
POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: ANÁLISE DA PRODUÇÃO DE TEXTOS

(2004 A 2019)

ENICÉIA GONÇALVES MENDES

VIVIAN SANTOS

BRUNA RAFFAINI SEBBIN



Pedro & João
editores

**POLÍTICA DE EDUCAÇÃO
ESPECIAL NO BRASIL:
ANÁLISE DA PRODUÇÃO DE
TEXTOS DE 2004 A 2019**



Pedro & João
editores

**Enicéia Gonçalves Mendes
Vivian Santos
Bruna Raffaini Sebin**

**POLÍTICA DE EDUCAÇÃO
ESPECIAL NO BRASIL:
ANÁLISE DA PRODUÇÃO DE
TEXTOS DE 2004 A 2019**



Pedro & João
editores

Copyright © Autoras

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras.

Enicéia Gonçalves Mendes; Vivian Santos; Bruna Raffaini Sebin

Política de Educação Especial no Brasil: Análise da Produção de Textos de 2004 a 2019. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 125p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-5869-929-3 [Digital]

1. Política de Educação Especial inclusiva. 2. Inclusão escolar. 3. Contextos de produção. 4. Contexto educacional. I. Título.

CDD – 371

Capa: Petricor Design

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/ Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2022

SUMÁRIO

Apresentação		07
Capítulo 1	ESTUDO DO CONTEXTO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA	15
Capítulo 2	TEXTOS EM CONTEXTO DE CONTRADIÇÃO: A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA DE 2003-2006	21
Capítulo 3	TEXTOS EM CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PARA TODOS: A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA DE 2007-2010	31
Capítulo 4	TEXTOS EM CONTEXTOS DE EMBATES: A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA DE 2011-2013	55
Capítulo 5	TEXTOS EM CONTEXTOS DE POLARIZAÇÃO: A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NO BRASIL DE 2016-2019	89
Capítulo 6	CONSIDERAÇÕES ACERCA DO CONTEXTO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL BRASILEIRA	95

Referências	103
Apêndice	107
Índice remissivo	123
Sobre as autoras	125

APRESENTAÇÃO

A presente investigação compõe a agenda do Grupo de Pesquisas sobre Formação de Recursos Humanos e Ensino em Educação Especial (GP-FOREESP) da Universidade Federal de São Carlos, criado em 1997, e que, em 2022, completa 25 anos de produção de pesquisas cujo ensejo é, dentre outros, colaborar com o processo de democratização do acesso oferecido aos estudantes que integram o Público-Alvo da Educação Especial (PAEE)¹, além da melhoria de sua qualidade.

Em 2010, emergiu no grupo a ideia de fomentar a implantação de uma rede nacional de pesquisadores da área de Educação Especial, que viria a ser o Observatório Nacional da Educação Especial (Oneesp)², com foco na produção de estudos integrados sobre políticas e práticas direcionadas para a questão da inclusão escolar na realidade brasileira, a fim de potencializar a produção de informações e de conhecimentos necessários para o amparo às decisões em matéria de políticas de inclusão escolar dos sistemas educacionais. Com isso, oportuniza-se a partilha de experiências entre pesquisadores, aperfeiçoando a sistemática de produção de conhecimento e de desenvolvimento de pessoal dos profissionais envolvidos na área de Educação Especial.

O estudo inaugural do Oneesp³ (MENDES, CIA, 2015) foi desenvolvido em 56 municípios por 219 pesquisadores. Houve a

¹ Compreende-se como Público-Alvo da Educação Especial, PAEE, aqueles estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e/ou altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2011), e ao longo do texto será utilizada a sigla PAEE para abreviar o termo.

² O termo Observatório Nacional da Educação Especial será referido pela sigla Oneesp a partir desse momento do texto.

³ Projeto aprovado e financiado pelo Edital Capes/Observatório de Educação, com bolsas e auxílio, pelo CNPq Chamada Pública MCT/CNPq - N o 14/2012 -

seleção de três eixos temáticos, norteadores da investigação, a saber: 1) Avaliação dos alunos atendidos nas Sala de Recursos Multifuncionais (SRM); 2) Formação de Professores das SRM e 3) Organização e funcionamento das SRM. Os estudos sobre cada um desses eixos, em diferentes municípios, foram apresentados nos encontros do Oneesp e os pesquisadores publicaram relatos de seus respectivos estudos em contextos locais. A maioria deles transformou esses trabalhos apresentados em artigos que compuseram três coletâneas já publicadas, da série Observatório Nacional de Educação Especial, que se intitulam “*Inclusão escolar e a avaliação do público-alvo da educação especial*” (MENDES; CIA; D’AFFONSECA, 2015), “*Inclusão escolar e os desafios para a formação de professores de educação especial*” (MENDES, CIA, CABRAL, 2015) e “*Inclusão escolar em foco: organização e funcionamento do atendimento educacional especializado*” (MENDES; CIA; TANNÚS-VALADÃO, 2015). Com auxílio dos pesquisadores da rede do Oneesp foi feita uma *survey* nacional com professores de salas de recursos multifuncionais, usando um questionário online, em larga escala, obtendo-se o retorno de 1.202 questionários preenchidos por professores de SRM, de 20 estados e de mais de 100 municípios brasileiros.

Entre os principais achados, as evidências apontaram que, apesar de os instrumentos forcarem uma padronização da política de inclusão escolar pelo Ministério de Educação, como apontam Bowe e Ball (1992), no contexto dos municípios e estados, essa política acabava sofrendo múltiplas traduções e interpretações, de modo que as políticas locais assumiam diferentes contornos, fosse entre estados, fosse entre municípios de um mesmo estado, ou ainda entre diferentes escolas de um mesmo município. Os diferentes estudos indicaram que os municípios estavam tentando prover o necessário para efetivar, em suas redes, outros tipos de serviços de apoio à escolarização de estudantes do PAEE. Os aspectos críticos

Universal / Universal 14/2012, com auxílio (Faixa A - e bolsas de IC e AT, e pelo Edital Bolsas no País / Produtividade em Pesquisa - PQ - 2014 .

identificados na política, que precisariam de revisão, se resumiam à questão da avaliação dos estudantes, da formação dos professores e do modelo de serviço de apoio baseado em um modelo único, que seria o Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas SRM. Tal modelo não parecia suficiente para contemplar as necessidades do alunado que se beneficiava desse serviço.

Além disso, percebeu-se que os municípios que assumiam a autoria desse processo, reinterpretando a política nacional, dando novos contornos às políticas locais e fazendo parcerias com universidades, acabavam construindo novas e importantes possibilidades de desenvolvimento de redes de serviços a caminho de um sistema educacional para todos. Enfim, os resultados obtidos permitiram vislumbrar muitos desafios ao avanço das políticas e práticas de inclusão escolar no país, que requerem a união entre a universidade e as redes de ensino.

