclusiva dialoga de forma coerente com a Educação Popular, pois elas defendem uma educação com consciência crítica, humanizada, de transformação e de libertação. Dessa forma, denunciar e anunciar a Política Nacional de Educação Especial pela Perspectiva da Educação Inclusiva trouxe uma relevante reflexão crítica e nos provocou em discutir mais e lutar por uma educação comprometida com a humanização nas escolas, e fortalecendo as esperanças em uma educação transformadora, libertadora e emancipadora.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discutir sobre a Política Nacional de Educação Especial pela Perspectiva Inclusiva foi desafiador e instigante, nos impulsionado a buscar mais estudos e conhecimentos que possam ser debatidos sobre a Educação Popular, a Educação Especial, a Inclusão Social e sobre as políticas públicas que regem a educação brasileira.

Vimos neste trabalho a relação dialógica da Educação Especial com a Educação Popular, pois elas apresentam diversos aspectos similares em seus princípios, como liberdade, consciência crítica, luta pelos direitos e uma educação comprometida com a transformação e com a emancipação.

Neste trabalho foi ressaltado o contexto histórico da Educação Especial no Brasil, além das fases pelas quais ela passou ao longo dos anos até os dias atuais. Vimos que Inclusão ocorreu no período mais recente e segue sendo desafiadora para responsáveis, alunos e alunas, professores e professoras, e instituições de ensino, pois lutar contra o preconceito e as limitações continua sendo a principal tarefa.

O percurso histórico das políticas públicas da Educação Especial no Brasil também foi discutido para entender como o desenvolvimento e constituições dos processos educativos e pedagógicos foram acontecendo na sociedade e como os movimentos sociais frente às questões políticas interferiram influenciaram, direta e indiretamente, no avanço do processo inclusivo nas escolas comuns e a importância das escolas especializadas para um atendimento direcionado aos alunos e às alunas que apresentam alguma deficiência.

Foi visto, também, que Educação Popular é relevante para o desenvolvimento dos processos educacionais, afinal, compreendemos que a educação não deve ser meramente curricular e conteudista, mas que deve ir além, contemplando possibilidades para que alunos e alunas como sujeitos, sejam autônomos e protagonistas de sua própria história e formação. E que eles mesmos sejam autores das políticas públicas necessárias para garantir-lhes seus direitos.

Entendemos que as leis e as diretrizes da educação brasileira, inclusive da Educação Especial, estão em constante modificação à medida que a sociedade necessite conquistar, mudar ou aprimorar seus direitos e garantias. Afinal, as políticas públicas educacionais orientam e direcionam o processo educativo do país, além de fortalecer a autonomia dos sujeitos e os ajustes educacionais especializados necessários à sua vida.

Portanto, concluímos que a Política Nacional de Educação Especial pela Perspectiva da Educação Inclusiva apresenta em seu conteúdo denúncias e anúncios de uma realidade educacional que apresenta aspectos da classe hegemônica, mas que tem sofrido resistências das minorias, formadas por grupos que têm lutado por suas garantias e direitos, bem como pela sua libertação da opressão e tomada de consciência crítica. Afinal, não é possível consolidar um estado democrático sem a construção de uma sociedade inclusiva.

É evidente que houve a participação popular na elaboração do referido documento e que algumas necessidades educacionais especiais dos alunos e das alunas com deficiências, altas habilidade e transtornos globais do desenvolvimento foram contempladas, mas se faz necessário ainda a ampliação de mais garantias e direitos, afinal, a Política não pode ter um caráter fixo, mas sim de movimento à medida que novas necessidades apareçam e que novas lutas sejam levantadas, assim como se propõe uma educação comprometida com a transformação do homem e da mulher e sua emancipação.

Dessa forma, a partir da análise reflexiva realizada neste trabalho sobre a Política Nacional de Educação Especial pela Perspectiva da Educação Inclusiva, novas pesquisas e estudos podem ser desenvolvidos, visto que a discussão apresentada trouxe aporte teórico e analítico sobre a Educação Especial no país e sobre a Educação Popular. Dentre essas novas pesquisas, poderemos discutir e dar mais ênfase à formação profissional em cursos de licenciatura, pois é relevante que essas temáticas sejam cada vez mais discutidas pelos profissionais e futuros profissionais de educação.



## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Welita Gomes de. **Reflexões sobre as políticas de inclusão na educação brasileira**. V Congresso Nacional de Educação. Disponível em: [http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV117\\_MD1\\_SA10\\_ID5233\\_09092018230308.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV117_MD1_SA10_ID5233_09092018230308.pdf). Acessado em: 02/01/2019.

ALVES, Giovanni Antonio Pinto. A subjetividade às avessas; toyotismo e “captura” da subjetividade do trabalho pelo capital. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**. Vol. 11, n. 2, pp. 223-239, 2008.

ALVES, Denise Soares da Silva. **Uma análise da implementação da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no município de Jundiaí, SP**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. 2014. Disponível em: [http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/254157/1/Alves\\_DeniseSoaresdaSilva\\_M.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/254157/1/Alves_DeniseSoaresdaSilva_M.pdf). Acessado em: 02/01/2019.