O Censo Demográfico de 2010 registrou a existência de 1.819.712 crianças e adolescentes no país, de 4 a 17 anos, que não conseguiam ou tinham grande dificuldade para enxergar, ouvir, caminhar ou subir degraus, ou ainda, possuíam alguma deficiência intelectual permanente, que limitava suas vidas habituais. Assim, considerando a necessidade de ampliar a cobertura e de universalizar o acesso, seria necessário passar dos cerca de um milhão de matrículas atuais para, no mínimo, dois milhões de matrículas. Para isso, é importante incentivar o incremento mais expressivo de matrículas em escolas comuns, aumentando assim a responsabilidade da educação pública pelo direito à educação do PAEE.

A legislação brasileira estabelece ainda que, para esses estudantes, a frequência exclusiva na classe comum não basta. É preciso ofertar o AEE, preferencialmente em salas de recursos multifuncionais. O censo escolar de 2015 (BRASIL,2016), entretanto, registrou que apenas 325.410, ou seja, uma parcela de 39% do total, estaria recebendo AEE; portanto, cerca de 500 mil estudantes do PAEE estavam frequentando exclusivamente as classes comuns.

No Brasil, garantir o direito à educação é tarefa conjunta dos governos federais, estaduais e municipais, mas, a despeito do

esforço de todas as instâncias, os resultados da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva não garantiram o direito à educação para o PAEE no país. A prova disso está na Meta 4 do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2015), que estabelece, para essa modalidade de ensino, a necessidade de universalizar ao PAEE o acesso à educação básica, na faixa de escolaridade obrigatória (dos quatro aos 17 anos), garantindo o acesso ao AEE ofertado, preferencialmente, nas SRM de escolas comuns.

A Lei 13.055, referente ao Plano Nacional de Educação (PNE), em seu parágrafo único, anunciou que o poder público buscaria ampliar o escopo de pesquisas com fins estatísticos, de forma a incluir informação detalhada sobre o perfil das populações de 4 (quatro) a 17 (dezessete anos) com deficiência e que a avaliação e acompanhamento de suas metas deveriam se basear em indicadores educacionais, tais como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB⁴, combinados com os dados relativos ao desempenho dos estudantes apurados na avaliação nacional do rendimento escolar (BRASIL, 2020,2014). Entretanto no caso específico da meta 4, que diz respeito à Educação Especial, os indicadores quantitativos pouco permitem acompanhar a evolução do direito à educação dos estudantes PAEE, dado que muitos alunos sequer participam das avaliações de larga escala conduzidas no país (MENDES, CIA; TANNÚS-VALADÃO, 2015); logo, seus dados não são inclusos no IDEB.

Além disso, no campo da Educação Especial, os dados do censo escolar são duvidosos em função das dificuldades concernentes aos processos precários de identificação do PAEE nos sistemas de ensino. Cabe destacar, também, que os dados censitários não permitem avaliar se os sistemas de ensino estão avançando na garantia do direito à educação dos alunos PAEE. A questão que se coloca é a de como avaliar a política de inclusão

⁴ IDEB é um índice objetivo calculado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, que é obtido a partir dos dados de rendimento escolar apurados pelo censo escolar da educação básica.

escolar, para averiguar se os resultados apontam ou não para avanços na garantia do direito à educação aos estudantes do PAEE.

Em 2016, desenvolvemos o estudo “A avaliação da qualidade da Educação Especial no âmbito da Educação Básica”, atendendo à demanda induzida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Esse instituto financiou o projeto de construção de ferramentas para a avaliação da política de Educação Especial no Brasil, promovendo o acompanhamento da meta 4 do PNE. A investigação conduzida em 2016 resultou na produção de 12 questionários para avaliação da política de inclusão escolar, com seus respectivos manuais e glossários. Tais questionários, ainda em fase preliminar, precisariam ser testados e aperfeiçoados, para que possam ser aplicados em avaliações de política em larga escala.

Em 2017, iniciamos um novo projeto intitulado “Avaliação da política de inclusão escolar em contexto municipal baseada na Abordagem do Ciclo De Políticas”, com financiamento da FAPESP⁵. A meta do projeto foi proceder a uma análise abrangente da política de Educação Especial no contexto de um município, visando a contribuir para a investigação sobre avaliação de políticas educacionais, para o avanço da política de inclusão escolar no país e para o desenvolvimento de procedimentos econômicos e exequíveis de avaliação em larga escala dessa política no âmbito dos municípios. Este projeto também foi aprovado na Chamada CNPq N^o 12/2017 - Bolsas de Produtividade em Pesquisa – PQ⁶.

Assim, o estudo teve como objeto as políticas públicas educacionais tendo em vista a escolarização de estudantes do PAEE em escolas comuns. O objetivo geral do projeto fora descrever, analisar e discutir como são influenciadas, materializadas (escritas) e interpretadas, levando-se em consideração diferentes contextos,

⁵ Processo Fapesp 06129-6 aprovado no Edital Programas Regulares / Auxílios a Pesquisa / Projeto de Pesquisa / Projeto de Pesquisa - Regular - Fluxo Contínuo

⁶ Processo CNPq 308732/2017-0 aprovado na Chamada CNPq N^o 12/2017 - Bolsas de Produtividade em Pesquisa – PQ, com Bolsa de Produtividade Nível 1B.

assim como a perspectiva de todos os atores do processo, que são os professores (do ensino comum e especial), gestores, profissionais da equipe multidisciplinar e beneficiários (as famílias e os próprios estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação).

Para ancorar os discursos tecidos neste estudo, fundamentou-se na e pela Abordagem do Ciclo de Políticas⁷ (*Policy Cycle Approach*) como meio de análise global e, ao mesmo tempo, considerando aquilo que é vivenciado na atualidade da educação brasileira. Assinala-se que os principais expoentes dessa abordagem são os autores Stephen Ball e seu colaborador Richard Bowe, os quais estabeleceram três contextos principais por quais os discursos transitam. O primeiro deles é caracterizado como contexto de influência; o segundo, como contexto de produção de texto; já o terceiro, como contexto de prática.

Quanto ao nível de abrangência, o estudo analisou o micro contexto atrelado às influências e à produção de textos dos contextos macrossociais locais, regionais, estaduais, federais e internacionais das políticas de inclusão escolar, considerando o percurso histórico de 1970, quando teve início as primeiras iniciativas de políticas de escolarização do PAEE no país, até o ano 2019.

O delineamento envolveu uma pesquisa multimétodo, ou seja, mista (SILVERMAN, 2009; YIN, 2010), que possibilita a convergência entre as estratégias de estudos qualitativos e quantitativos, com vistas à complementaridade entre as técnicas, a fim de obter os dados por diversos focos, bem como a produção de resultados consentâneos ao objetivo de estudo.

Assim, o estudo teve como objetivo geral analisar criticamente a Política de inclusão escolar numa perspectiva multidimensional, o que, segundo o referencial da Abordagem do Ciclo de Políticas,

⁷ Esta abordagem é postulada por uma vertente complexa e contraditória da política educacional, em que caracteriza os processos micropolíticos, bem como a ação dos profissionais relacionada às políticas de níveis locais e orienta para a necessidade em articularem-se aos processos macro e micro no contexto com vistas à análise das políticas educacionais (MAINARDES, 2006).

significaria estudar os três contextos (influência, produção de textos e de prática) e, especificamente no contexto da prática, investigar a perspectiva de vários atores.

O Estudo 1, intitulado “Abordagem do ciclo de políticas e o contexto de influência da política de inclusão escolar”, se desdobrou em três outros subprojetos, visando a investigar três panoramas (internacional, nacional e municipal). O Estudo 2, intitulado “Abordagem do ciclo de políticas e o contexto de produção de textos da política de inclusão escolar”, por sua vez, foi desdobrado em dois subprojetos, visando empreender estudos documentais da referida política em âmbito nacional e do município estudado. O estudo 3, intitulado “Abordagem do ciclo de políticas e o contexto de prática da política de inclusão escolar”, então, foi desdobrado em cinco subprojetos, com a finalidade de investigar o contexto de prática na perspectiva de diferentes atores (alunos do público-alvo da Educação Especial, seus familiares, seus professores do ensino comum, seus professores especializados e os gestores de suas escolas).

A presente obra retrata um recorte do relatório desse projeto, tendo como objetivo trazer uma análise crítica do contexto de produção de textos da política de Educação Especial brasileira, ancorando-se na Abordagem do Ciclo de Política.

Esperamos que a presente obra amplie a compreensão da política de Educação Especial brasileira. Os autores agradecem ao apoio da FAPESP (Processos 17/06129-6 de Auxílio a Pesquisa Regular; Processos 17/16204-5; 17/16266-0; 18/01816-8; 18/04516-5, 19/08725-019/10739-0, Bolsas de Apoio Técnico, e 17/20136-5, Bolsa Doutorado), e do CNPQ (Processo Número: 308732/2017-0, Chamada CNPq N^o 12/2017 - Bolsas de Produtividade em Pesquisa; Processo CNPq 431960/2018-6, Chamada MCTIC/CNPq N^o 28/2018 - Universal/Faixa C) que foram essenciais ao desenvolvimento do estudo, assim como a Capes/PROEX: Apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - CAPES/PROEX Processo n^o: 23038.006212/2019-97, que possibilitou a publicação dessa obra.

CAPÍTULO 1

ESTUDO DO CONTEXTO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A despeito das controvérsias e da complexidade implicadas no termo “política”, em síntese pode-se dizer que a política consiste em processos e em resultados, permeando textos e discursos, bem como é campo de disputa de ideologias e de poder de diferentes atores da sociedade. Cabe destaque ao fato de que um texto político é influenciado por algumas pautas, as quais representam determinadas vozes. Logo, o desenho de uma política é a forma como uma determinada sociedade busca definir suas linhas de ação a partir de seus valores éticos (BALL, 1990).

Nesse sentido, a política de escolarização dos estudantes do público-alvo da Educação Especial no Brasil, aqui referida como política de inclusão escolar, como apontam Mendes (2006) e Kassar (2011), tem assumido contorno de política pública, em virtude de embates entre diversos setores da sociedade e instâncias governamentais, influenciada por determinações originariamente externas ao país.

Ball (1995) compreende a política sob dois aspectos, como texto e como discurso, sendo que esses dois conceitos (texto e discurso), ocorrendo simultaneamente, constituem a política. O discurso político, segundo Ball (1995), compõe uma parte essencial da política, podendo ser tanto instrumento, quanto efeito de poder, ou, ainda, um entrave, um obstáculo, um ponto de resistência ou um ponto de partida para uma estratégia de oposição. A política como discurso é capaz de redistribuir a “voz”, de tal modo que não

importa o que algumas pessoas dizem ou pensam, visto que somente determinadas vozes possuem relevância ou autoridade.

Em relação à política como texto, Ball (1995) defende que sua representação tem origem a partir de compromissos, de disputas, de interpretações e de reinterpretções públicas autoritárias. Após esses processos, a política é então decodificada por meio das interpretações e do conhecimento dos atores relativamente às suas histórias, seus contextos, suas experiências, seus recursos e suas habilidades. Dessa forma, os autores das políticas públicas precisam buscar construir seus textos de maneira tal que o sentido almejado seja compreendido por todos os leitores. Porém, ao mesmo tempo, não é possível prever como tais textos serão colocados em prática, uma vez que sua decodificação dependerá do meio em que estiver inserido.

Ball (1995) destaca que os pesquisadores costumam falhar ao analisar as políticas públicas, pois tendem a propor mudanças nos contextos, como, por exemplo, os dos professores e os das escolas, ao invés de propor modificações nas políticas a fim de que estas sejam coerentes em seus contextos. Em síntese, pode-se concluir que a política como texto consiste em parte do processo de elaboração da política pública, seguido de sua interpretação e de sua reinterpretação na prática.

O presente texto teve como objetivo a descrição e a análise do contexto de produção de textos, tendo como base o discurso oficial, encontrado nos documentos que pautaram a política educacional de inclusão escolar no âmbito nacional. Primeiramente, há que se considerar que o marco inicial para essa análise foi o ano de 2003, considerando que as evidências indicaram que uma política de inclusão mais consistente teve início nesse ano, com o Governo Lula.

Entretanto, cabe destacar que alguns documentos continuavam em vigência, principalmente leis maiores, tais como a Constituição Federal de 1988, a Lei 8069/90 do Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei 9.394/96 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Decreto 3.956/2001, que promulgou a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de

Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Além disso, havia sido publicada a Declaração de Salamanca, em 1994. No conjunto tais documentos, inclusive alguns de maior peso legal, já era sinalizada a necessidade e a intenção do governo anterior de construir escolas mais inclusivas para todos.⁸

Assim, esses documentos forneciam o embasamento legal para o princípio da política que foi se definindo no país a partir de 2003, mas não foram incluídos nessa análise. O marco final foi definido como o ano de 2019, com a intenção de registrar as mudanças mais recentes decorrentes da alteração nas mudanças na presidência e nos partidos políticos que se alternaram a partir de 2018.

Para identificar os documentos, pesquisou-se a base de dados do grupo de pesquisa GP-FOREESP (<http://www.gpforeesp.ufscar.br/>), o site oficial do Ministério da Educação, além de referências contendo compilações da documentação nacional.

A partir dessa busca foram identificados oito tipos diferentes de documentos oficiais relacionados à essa política, a saber:

1. Leis: normas jurídicas ditadas pelos legisladores do congresso nacional, de cumprimento obrigatório, podendo ser ordinárias ou complementares;

2. Decretos: atos editados pelo Presidente da República;

3. Nota técnica: documento elaborado por técnicos especializados em determinados assuntos educacionais;

4. Resolução: atos administrativos normativos de autoridades dos órgãos públicos com finalidade de disciplinar matéria de sua competência específica, sem, contudo, contrariarem regulamentos e regimentos;

5. Portaria normativa: ato administrativo, no caso do Ministério de Educação, que visava à correta aplicação da lei,

⁸ A Lei 10.436 de 2002, que dispunha sobre a Língua Brasileira de Sinais, representou um grande avanço na garantia dos direitos das pessoas surdas, pois reconheceu a Libras como meio legal de comunicação e expressão, determinando que fossem garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão. Entretanto, não foi incluída por não dispor sobre a educação de todos os alunos do PAEE, mas apenas de uma parcela dessa população.

contendo ordens/instruções acerca da aplicação de leis ou regulamentos, recomendações de caráter geral e normas sobre a execução de serviços, a fim de esclarecer ou informar sobre atos ou eventos realizados internamente em órgão público.