ARAÚJO, Marcos Vinícius de; Rusche, Robson Jesus; Molina, Rinaldo; Carreiro, Luiz Renato Rodrigues. Formação de professores e inclusão escolar de pessoas com deficiência: análise de resumos de artigos na base Scielo. **Rev. Psicopedagogia** 2010; 27(84): 405-16. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v27n84/v27n84a10.pdf>. Acessado em: 02/01/2019.

AREND, Catia Alire Rodrigues; MORAES, Valdete Aparecida Veiga de. **A historicidade da educação especial da década de 1960 até os dias atuais**. V Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, 2009. ISSN 2175-960X. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2009/029.pdf>. Acessado em 02/01/2019.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acessado em 18/5/2018.

BRASIL, **Política Nacional de Educação Especial pela Perspectiva Inclusiva**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=16690&Itemid=](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=16690&Itemid=). Acessado em 8/5/2018.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Aprender a saber com e entre outros. In: ASSUMPÇÃO, Raiane (org.). **Educação Popular na perspectiva freiriana**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009, p.55-74. Disponível em: [http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/\\_documentos/getep/varios\\_educacao\\_popular\\_na\\_perspectiva\\_freiriana.pdf](http://www.facso.uchile.cl/psicologia/epe/_documentos/getep/varios_educacao_popular_na_perspectiva_freiriana.pdf). Acessado em: 07/01/2019.

BOB, Isorobete Moreira. **Educação inclusiva em uma sociedade excludente: desafios da gestão educacional em escolas públicas de Cruzeiro do Oeste - PR**.

Monografia apresentada na Especialização Lato-Sensu em Gestão Educacional do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria. 2009. Disponível em: [https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/1214/Bob\\_Isorobete\\_Moreira.pdf?sequence=1](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/1214/Bob_Isorobete_Moreira.pdf?sequence=1). Acessado em: 02/01/2019.

BRIGHENTE, Miriam Furlan; MESQUIDA, Peri. Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora. **Pro-Posições**, v. 27, n. 1 (79) | p. 155-177 | jan./abr. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v27n1/1980-6248-pp-27-01-00155.pdf>. Acessado em 09/04/2019.

BUFFA, Ester; NOSELLA, Paolo. **A educação negada**. São Paulo: Cortez, 1991.

CARDOZO, Edna de Nazaré Ribeiro; MIRANDA, André Luis Ferreira; SANTOS, Mateus Souza dos; PESSOA, Leilane de Nazaré Fagundes. **Educação e neoliberalismo em contexto brasileiro**: elementos introdutórios à discussão. XIII Congresso Nacional de Educação. ISSN 2176-1396. Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25724\\_12514.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25724_12514.pdf). Acessado em: 02/01/2019.

CARRILLO, Afonso Torres. Educação Popular como prática política e pedagógica emancipadora. In: STREK, Danilo; ESTEBAN, Maria Teresa (Orgs.). **Educação Popular**: lugar de construção social e coletiva. Petrópolis/RJ, Vozes, p. 15-32. 2013.

CRIPPA, Rosimeiri Merotti; VASCONCELOS, Valéria Oliveira de. Educação Inclusiva: uma Reflexão Geral. **Cadernos da FUCAMP**, v.11, n.15, p.155-176/2012. Disponível em: <http://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/download/208/240>. Acessado em: 28/03/2019.

CRIPPA, Rosimeiri Merotti. **O ensino colaborativo como uma contribuição para a educação inclusiva**. Dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba. 2012.

**Declaração de Salamanca**, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acessado em 31/8/2018.

DERRIDA, Jacques; BENNINGTON, Geoffrey. **A escritura e a diferença**. 3ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.

ESTEBAN, Maria Teresa. Educação Popular: desafio à democratização da escola pública. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 71, p. 9-17, jan./abr. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n71/a02v2771.pdf>. Acesso em: 07/01/2019.

FERNANDES, Florestan. Objetivos da Campanha em defesa da escola pública. In: BARROS, Roque Spencer Maciel. **Diretrizes e Bases da Educação**. São Paulo/SP: Pioneira, 1960, p. 186.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 42ª ed. São Paulo/SP: Paz e Terra, 2018a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 56ª ed. São Paulo/SP: Paz e Terra, 2018b.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que Fazer – Teoria e Prática em Educação Popular**. 13ª ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. **Cultura popular e Educação Popular na América Latina: um olhar trinta anos depois**. Disponível em: [http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4210/1/FPF\\_PTPF\\_01\\_0863.pdf](http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4210/1/FPF_PTPF_01_0863.pdf). Acessado em: 08/01/2019.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. São Paulo: Centauro: 2001.

FREIRE, Paulo. (2000). **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo\\_freire\\_pedagogia\\_do\\_oprimido.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_pedagogia_do_oprimido.pdf). Acessado em: 05/05/2019.

FREITAS, Márcia Guimarães de; SILVA, Natália Luiza da Silva; REIS, Jane Maria dos Santos Reis. O novo PNE (2014-2024), o AEE e a formação de professores especializados em educação especial. In: SILVA, Lázara Cristina da; REIS, Jane Maria dos Santos (Orgs.). **Retratos e pinturas da formação continuada de professores em educação inclusiva e especial no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. ISBN: 978-85-53111-04-6. Disponível em: [https://docs.wixstatic.com/ugd/35e7c6\\_1375697b4f474df7a5e2a6ddf23d8178.pdf](https://docs.wixstatic.com/ugd/35e7c6_1375697b4f474df7a5e2a6ddf23d8178.pdf). Acessado em 04/01/2019.