6. Parecer técnico: documento emitido por técnicos especializados do Ministério da Educação que difere da nota técnica, por apresentar uma análise completa do contexto, do histórico e do fundamento legal para embasar informações relevantes.

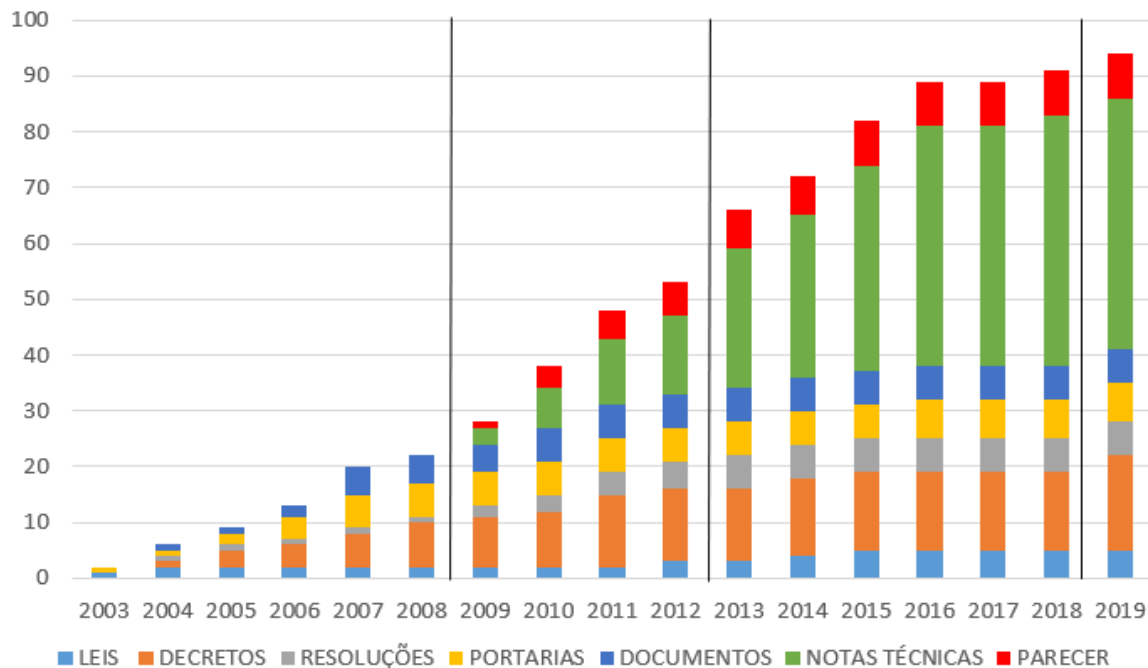
7. Medida provisória: ato do presidente da República, com força imediata de lei, sem a participação do Poder Legislativo, que posteriormente será chamado a analisá-la e aprová-la;

8. Documento norteador: documento que apresenta diretrizes ou mostra caminhos a serem seguidos na política.

Os documentos foram cadastrados numa tabela contendo a descrição do tipo, o número de referência, a data de publicação e a descrição do assunto. No apêndice, apresenta-se o quadro com a caracterização de todos os documentos identificados, que foram analisados, com destaque para aqueles que diziam respeito a aspectos mais globais da política de inclusão escolar.

Ao longo dos anos investigados (2003-2019), foram encontrados um total de 94 documentos, dentre eles cinco leis, 14 decretos, seis resoluções, sete portarias, seis documentos norteadores, 45 notas técnicas e oito pareceres técnicos. A figura 1 apresenta a distribuição do número e tipo de documentos aprovados ao longo dos anos de 2003 a 2019.

Figura 1. Número acumulado de documentos oficiais sobre a política de inclusão escolar publicados entre 2004-2019



Fonte: Equipe do Projeto (2019).

Assim, considerando-se o ano de 2003 como marco inicial da política de inclusão escolar, buscou-se analisar como e quais textos foram sendo produzidos, ao longo do tempo, no âmbito do país. Para fins didáticos, e pelas diferenças acentuadas no conteúdo dos documentos, demonstradas pela análise, a descrição do contexto de produção de textos foi dividida tendo como referência quatro períodos, que estão delimitados no gráfico pelas linhas verticais que representam os períodos encontrados no conjunto dos documentos que indicam mudanças no teor da política.

Os quatro períodos estão demarcados no gráfico com linhas verticais, que indicam uma primeira fase (2003-2006) com pouca regulamentação indicada pela publicação de 13 documentos, mas de tipos variados. O segundo período (2007-2010) foi marcado por um aumento da regulamentação da política, com a publicação de 24 documentos também de tipos variados, entre decretos, documentos norteadores e notas técnicas. O terceiro período (2011-2016) foi de muita regulamentação, com a publicação de 51 documentos em cerca de seis anos, a maioria deles na forma de notas técnicas. Finalmente, vê-se, nos últimos dois anos e meio (2016-2019), com a mudança no governo, uma desregulamentação do setor, marcado pela escassa publicação de cinco documentos.

Os capítulos seguintes detalham a análise de cada um dos períodos analisados.

CAPÍTULO 2

TEXTOS EM CONTEXTO DE CONTRADIÇÃO: A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE 2003-2006

Ao longo da história, houve época em que os estudantes que hoje são considerados público-alvo da Educação Especial sequer eram considerados educáveis. Posteriormente, quando as escolas se popularizam, elas também conquistaram a oportunidade de ingresso, mas em contextos separados de escolas e instituições especiais. Apenas a partir da década de 1970 tem início um movimento mundial sobre esse tipo de discriminação, e um questionamento sobre as justificativas para educá-los em separado.

A princípio, a filosofia apregoada era de que eles teriam direito à escolarização em escolas comuns, no que se convencionou chamar de política de integração escolar, entendida como uma espécie de inserção gradual no contexto da classe comum, desde que os estudantes conseguissem acompanhar o ensino ali ministrado. Como isso nem sempre era possível, soluções paliativas foram encontradas, envolvendo, por exemplo, a escolarização em classes especiais, a permanência parcial em classe comum associada a um atendimento complementar em salas de recursos ou de um professor itinerante, ou outros tipos de apoios.

Entretanto, 20 anos depois de políticas de integração escolar, constatou-se que os estudantes do público-alvo da Educação Especial continuavam sendo sistematicamente excluídos das escolas, ou sendo educados em estruturas especializadas, dentro ou fora da escola comum. Assim, os resultados alcançados continuavam insatisfatórios e injustos, de modo que a defesa de

uma política mais contundente para a garantia de direitos iguais, sem discriminação, foi necessária.

Por volta da década de 1990, emerge o movimento mundial pela educação inclusiva, que defendia a garantia do direito à educação de todas as pessoas que estavam sendo excluídas das escolas comuns, dentre essas pessoas os alunos do público-alvo da Educação Especial. A partir de então, começa o desafio, principalmente dos países ocidentais de orientação democrática, de escolarizar essas crianças em classes comuns de escolas regulares, juntamente com seus pares. O processo de como esse movimento chega ao país e se transforma em política pública no campo da inclusão escolar, foi o tema da presente obra.

Cabe destacar que os termos “educação inclusiva” e “inclusão escolar” tem sido frequentes para denominar esse movimento. Entretanto, como o termo “educação inclusiva” originalmente se refere a todas as populações excluídas da escola, e não pode ser compreendido de forma reducionista, optamos pelo uso do termo “inclusão escolar”, definindo-o como um movimento filosófico com implicações políticas e práticas que implicam na proposta de escolarização de estudantes do público-alvo da Educação Especial em classes comuns de escolas regulares. Portanto, o foco aqui é uma política setorial no campo da Educação que visa ao equacionamento do problema histórico de como garantir efetivamente no país o direito à educação para estudantes do público-alvo da Educação Especial.

No referencial teórico da Abordagem do Ciclo de Política, adotado no presente estudo, a política é conceituada como textos, como processos discursivos e também como intervenções textuais em contextos práticos. Incidem na política diferentes vozes, as quais produzem diferentes posições de sujeito naqueles que a vivenciam. Assim, a avaliação de políticas educacionais pode se dar de três diferentes maneiras: análise do discurso de uma determinada política educacional; análise da política impulsionada pelo governo, ou seja, das leis e documentos; e análise da atuação da política realizada nas escolas.

No Brasil, até 2004, houve simulacros de políticas de Educação Especial, pois o direito à educação de pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação se apresentavam nas leis e nos documentos oficiais. Na prática, entretanto, esse direito era negado e nem mesmo a presença na escola, fosse ela comum e especial, era amplamente garantida. As poucas matrículas dos estudantes dessa parcela da população com acesso à escola até meados dos anos 2000, cerca de 400 mil em todo o país, contribuíam para criar a impressão de que havia uma política de escolarização, anunciada pelo poder público como sendo de “integração escolar”, e denunciada, até mesmo pela academia, como segregadora e privatista.

Tais narrativas contribuíram para criar uma ilusão de que havia política de “integração”, obscureceram o descaso governamental generalizado e mantiveram a maioria dos estudantes público-alvo da Educação Especial à margem da escola, na medida em que serviram para explicar a invisibilidade desse público, supondo que estavam nas instituições especializadas. Assim, o tratamento dado a uma pequena minoria que tinha acesso, era confundida com o todo, que se encontrava fora da escola. Foi a partir de 2003 que o governo federal começou a se preocupar com a formação de uma mentalidade relativamente à educação inclusiva e às suas formas de viabilização em várias etapas e modalidades da educação brasileira.

Ao longo do primeiro ano do governo Lula recém-empossado, em 2003, foram publicados dois documentos, um deles, a Portaria 3.284 (BRASIL,2003a), dispendo sobre requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiências, para fins de instruir os processos de autorização, de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições de ensino superior.

O segundo documento publicado foi a Medida Provisória 139 de 2003 (BRASIL,2003b), convertida em Lei 10.845/2004 (BRASIL, 2004a). Esta instituiu o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado (PAED) às pessoas com deficiência. Foi estatuído, no âmbito do Fundo Nacional de

Desenvolvimento da Educação - FNDE, o PAED para possibilitar repasse a entidades privadas, sem fins lucrativos, que prestassem serviços gratuitos na modalidade de educação especial, sendo a assistência financeira proporcional ao número de educandos com deficiência, conforme apurado no censo escolar. Entre outras coisas, a lei facultava a Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios a prestação de apoio técnico e financeiro à essas entidades privadas sem fins lucrativos, na forma de cessão de professores e profissionais especializados da rede pública de ensino, de material didático e pedagógico, além de repasse de recursos para construções, reformas, ampliações, aquisição de equipamentos e oferta de transporte escolar aos educandos com deficiência matriculados nessas entidades.

No final de 2003, foi lançado em Brasília, durante I Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores para dirigentes de Educação Especial dos 26 Estados, Distrito Federal e 106 municípios-polos, o “Programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”⁹ (BRASIL, 2005a). O propósito do programa, inserido no “Projeto Plurianual de implementação da educação inclusiva: acesso e qualidade para todos, nos municípios brasileiros”, era disseminar e apoiar as políticas de Educação Inclusiva em todos os Estados, Municípios e Distrito Federal, contando com o apoio financeiro do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD).

O Projeto Plurianual de Implementação da Educação Inclusiva nos Municípios brasileiros (2003-2006) continha três linhas de ação: i) estabelecer a fundamentação filosófica, política e técnico-científica da transformação do sistema educacional brasileiro em um sistema inclusivo; ii) difundir o conhecimento sobre a educação inclusiva através de campanha institucional nacional, capacitação

⁹ O único documento oficial que aborda o histórico do “Programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade” e faz referência ao “Projeto Plurianual de Implementação da Educação Inclusiva nos Municípios brasileiros (2003-2006)” foi publicado pela Secretaria de Educação Especial em 2005, e por este motivo não consta na lista de documentos oficiais de 2003.

continuada e disponibilização e produção de recursos didáticos e iii) disseminação da política de educação inclusiva para os municípios brasileiros, através de um processo de multiplicação piramidal, definindo municípios-polos que, por sua vez, multiplicariam para os demais municípios. Também instituiu a avaliação periódica do processo (BRASIL, 2005a).

Em 2004, cerca de 130 municípios definidos como polos assinaram o termo de adesão ao programa. Cada município recebeu apoio financeiro para realizar a multiplicação da formação para sua rede de ensino e para os municípios de sua abrangência, totalizando a participação de 1.869 municípios de abrangência e formação para 23.000 professores, de todas as regiões (BRASIL, 2005a). O Programa propôs disponibilizar equipamentos, mobiliários e publicações específicas para os cursos de formação, além de material pedagógico para a implantação de salas de recursos multifuncionais, visando a organizar a oferta de atendimento educacional especializado nos municípios-polo.

A partir de 2004, houve mudanças no Censo Escolar, que passou a registrar a série ou ciclo dos alunos identificados no campo da educação especial, possibilitando monitorar o percurso escolar. O recurso recebido do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, considerado suplemento no orçamento municipal, era advindo de organismo internacional. Segundo o site do MEC, até 2007 o programa estava em 162 municípios-polo, e de 2003 a 2007, a formação¹⁰ atendeu 94.695 profissionais da educação com a participação de 5.564 municípios (BRASIL, 2005a).

Ainda em 2004, seria publicado um documento normativo pelo Ministério Público Federal, em parceria com a Secretaria de Educação Especial do MEC, a cartilha intitulada “O Acesso de Estudantes com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”, inaugurando uma nova narrativa oficial. Os autores da cartilha alegaram que o termo “preferencialmente no ensino

¹⁰ Cabe destacar que a “formação” no contexto desse programa era de cursos de até 40 horas.

regular” do Artigo 8 da Constituição Federal de 1988, estava sendo erroneamente interpretado como se a expressão se referisse a escolarização em classe comum, quando a referência deveria ser o “atendimento educacional especializado” (AEE). Entretanto, tal argumento não se sustenta, pois não havia uma definição relativamente ao “atendimento educacional especializado” (AEE) previsto na Constituição Federal; esse termo foi definido pela política a partir de 2003.