GLAT, Rosana; OLIVEIRA, Mario. Políticas Educacionais e a formação de professores para a educação Inclusiva no Brasil. In: **Revista Integração**, v. 24, ano 14; Brasília: MEC/SEESP, p. 22-27, 2003.

GUADAGNINI, Larissa; DUARTE, Márcia. Adaptação curricular para alunos com deficiência intelectual no relato dos professores das escolas estaduais paulistas. **Revista Espaço do Currículo**, v.8, n.3, p. 437-452, setembro a Dezembro de 201. Disponível em: <http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/viewFile/rec.2015.v8n3.437452/14742>. Acessado em: 08/04/2019.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins (Comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LAUANDE, Maria de Fátima; CASTRO, Maria Duarte. **Formação de professores no contexto da reforma da educação**. In: Simpósio Brasileiro de Política e

Administração da Educação, 23., 2007, Porto Alegre, Anais... Porto Alegre: Anpae, 2007.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos Metodológicos na Construção do Conhecimento Científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál.** Florianópolis v. 10 n. esp. p. 37-45 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe.pdf>. Acessado em 02/01/2019.

LUDWING, Antonio Carlos Will. A pesquisa em educação. **Revista Linhas**. v. 4, n. 2 (2003). Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1215>. Acessado em: 15/03/2019.

MACIEL, Karen de Fátima. O pensamento de Paulo Freire na trajetória da educação popular. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 2, n. 2, p. 326-344, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://educacaoemperspectiva.ufv.br/index.php/ppgeufv/article/download/196/70>. Acessado em: 08/01/2019.

MAIOR, Izabel Maria Madeira de Loureiro. Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos. **Inc.Soc.**, Brasília, DF, v.10 n.2, p.28-36, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4029/3365>. Acessado em 18/03/2019.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. A Educação Especial no Brasil – da Exclusão à Inclusão Escolar. 25 março, 2011. **Pedagogia ao Pé da Letra in Educação**, Educação Especial. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta1.3.htm>. Acessado em: 22/8/2018.

MARQUES, Suely Moreira. **Pensar e agir na inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais decorrentes de uma deficiência, a partir de referenciais freirianos: rupturas e mutações culturais na escola brasileira**. Tese defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo. Orientação Roseli C. de Rocha C. Baumel. São Paulo, SP: s.n. 2007.

MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro. Educação e serviço social: elo para a construção da cidadania [online]. São Paulo: Editora UNESP. 2012. **A política de educação brasileira: uma leitura sob a óptica do serviço social**. pp. 75-113. ISBN 978-85-3930-243-7. Available from SciELO Books <<http://books.scielo.org>>. Acessado em: 15/04/2019.

MASINI, Elcie. F. Salzano. Avaliação: inclusão – promoção automática: exclusão. **Revista Psicoped.** 2001;15(55):109-12.

MATOS, Selma Norberto; MENDES, Enicéia Gonçalves. A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista v. 10, n. 16 p. 35-59 jan./jun. 2014. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/2889/2571>. Acessado em: 02/01/2019.

MAZZOTTA, Marcos. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6ª ed. São Paulo/SP: Cortez, 2005.

MELO, Francisca Oliveira da Silva. **A história da Educação Especial rumo à inclusão: um desafio a conquistar**. Disponível em: Leia mais em: <https://www.webartigos.com/artigos/a-historia-da-educacao-especial-rumo-a-inclusao-um-desafio-a-conquistar/68960#ixzz5P7D87sCs>. Acessado em: 20/08/2018.

MENDES, Enicéia; CABRAL, Leonardo Santos; D’AFFONSECA, Sabrina Mazo; CALHEIROS, David dos Santos. A formação dos professores especializados segundo os pesquisadores do observatório nacional de educação especial. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.5, n.13, p.84-95, maio/ago. 2015 Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/download/3775/2635>. Acessado em 04/01/2019.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 33 set./dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>. Acessado em: 28/12/2018.

MOREIRA, Laura Ceretta; BAUMEL, Roseli C. Rocha de C. Currículo em Educação Especial: tendências e debates. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 125-137. 2001. Editora da UFPR. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/download/2072/1724>. Acessado em 10/01/2019.

MOREIRA, Antônio; SILVA, Tomas Tadeu. (Orgs.) **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995.

NASCIMENTO, Amanda Sousa Batista do. **A política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: o processo de implementação na rede municipal de Santo André (2008-2016)**. Dissertação de mestrado defendida na Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2018. Disponível em: <http://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/1913/2/Amanda%20Sousa%20Batista%20do%20Nascimento.pdf>. Acessado em: 04/04/2019.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. A dialogicidade na educação de Paulo Freire e na prática do ensino de filosofia com crianças. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, ano 4, n.7, p.228-253, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://www.revistamovimento.uff.br/index.php/revistamovimento/article/view/414>. Acessado em 15/04/2019.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. **Contribuições da educação de Paulo Freire para a gênese da interculturalidade no Brasil**. VIII Colóquio Internacional Paulo Freire. Centro Paulo Freire - Estudos e Pesquisas: Recife, 2013. ISBN 978-85-63977-05-2. Disponível em: <http://coloquio.paulofreire.org.br/participacao/index.php/coloquio/viii-coloquio/paper/viewFile/492/449>. Acessado em: 15/04/2019.