Os autores da referida cartilha alegaram, também, que a escolarização separada em classes e escolas especiais do público-alvo da Educação Especial feria a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, Decreto 3.956/2001, condenando a escolarização tida como substitutiva, em classes e escolas especiais, alegando que todas as crianças com deficiências fossem escolarizadas em classes comuns de escolas regulares, posição diferente do que anunciavam os textos oficiais até então (BRASIL, 2004 b).

A Resolução 1/2004 do Conselho Nacional de Educação, publicada a seguir, estabelecia diretrizes para a realização de estágios para alunos da Educação Profissional e do Ensino Médio, destacando que as regras valiam *“inclusive nas modalidades de Educação Especial e de Educação de Jovens e Adultos”* (BRASIL, 2004c, p.1). Isso seria desnecessário caso a regra de isonomia fosse suficiente para garantir o mesmo direito a todos.

O Decreto 5.296/2004 (BRASIL, 2004d) estabeleceu normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, marcando o início da preocupação com a questão da acessibilidade, um fator importante para se garantir a inclusão em todos os contextos.

Enfim, percebe-se que, em 2004, teve início uma mudança ideológica em relação à defesa da escolarização de estudantes do público-alvo da Educação Especial nas classes comuns de escolas regulares. O discurso contra escolas e classes especiais se radicaliza, embora isso fique mais explícito na cartilha “O Acesso de Estudantes com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede

Regular”, que passou a ser a narrativa amplamente disseminada como discurso nas ações do “Programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”.

Em 2005, é publicado o texto “Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade: Documento Norteador”, que descreve o histórico do programa iniciado em 2003, explicitando seus objetivos, indicando como se estabeleciam as parcerias e instruindo os sistemas de ensino a elaborar projetos e prestar contas (BRASIL, 2005a). Cabe destacar duas novidades que aparecem nesse documento: a definição do que seria AEE, enquanto um serviço, e a previsão de implantação de salas de recursos multifuncionais (SRM) para sua oferta.

Quando a constituição foi aprovada, o termo AEE era novo e parecia significar que, se a escolarização devesse ser preferencialmente na escola comum, o AEE seria uma espécie de apoio a esses alunos, pressupondo que somente a frequência a uma classe comum não bastaria. O termo “preferencialmente”, por sua vez, parecia sinalizar que a escolarização em classe comum não seria opção exclusiva, podendo conviver com outras formas de escolarização já existentes. O significado de AEE assumido na CF1988, parecia sinalizar que esse serviço não deveria ser confundido com aqueles mais recorrentes à época, que seriam as classes e escolas especiais. Entretanto, não houve definição desse conceito ao longo dos anos e apenas em 2004 ele foi definido como um atendimento complementar e suplementar nas SRM.

Assim, outra novidade que apareceu no texto foi o novo serviço, a “salas de recursos multifuncionais”, em que deveria ser ofertado o AEE. Entretanto, apesar dessas novidades serem difundidas nas atividades de formação do programa, elas não estavam ainda regulamentadas nos textos oficiais. Ademais, embora constassem desse documento, careciam ainda de uma definição mais explícita.

Em 2005, são aprovados o Decreto 5.397, que instituiu e definiu competências e regras para o funcionamento do Conselho Nacional de Combate à Discriminação – CNCD, e o Decreto 5.626, que

regulamentava a Lei nº 10.436/2002 sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. No conjunto, os dois documentos reforçavam a posição de combate à discriminação e, indiretamente, introduziam a narrativa de que os tipos de escolarização até então ofertadas para alunos do público-alvo da Educação Especial se configuravam como formas de discriminação negativa. A partir daí, também se constata o embate da política com o movimento das associações de surdos, que viam na proposta de inclusão escolar uma ameaça para a educação bilíngue por eles desejada.

No ano de 2006, são publicadas a Portaria 976/2006 (BRASIL, 2006a) e o Decreto 5.904/2006 (BRASIL, 2006b), ambos dispendo sobre acessibilidade para pessoas com deficiências: o primeiro, em eventos; o segundo, no ingresso e na permanência em ambientes de uso coletivo, acompanhado de cão-guia.

No campo da política de Educação Especial, é publicado o documento norteador da Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação intitulado “Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais” (BRASIL, 2006c), contendo 344 páginas, distribuídas em três partes. A primeira parte é uma breve apresentação que anuncia tempos de transformação na política de Educação Especial:

O direito de participar nos espaços e processos comuns de ensino e aprendizagem realizados pela escola está previsto na legislação, e as políticas educacionais devem estar compatíveis com esses pressupostos que orientam para o acesso pleno e condições de equidade no sistema de ensino (BRASIL, 2006c, p. 5).

Na segunda parte, são trazidos dados do censo escolar sobre o crescimento de matrículas. Ainda consta a referência a alunos com necessidades educacionais especiais (NEE):

[...] no Brasil, ampliou-se significativamente a educação de orientação inclusiva, em que os alunos com necessidades educacionais especiais estudam em classes comuns de escolas regulares. Na educação básica, a matrícula dos alunos com

necessidades educacionais especiais nos sistemas de ensino, cresceu de 13% em 1998 para 41% em 2005. De 2003 para 2005, o aumento da matrícula em classes comuns do ensino regular foi de 42,4%. Por outro lado, diminuiu a participação do atendimento não-inclusivo nas classes especiais e nas escolas especiais, passando de 87% em 1998 para 59% em 2005. O total de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais nos sistemas de ensino, em 2005, foi de 640.317 alunos, evidenciando um crescimento de 27% em relação a 2003 (BRASIL, 2006c, p. 12).

Apesar da ampliação no número de matrículas, os autores do documento alertaram para o fato de que ainda era pequena a proporção de alunos PAEE em relação à população escolar geral, que cresceu de 0,89% em 2003, para 1,13% em 2005. Além disso, o documento marcou posição contra a escolarização em classes e escolas especiais:

Os alunos com deficiência mental e com deficiência múltipla – cujo atendimento, no Brasil, ainda se faz em larga medida em escolas especiais e em classes especiais. Esse índice demonstra que os sistemas de ensino precisam ser transformados e que tal indicador precisa ser considerado nos processos de definição de políticas para a educação inclusiva.

O quarto documento publicado neste ano, a Portaria 1.010/2006, dispôs que os sistemas de ensino assegurariam recursos educativos específicos aos educandos com necessidades especiais, embora tenha especificamente instituído o Soroban como um recurso educativo específico imprescindível para a execução de cálculos matemáticos por alunos com deficiência visual (BRASIL, 2006d).

Como se vê, ao longo do primeiro mandato do governo Lula, a análise dos textos permite concluir que a política começa com marcas históricas da contradição, visto que, ao mesmo tempo em que aparece uma preocupação com a questão da inclusão escolar e a conscientização sobre formas de discriminação contra pessoas com deficiência, prevalecem práticas que incentivavam a

terceirização vantajosa, mantendo a escolarização em instituições especializadas, com financiamento de verbas públicas.