PACHECO, Kátia Monteiro de Benedetto; ALVES, Vera Lúcia Rodrigues. A história da deficiência, da marginalização à inclusão social: uma mudança de paradigma. **Revista Actafisiátrica**. Dezembro 2007, Volume 14, Número 4.

PALUMBO, Dennis. J. **A abordagem de política pública para o desenvolvimento político na América**. Tradução de Adriana Farah. In:\_\_\_\_\_. The public policy in America: government in action. 2nd ed. Fort Worth, TX: Harcourt Brace College. 1994.

PASIAN, Maria Silvia; MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiana. O funcionamento pedagógico nas salas de recursos multifuncionais: revisão de trabalhos em eventos científicos. **Cadernos da FUCAMP**, Campinas, v. 12, p. 17-27, 2012. Disponível em: <http://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/download/286/250>. Acessado em: 04/01/2019.

PEREIRA, Aline Grazielle Santos Soares; SANTANA, Crislayne Lima; SANTANA, Cristiano Lima. **A educação especial no Brasil: acontecimentos históricos**. III Simpósio Educação e Comunicação. ISSN: 2179-4901. Disponível em: <http://geces.com.br/simposio/anais/anais-2012/Anais-010-021.pdf>. Acessado em 02/01/2019.

PEREIRA, Kimberlly Saiwry Nunes; MARQUES, Stéfany de Almeida. **Educação inclusiva: igualdade de oportunidades e a intervenção da APAE**. II CONEDU - Congresso Nacional de Educação. Disponível em: [http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV045\\_MD\\_1\\_SA7\\_ID5630\\_11082015151328.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV045_MD_1_SA7_ID5630_11082015151328.pdf). Acessado em 28/12/2018.

PALUMBO, Dennis. A abordagem de política pública para o desenvolvimento político na América. In: **Política de capacitação dos profissionais da educação**. Belo Horizonte: FAE/IRHJP, 1989. p. 35-61.

REZENDE, Valéria Moreira; SILVA, Maria Vieira; LELIS, Úrsula Adelaide de. Currículo, conhecimento e poder: desafios contemporâneos para as reformas curriculares e o trabalho docente. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 01 jan/abr. 2014 ISSN: 1809-3876. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/7966/14688>. Acessado em 10/01/2019.

SANTOS, Juciane de Holanda; JACINTO, Helisa Maria Canuto; SILVA, Thaisa Danielle dos Santos; PEIXOTO, Sandra Patrícia Lamenha. Pensar educação inclusiva em uma perspectiva freiriana. **Ciências Humanas e Sociais**, Alagoas, v. 4, n.2, p. 129-140, Novembro 2017. ISSN IMPRESSO 1980-1785. ISSN ELETRÔNICO 2316-3143. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/index.php/fitshumanas/article/download/4447/2587>. Acessado em: 02/01/2019.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**. Ano I - Número I - Julho de 2009. Disponível em: <https://www.rbhcs.com/rbhcs/article/viewFile/6/pdf>. Acessado em: 15/03/2019.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação** Mai/Jun/Jul/Ago 1999 N<sup>o</sup> 11. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/237513754\\_Os\\_generos\\_escolares\\_Das\\_praticas\\_de\\_linguagem\\_aos\\_objetos\\_de\\_ensino](https://www.researchgate.net/publication/237513754_Os_generos_escolares_Das_praticas_de_linguagem_aos_objetos_de_ensino). Acessado em 28/12/2018.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, Francisco Alcides Gomes da. **Produção Escrita: Um Paradigma Do Letramento No Ensino**. Anais da XVI Semana de Humanidades, UVA, 2008. Disponível em: [http://www.cchla.ufrn.br/humanidades/ARTIGOS/GT25/PRODESCRLEI\\_ART\\_GT\\_UVA\\_ANAIS.pdf](http://www.cchla.ufrn.br/humanidades/ARTIGOS/GT25/PRODESCRLEI_ART_GT_UVA_ANAIS.pdf). Acessado em 28/12/2018.

SILVA, Maria Odete Emigdio da. **A análise de necessidade de formação na formação contínua de professores: um caminho para a integração escolar**. Universidade de São Paulo: USP, 2000.

SILVA, Eldra Carvalho da; GONÇALVEZ, Arlete Marinho; MATOS, Cleide Carvalho de. Prática pedagógica na educação especial: trabalho docente na sala regular de ensino com alunos com deficiência em municípios paraenses. In: SILVA, Lázara Cristina da; REIS; Jane Maria dos Santos (Orgs.). **Retratos e pinturas da formação continuada de professores em educação inclusiva e especial no Brasil**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. ISBN: 978-85-53111-04-6. Disponível em: [https://docs.wixstatic.com/ugd/35e7c6\\_1375697b4f474df7a5e2a6ddf23d8178.pdf](https://docs.wixstatic.com/ugd/35e7c6_1375697b4f474df7a5e2a6ddf23d8178.pdf). Acessado em 04/01/2019.

SILVEIRA, Bruna Nathaly; FIORESE, Daniela; FORMOSO, Maria Isabel. **Integração escolar: contradições e avanços da educação Especial**. Disponível em: [http://cac.php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario6/arqs/Trab\\_completos\\_politicas\\_educacionais/Integracao\\_escolar\\_contradicoes\\_avancos\\_educacao\\_especial.pdf](http://cac.php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario6/arqs/Trab_completos_politicas_educacionais/Integracao_escolar_contradicoes_avancos_educacao_especial.pdf). Acessado em: 20/08/2018.

STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. **Dicionário Paulo Freire**. Lima: CEAAL. 2015. Disponível em: <https://petconexoesufpb.files.wordpress.com/2016/08/diccionario-paulo-freire-formac3a7c3a3o-de-professores.pdf>. Acessado em 15/04/2019.

TEIXEIRA, Ricardo; FERNANDES, Sandra; BERNARDES, Genilda. A educação especial na rede pública de educação em uma cidade do centro-oeste brasileiro. **Revista Lusófona de Educação**, núm. 33, 2016, pp. 179-195. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Lisboa, Portugal. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/5689/3587>. Acessado em: 04/04/2019.

TREINTA, Fernanda Tavares; FILHO, José Rodrigues Farias; SANT'ANNA, Annibal Parracho; RABELO, Lúcia Mathias. **Metodologia de pesquisa bibliográfica com a utilização de método multicritério de apoio à decisão**. Disponível em: [http://www.scielo.br/pdf/prod/2013nahead/aop\\_prod0312.pdf](http://www.scielo.br/pdf/prod/2013nahead/aop_prod0312.pdf). Acessado em: 02/01/2019.

VASCONCELOS, Valéria Oliveira de.; OLIVEIRA, Maria Waldenez. Educação Popular: uma história, um *que-fazer*. **Educação Unisinos**. 13(2):135-146, maio/agosto, 2009.

VITTA, Mariana. Canavezi de. **Políticas públicas para a inclusão escolar: desafios e perspectivas no município de Franca – SP**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social), Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. 2011. Disponível em: <https://www.franca.unesp.br/Home/Pos-graduacao/ServicoSocial/Dissertacoes/Marianavitta.pdf>. Acessado em: 28/12/2018.



**Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.**

**POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA  
PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

**Brasília – Janeiro de 2008**

## **GRUPO DE TRABALHO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**

### **Equipe da Secretaria de Educação Especial / MEC**

Claudia Pereira Dutra - Secretária de Educação Especial

Claudia Maffini Griboski - Diretora de Políticas de Educação Especial

Denise de Oliveira Alves - Coordenadora Geral de Articulação da Política de Inclusão nos Sistemas de Ensino

Kátia Aparecida Marangon Barbosa - Coordenadora Geral da Política Pedagógica da Educação Especial

### **Colaboradores**

Antônio Carlos do Nascimento Osório – Professor da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS. Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1996) PUC. Atua principalmente nos seguintes temas: políticas educacionais, minorias sociais, educação especial e direito à educação.

Cláudio Roberto Baptista – Professor da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Doutor em Educação pela Università degli Studi di Bologna (1996). Coordenador do Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar – NEPIE/UFRGS. Atua principalmente nos seguintes temas: educação especial, políticas de inclusão, relações entre pensamento sistêmico e educação e transtornos globais do desenvolvimento.

Denise de Souza Fleith – Professora da Universidade de Brasília – UNB; Doutora em Psicologia Educacional pela University Of Connecticut (1999) e pós-doutora pela National Academy for Gifted and Talented Youth (University of Warwick) (2005). Atua principalmente nos seguintes temas: criatividade no contexto escolar, processos de ensino-aprendizagem, desenvolvimento de talentos e superdotação.

Eduardo José Manzini – Professor da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP de Marília-SP; Doutor em Psicologia pela Universidade de São Paulo – USP (1995); Presidente da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial e Editor da Revista Brasileira de Educação Especial. Atua principalmente nos seguintes temas: inclusão da pessoa com deficiência, deficiência física, ajudas técnicas e tecnologia assistiva em comunicação alternativa e acessibilidade física.

Maria Amélia Almeida - Professora da Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR. Doutora em Educação Especial pelo Programa de PhD da Vanderbilt University (1987). Vice-presidente da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial; Membro do editorial das publicações Journal of International Special Education e da Revista Brasileira de Educação Especial. Atua principalmente nos seguintes temas: deficiência mental, inclusão, profissionalização e Síndrome de Down.

Maria Teresa Egler Mantoan - Professora da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas.

Coordenadora do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade - LEPED. Atua principalmente nos seguintes temas: direito incondicional de todos os alunos à educação, atendimento educacional especializado e deficiência mental.

Rita Vieira de Figueiredo - Professora da Universidade Federal do Ceará – UFC. Doutora (Ph.D.) em Psicopedagogia pela Université Laval (1995) e pós-doutora em linguagem escrita e deficiência mental na Universidade de Barcelona (2005). Atua principalmente nos seguintes temas: educação especial, deficiência mental, linguagem escrita e inclusão escolar.