Entretanto, ao longo do período foi emergindo um discurso oficial contra a escolarização em escolas e classes especiais e as matrículas de alunos no sistema regular cresceram nesse período, em mais de 40%, segundo as fontes oficiais. Em 2006, esse governo é reeleito, assume um novo mandato até 2010 e dá possibilidade de avançar a política de inclusão escolar no país.

CAPÍTULO 3

TEXTOS EM CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PARA TODOS: A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE 2007-2010

O ano de 2007, primeiro ano do governo reeleito, destaca-se pela quantidade e pela importância dos textos oficiais. Houve três documentos normativos (Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva), dois decretos (6.094/2007 e 6.215/2007) e duas portarias normativas (13/2007; 18/2007). Voss (2011) lembra que

Durante o segundo mandato do governo Lula, foram instituídas reformas educacionais em todo o sistema educacional brasileiro. Vários decretos foram editados, especialmente no ano de 2007, provocando profundas alterações na organização e gestão educacional de nosso país. (VOSS, 2011, p. 46).

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos tinha como finalidade a construção do Sistema Nacional de Proteção dos Direitos Humanos, o fortalecimento dos canais de participação popular, o combate ao trabalho escravo, a proteção aos direitos das crianças, adolescentes, homossexuais, afrodescendentes, mulheres, idosos e pessoas com deficiência, bem como o aperfeiçoamento dos meios para a apresentação das denúncias de violação aos direitos humanos. O documento reafirmava:

[...] é dever dos governos democráticos garantir a educação de pessoas com necessidades especiais, [...]. (BRASIL, 2007a, p. 11).

A estrutura do documento estabelece concepções, princípios, objetivos, diretrizes e linhas de ação, contemplando cinco grandes eixos de atuação: Educação Básica; Educação Superior; Educação Não-Formal; Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Pública e Educação e Mídia. Dentre suas ações programáticas, previa:

Fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos, assegurando a formação continuada dos(as) trabalhadores(as) da educação para lidar criticamente com esses temas; (BRASIL, 2007, p. 33).

Apoiar e promover a capacitação de agentes multiplicadores para atuarem em projetos de educação em direitos humanos nos processos de alfabetização, educação de jovens e adultos, educação popular, orientação de acesso à justiça, atendimento educacional especializado às pessoas com necessidades educacionais especiais, entre outros (BRASIL, 2007a, p. 45).

Adicionalmente, prometia “promover a produção e disseminação de dados e informações sobre educação em direitos humanos por diversos meios, de modo a sensibilizar a sociedade e garantir acessibilidade às pessoas com deficiências” (BRASIL, 2007, p. 26).

O segundo documento aprovado foi o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), sob influência do Movimento Todos pela Educação (TPE), uma organização sem fins lucrativos, criada em 2006, com o objetivo de contribuir para assegurar o direito à Educação Básica de qualidade para todos, a partir de grupos empresariais (Gerdau, Suzano papel e celulose, Odebrecht, DPaschoal, Instituto Camargo Corrêa, Fundação Roberto Marinho), bancos (Real, Fundação Itaú Social, Fundação Bradesco, Santander), institutos (Ayrton Senna, Ethos) e pessoas físicas, incluindo secretários de Educação de alguns estados,

diretores de órgãos do MEC, além de professores universitários (GHIRALDELLI, 2009).

O PDE era um complexo conjunto de programas e ações, justificados pela necessidade de melhorar a educação no Brasil, em todas as suas etapas. Esse plano foi lançado em 2007, em conjunto com o Plano Metas Compromisso Todos pela Educação, instituído pelo Decreto Lei nº 6.094 (BRASIL, 2007c). O plano se estruturava em cinco eixos principais (Educação Básica; Educação Superior; Educação Profissional, Alfabetização e Diversidade) e atendia tanto a demandas externas por reformas, como também a influências internas de alianças políticas e redes sociais formadas em nosso país como o Movimento Todos pela Educação (TPE),

O PDE e o Plano Metas Compromisso Todos pela Educação instituíram diversas reformas, abrangendo todos os níveis e modalidades do sistema educacional brasileiro: a Educação Básica, a Educação Superior, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Educação Profissional, a Educação Especial, a Educação Indígena e Quilombola. Entretanto, serão destacadas aqui as reformas que trouxeram implicações mais diretas ao campo da política de Educação Especial.

Dentre as reformas, destacam-se, por exemplo, mudanças nas políticas de financiamento da Educação, com a alteração de regras de distribuição do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e do Salário-Educação; criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), alteração na forma de ingresso nas universidades públicas, e o Programa Universidade para Todos (PROUNI); o Piso Salarial Nacional para os/as professores/as e que atuavam na Educação Básica em todo país e políticas de formação docente, como a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), além da alteração das regras de realização dos exames nacionais, criando o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), etc.

O PDE apelava pelo regime de colaboração, pelo compartilhamento de “competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação” (BRASIL, 2007b, p. 10). Isso implicaria tanto na ampliação do comprometimento do poder público (da União, Estados e Municípios) quanto dos demais setores sociais privados com a oferta e manutenção da Educação. Entretanto, como aponta Voss (2011)

[...] o PDE não nasceu de um movimento amplo e democrático de discussão das políticas educacionais que permitisse a participação efetiva dos segmentos sociais e educacionais, de entidades sindicais e representações dos educadores e demais profissionais da Educação (VOSS, 2011, p. 45).

Assim, as reformas seriam negociadas num contexto de profundos embates políticos, gerando insatisfação e críticas. Apesar disso, o discurso da responsabilização e da mobilização social vai capturando governos e comunidades locais, pois as formas de distribuição dos recursos federais estavam condicionadas ao envolvimento na construção da política. O PDE, o EPT e o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação criaram as possibilidades de acordos entre o Ministério da Educação (MEC) e prefeituras municipais para elaboração e monitoramento do Plano de Ações Articuladas (PAR), estabelecendo uma rede de relações de cooperação entre os governos federal, estaduais e municipais para a efetivação de ações nas redes públicas de ensino no país.

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que se fundamenta em 28 diretrizes educacionais, norteava a elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR) de cada localidade que aderiu ao programa do MEC. O PAR visava à construção conjunta, com participação dos gestores e educadores locais mediante a utilização de instrumentos técnicos de avaliação da situação educacional de cada escola ou rede de ensino. Além disso, era

requisito necessário para o recebimento de assistência técnica e financeira do MEC/ Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)¹¹.

Nesse contexto geral de reformas, e como parte integrante do PDE, no mesmo dia em que é aprovado o Decreto 6.094/2007 do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (24 de abril de 2007) (BRASIL,2007c), a Secretaria de Educação Especial (SSEP) do Ministério de Educação pública duas portarias, o "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais" (13/2007) (BRASIL,2007d) e o "Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência, entre zero e dezoito anos de idade, beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social" (18/2007) (BRASIL, 2007e).