Ronice Muller Quadros - Professora da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Doutora em Lingüística e Letras pela Pontifícia Universidade Católica do RS – PUC, com estágio na University of Connecticut (1997-1998). Coordenadora do Curso de Letras/Língua Brasileira de Sinais e membro do editorial das publicações Espaço-INES, Ponto de VistaUFSC e Sign Language & Linguistics.

Soraia Napoleão Freitas - Professora da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (1998) – UFSM. Coordenadora do Grupo de Pesquisa CNPq Educação Especial: interação e inclusão social. Atua principalmente nos seguintes temas: formação de professores, currículo, classe hospitalar, altas habilidades/superdotação, ensino superior e educação especial.

## SUMÁRIO

<b>I – Apresentação .....</b>	<b>5</b>
<b>II - Marcos Históricos e Normativos .....</b>	<b>6</b>
<b>III - Diagnóstico da Educação Especial .....</b>	<b>11</b>
<b>IV - Objetivo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva .....</b>	<b>14</b>
<b>V - Alunos Atendidos pela Educação Especial .....</b>	<b>14</b>
<b>VI - Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva .....</b>	<b>16</b>
<b>VII - Referências Bibliográficas .....</b>	<b>18</b>

## I – APRESENTAÇÃO

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

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a Educação Inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas.

Nesta perspectiva, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos.

## II - MARCOS HISTÓRICOS E NORMATIVOS

A escola historicamente se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da educação se evidencia o paradoxo inclusão/exclusão, quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola.

Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar.

A partir da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos, decorre uma identificação dos mecanismos e processos de hierarquização que operam na regulação e produção das desigualdades. Essa problematização explicita os processos normativos de distinção dos alunos em razão de características intelectuais, físicas, culturais, sociais e lingüísticas, entre outras, estruturantes do modelo tradicional de educação escolar.

A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram a criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que

definem, por meio de diagnósticos, as práticas escolares para os alunos com deficiência.

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi - 1926, instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954 é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE e; em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff.

Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência passa ser fundamentado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 4.024/61, que aponta o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino.

A Lei nº. 5.692/71, que altera a LDBEN de 1961, ao definir ‘tratamento especial’ para os alunos com “deficiências físicas, mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender as necessidades educacionais especiais e acaba reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais.

Em 1973, é criado no MEC, o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que, sob a égide integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e às pessoas com superdotação; ainda configuradas por campanhas assistenciais e ações isoladas do Estado.

Nesse período, não se efetiva uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de ‘políticas especiais’ para tratar da temática da educação de alunos com deficiência e, no que se refere aos alunos com superdotação, apesar do acesso ao ensino regular, não é organizado um atendimento especializado que considere as singularidades de aprendizagem desses alunos.

A Constituição Federal de 1988 traz como um dos seus objetivos fundamentais, “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, como um dos princípios para o ensino e, garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208).

O Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº. 8.069/90, artigo 55, reforça os dispositivos legais supracitados, ao determinar que “os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. Também, nessa década, documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), passam a influenciar a formulação das políticas públicas da Educação Inclusiva.

Em 1994, é publicada a Política Nacional de Educação Especial, orientando o processo de ‘integração instrucional’ que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver

as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais”. (p.19). Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96, no artigo 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 àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e; a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também define, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V) e “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37).

Em 1999, o Decreto nº 3.298 que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, define a educação especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da educação especial ao ensino regular.

Acompanhando o processo de mudanças, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que: Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001).

As Diretrizes ampliam o caráter da educação especial para realizar o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar a escolarização, porém, ao admitir a possibilidade de substituir o ensino regular, não potencializa a adoção de uma política de Educação Inclusiva na rede pública de ensino prevista no seu artigo 2º.

O Plano Nacional de Educação - PNE, Lei nº 10.172/2001, destaca que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. Ao estabelecer objetivos e metas para que os sistemas de ensino favoreçam o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, aponta um déficit referente à oferta de matrículas para alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado.

A Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, afirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência, toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Esse Decreto tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da

diferenciação adotada para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização.

Na perspectiva da Educação Inclusiva, a Resolução CNE/CP nº1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais.

A Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.

A Portaria nº 2.678/02 aprova diretriz e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.

Em 2003, o Ministério da Educação cria o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, visando transformar os sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, que promove um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, a organização do atendimento educacional especializado e a promoção da acessibilidade.

Em 2004, o Ministério Público Federal divulga o documento O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular, com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular.

Impulsionando a inclusão educacional e social, o Decreto nº 5.296/04 regulamentou as leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, estabelecendo normas e critérios para a promoção da acessibilidade às pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Nesse contexto, o Programa Brasil Acessível é implementado com o objetivo de promover e apoiar o desenvolvimento de ações que garantam a acessibilidade.

O Decreto nº 5.626/05, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, visando a inclusão dos alunos surdos, dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.

Em 2005, com a implantação dos Núcleos de Atividade das Altas Habilidades/Superdotação – NAAH/S em todos os estados e no Distrito Federal, são formados centros de referência para o atendimento educacional especializado aos alunos com altas habilidades/superdotação, a orientação às famílias e a formação continuada aos professores. Nacionalmente, são disseminados referenciais e orientações para organização da política de educação inclusiva nesta área, de forma a garantir esse atendimento aos alunos da rede pública de ensino.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU em 2006, da qual o Brasil é signatário, estabelece que os Estados Parte devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino,



em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta de inclusão plena, adotando medidas para garantir que:

- a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência;
- b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Art.24).

Em 2006, a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, o Ministério da Educação, o Ministério da Justiça e a UNESCO lançam o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos que objetiva, dentre as suas ações, fomentar, no currículo da educação básica, as temáticas relativas às pessoas com deficiência e desenvolver ações afirmativas que possibilitem inclusão, acesso e permanência na educação superior.

Em 2007, no contexto com o Plano de Aceleração do Crescimento - PAC, é lançado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, reafirmado pela Agenda Social de Inclusão das Pessoas com Deficiência, tendo como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos e a formação docente para o atendimento educacional especializado.

No documento Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas, publicado pelo Ministério da Educação, é reafirmada a visão sistêmica da educação que busca superar a oposição entre educação regular e educação especial.

Contrariando a concepção sistêmica da transversalidade da educação especial nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino, a educação não se estruturou na perspectiva da inclusão e do atendimento às necessidades educacionais especiais, limitando, o cumprimento do princípio constitucional que prevê a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a continuidade nos níveis mais elevados de ensino (2007, p. 09).

O Decreto nº 6.094/2007 estabelece dentre as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, a garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.

### III - DIAGNÓSTICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

O Censo Escolar/MEC/INEP, realizado anualmente em todas as escolas de educação básica, acompanha, na educação especial, indicadores de acesso à educação básica, matrícula na rede pública, inclusão nas classes comuns, oferta do atendimento educacional especializado, acessibilidade nos prédios escolares e o número de municípios e de escolas com matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais.

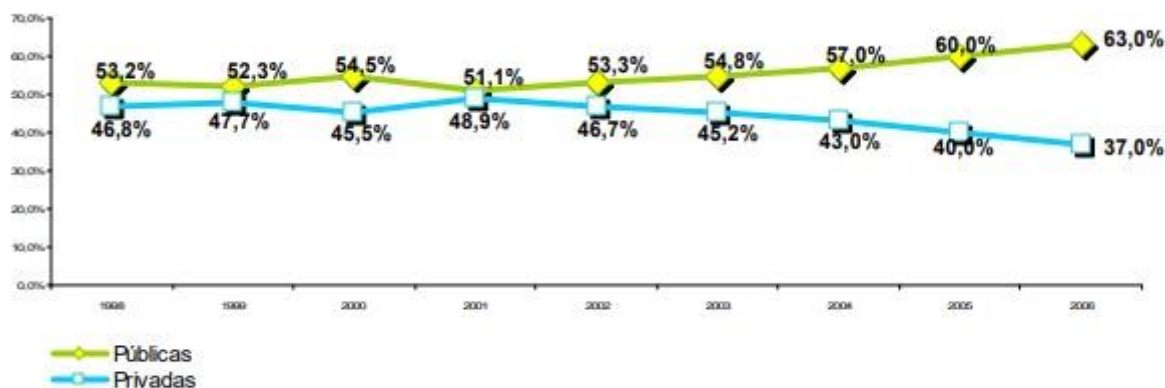
A partir de 2004, com a atualização dos conceitos e terminologias, são efetivadas mudanças no Censo Escolar, que passa a coletar dados sobre a série ou ciclo escolar dos alunos atendidos pela educação especial, possibilitando, a partir destas informações que registram a progressão escolar, criar novos indicadores acerca da qualidade da educação.

Os dados do Censo Escolar/2006, na educação especial, registram a evolução de 337.326 matrículas em 1998 para 700.624 em 2006, expressando um

crescimento de 107%. No que se refere à inclusão em classes comuns do ensino regular, o crescimento é de 640%, passando de 43.923 alunos incluídos em 1998, para 325.316 alunos incluídos em 2006, conforme demonstra o gráfico a seguir:



Quanto à distribuição das matrículas nas esferas pública e privada, em 1998, registra-se 157.962 (46,8%) alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas privadas, principalmente em instituições especializadas filantrópicas. Com o desenvolvimento de políticas de educação inclusiva, evidencia-se um crescimento de 146% das matrículas nas escolas públicas, que passaram de 179.364 (53,2%) em 1998, para 441.155 (63%) em 2006, conforme demonstra o gráfico a seguir:



Com relação à distribuição das matrículas por etapa e nível de ensino, em 2006: 112.988 (16%) são na educação infantil, 466.155 (66,5%) no ensino fundamental, 14.150 (2%) no ensino médio, 58.420 (8,3%) na educação de jovens e adultos, 46.949 (6,7%) na educação profissional (básico) e 1.962 (0,28%) na educação profissional (técnico).

No âmbito da educação infantil, as matrículas concentram-se nas escolas/classes especiais que registram 89.083 alunos, enquanto apenas 24.005 estão matriculados em turmas comuns, contrariando os estudos nesta área que

afirmam os benefícios da convivência e aprendizagem entre crianças com e sem deficiência desde os primeiros anos de vida para o seu desenvolvimento.

O Censo das matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais na educação superior registra que, entre 2003 e 2005, o número de alunos passou de 5.078 para 11.999 alunos. Este indicador, apesar do crescimento de 136% das matrículas, reflete a exclusão educacional e social, principalmente das pessoas com deficiência, salientando a necessidade de promover a inclusão e o fortalecimento das políticas de acessibilidade nas instituições de educação superior.

A evolução das ações da educação especial nos últimos anos se expressa no crescimento do número de municípios com matrículas, que em 1998 registra 2.738 municípios (49,7%) e, em 2006 alcança 4.953 municípios (89%), um crescimento de 81%. Essa evolução também revela o aumento do número de escolas com matrícula, que em 1998 registra apenas 6.557 escolas e chega a 54.412 escolas em 2006, representando um crescimento de 730%. Destas escolas com matrícula em 2006, 2.724 são escolas especiais, 4.325 são escolas comuns com classe especial e 50.259 são escolas comuns com inclusão nas turmas de ensino regular.

O indicador de acessibilidade arquitetônica em prédios escolares, em 1998, aponta que 14% dos 6.557 estabelecimentos de ensino com matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais possuíam sanitários com acessibilidade. Em 2006, das 54.412 escolas com matrículas de alunos atendidos pela educação especial, 23,3% possuíam sanitários com acessibilidade e 16,3% registraram ter dependências e vias adequadas (indicador não coletado em 1998).

Em relação à formação dos professores com atuação na educação especial, em 1998, 3,2% possuíam ensino fundamental; 51% possuíam ensino médio e 45,7% ensino superior. Em 2006, dos 54.625 professores que atuam na educação especial, 0,62% registraram somente ensino fundamental, 24% registraram ensino médio e 75,2% ensino superior. Nesse mesmo ano, 77,8% destes professores, declararam ter curso específico nessa área de conhecimento.

#### IV - OBJETIVO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

#### V - ALUNOS ATENDIDOS PELA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Por muito tempo perdurou o entendimento de que a educação especial organizada de forma paralela à educação comum seria mais apropriada para a aprendizagem dos alunos que apresentavam deficiência, problemas de saúde, ou qualquer inadequação com relação à estrutura organizada pelos sistemas de ensino.

Essa concepção exerceu impacto duradouro na história da educação especial, resultando em práticas que enfatizavam os aspectos relacionados à deficiência, em contraposição à dimensão pedagógica.

O desenvolvimento de estudos no campo da educação e a defesa dos direitos humanos vêm modificando os conceitos, as legislações e as práticas pedagógicas e de gestão, promovendo a reestruturação do ensino regular e especial. Em 1994, com a Declaração de Salamanca se estabelece como princípio que as escolas do ensino regular devem educar todos os alunos, enfrentando a situação de exclusão escolar das crianças com deficiência, das que vivem nas ruas ou que trabalham, das superdotadas, em desvantagem social e das que apresentam diferenças lingüísticas, étnicas ou culturais.

O conceito de necessidades educacionais especiais, que passa a ser amplamente disseminado, a partir dessa Declaração, ressalta a interação das características individuais dos alunos com o ambiente educacional e social, chamando a atenção do ensino regular para o desafio de atender as diferenças. No entanto, mesmo com essa perspectiva conceitual transformadora, as políticas educacionais implementadas não alcançaram o objetivo de levar a escola comum a assumir o desafio de atender as necessidades educacionais de todos os alunos.

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a constituir a proposta pedagógica da escola, definindo como seu público-alvo os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos.

Consideram-se alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade.

Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes.

Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros.

As definições do público alvo devem ser contextualizadas e não se esgotam na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, enfatizando a importância de ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos os alunos.

## VI - DIRETRIZES DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

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

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

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

A inclusão escolar tem início na educação infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança. Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de intervenção precoce que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social.

Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional.

Desse modo, na modalidade de educação de jovens e adultos e educação profissional, as ações da educação especial possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para a inserção no mundo do trabalho e efetiva participação social.

A interface da educação especial na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos.

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

Para a inclusão dos alunos surdos, nas escolas comuns, a educação bilíngüe - Língua Portuguesa/LIBRAS, desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e

Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado é ofertado, tanto na modalidade oral e escrita, quanto na língua de sinais. Devido à diferença lingüística, na medida do possível, o aluno surdo deve estar com outros pares surdos em turmas comuns na escola regular.

O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros.

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como de monitor ou cuidador aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar.

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial.

Esta formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, os atendimentos de saúde, a promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça.

## VII - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 4.024**, de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 5.692**, de 11 de agosto de 1971.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 7.853**, de 24 de outubro de 1989.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil**. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto Nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº 10.048**, de 08 de novembro de 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº 10.098**, de 19 de dezembro de 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Secretaria de Educação Especial - MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei Nº 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

BRASIL. 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: 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências.**

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto Nº 5.296** de 02 de dezembro de 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto Nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei Nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais.** Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. IBGE. **Censo Demográfico, 2000.** Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/>>

home/estatistica/populacao/censo2000/default.shtm>. Acesso em: 20 de jan. 2007.

BRASIL. INEP. **Censo Escolar, 2006**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/default.asp>>. Acesso em: 20 de jan. 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007.