O "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais" foi destinado ao apoio técnico e financeiro aos sistemas de ensino, para garantir o acesso ao ensino regular e a oferta do AEE aos alunos do PAEE que estivessem sendo escolarizados em classes comuns de escolas regulares. A Secretaria de Educação apresentaria uma demanda no seu Plano de Ações Articuladas - PAR e indicaria as escolas a serem contempladas. O programa disponibilizaria às escolas públicas de ensino regular um conjunto de equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade para a organização do espaço de atendimento educacional especializado. Caberia ao sistema de ensino a contrapartida de disponibilizar espaço físico para implantação da sala, bem como o professor, para atuar no AEE. Enfim, a Portaria 13/2007 (BRASIL, 2007d) oficializou uma prática que já era difundida desde 2004 pelo "Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade", que seria "atendimento educacional especializado", como apoio complementar ou suplementar à escolarização de alunos do público-alvo da Educação Especial em classes comuns e nas SRM.

¹¹ FNDE é uma autarquia vinculada ao ministério da educação.

Cabe destacar, ainda, o fato de que tanto a definição do AEE, quanto a previsão de implantação das SRM, foram primeiro mencionadas em 2004, no contexto do “Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade” (BRASIL, 2005a) e na Portaria 13 de 2007 (BRASIL, 2007d), ou seja, antes mesmo da publicação do documento norteador da política. Isso permite deduzir que esses elementos já estavam previamente definidos e em operação quando as “novas diretrizes” foram publicadas em 2007.

A segunda portaria normativa (18/2007), publicada em 2007 (BRASIL, 2007e), foi referente ao Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência. Eram enfocados os indivíduos entre zero e dezoito anos de idade, beneficiários do Benefício de Prestação Continuada (BPC) da Assistência Social. O Benefício da Prestação Continuada (BPC) foi instituído pela Constituição Federal de 1988 e regulamentado pela Lei nº 8.742 de 7 de dezembro de 1993, Lei Orgânica da Assistência Social LOAS. Visando a garantir o acesso das crianças e adolescentes com deficiência à educação, foi instituído o programa BPC na escola, cujo objetivo foi acompanhar e monitorar o acesso e a permanência na escola das pessoas com deficiência, entre zero e dezoito anos de idade, beneficiárias do BPC.

Em 2007, foi realizado o primeiro pareamento entre bases de dados do Cadastro Administrativo do BPC (DATAPREV/MPS, base de 2007) e do Censo Escolar (INEP/MEC, ano base 2006), indicando que das 340.536 pessoas com deficiência beneficiárias do BPC, na faixa etária de zero a dezoito anos, 100.574 (29,53%) estavam matriculados em escolas, enquanto 239.962 (70,47%) não tinham registro no sistema regular de ensino.

Ainda, em 2007, um Grupo de Trabalho composto por quatro técnicos especialistas da Secretaria de Educação Especial do MEC e nove acadêmicos, foi nomeado pela Portaria nº 555/2007, posteriormente prorrogada pela Portaria nº 948/2007¹², para

¹² As Portarias nº 555/2007e Portaria nº 948/2007 são mencionadas no documento da política, mas os documentos originais não foram encontrados.

elaborar o texto da “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, que foi entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008 (BRASIL, 2008a). O documento de 19 páginas é composto por uma apresentação, pela descrição dos marcos históricos e normativos, por um diagnóstico e pela a definição dos objetivos, do público-alvo da Educação Especial e das diretrizes da política. Alguns excertos do documento são apresentados a seguir, a fim de ilustrar a narrativa de inclusão mais radical adotada no documento da política:

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 (BRASIL, 2008a, p. 9).

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. (BRASIL, 2008a, p. 5).

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 (BRASIL, 2008a, p. 6).

Assim, na PNEE-EI (2008), o diagnóstico apresentado induz à ideia de que o problema do país tenha sido a política de “educação especial substitutiva”; ou seja, o fato dos alunos estarem sendo escolarizados em escolas e classes especiais, dando a entender que a demanda estivesse completamente sanada, como se todos do público-alvo estivessem na escola, mas em locais “errados”, e como se a solução fosse retirar alunos de escolas e classe especiais e colocá-los na classe comum, criando salas de recursos multifuncionais para ofertar-

lhes o AEE.¹³ O documento ignora o fato de que havia um simulacro de política, de que a maioria dos estudantes não estava sendo escolarizada em nenhum tipo de escola. Passa, então, a enfrentar uma disputa com o setor das instituições especializadas, que se vê ameaçado e em posição de revidar.

Quanto ao diagnóstico, são apontados os dados do Censo Escolar/2006, registrando a evolução de 337.326 matrículas, em 1998, para 700.624 em 2006, um crescimento de 107%. No que se refere à *“inclusão em classes comuns do ensino regular”*, o crescimento foi de 640%, passando de 43.923 *“alunos incluídos”* em 1998, para 325.316 *“alunos incluídos”* em 2006 (BRASIL, 2008a, p. 12).

No documento, considera-se que, se o aluno estava matriculado numa classe comum, era considerado um *“aluno incluído”*, uma concepção simplista do princípio de inclusão escolar. Primeiramente, porque o termo não pode ser aplicado como adjetivo do aluno mas sim do sistema; segundo, porque, além da matrícula, o princípio da inclusão pressupõe medidas de permanência e de acesso ao currículo.

Entretanto, apesar do otimismo dos números, na PNEE-EI (2008) é proposta uma mudança na definição de público-alvo. Os que até então chamados de *“alunos com necessidades educacionais especiais”* (NEE), passam a ser denominados como *“alunos do público-alvo da Educação Especial”* (PAEE), termo que se restringe a *“alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”*. O documento ainda orienta que, nos casos dos *“transtornos funcionais específicos”*¹⁴, a educação

¹³ E para fazer isso, seria necessário enfrentar *“o lobby das APAEs”*, termo utilizado várias vezes em comunicações pessoais por representantes da Secretaria de Educação Especial, embora não conste dos documentos oficiais.

¹⁴ Embora o termo *“transtornos funcionais específicos”* apareça com frequência nos documentos oficiais, não foi encontrada nenhuma referência na literatura da Educação Especial ou nos próprios documentos, acerca de sua definição. Deduz-se que ele é usualmente aplicado para se referir a casos de alunos com supostas dificuldades específicas de aprendizagem (dislexia, disgrafia, discalculia), e transtornos do déficit atencional com ou sem hiperatividade.

especial poderia atuar de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos, mas se deduz que eles não seriam elegíveis para o AEE em SRM. Essa restrição, de certa forma, significa o reconhecimento de que muitas das matrículas que compunham os indicadores do sucesso da política eram de alunos que possivelmente já estavam na escola sem que antes tenham sido identificados como PAEE. Conseqüentemente, partir daí, não seriam mais considerados elegíveis.

Finalmente, em relação às diretrizes, a PNEE-EI apenas referenda o que já era corrente na época, ou seja, a proposta de que os alunos PAEE frequentassem a classe comum em tempo integral e que, no contraturno, recebessem o AEE complementar e suplementar nas SRM, medidas em curso desde 2004, em função do “Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade” (BRASIL, 2005a). Enfim, a PNEE-EI tinha como objetivo anunciado:

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.

A PNEE-EI também recebeu críticas relativas à forma como foi elaborada: entre um pequeno grupo; portanto, com falta de representação de todos os setores, e de discussões no processo, promovendo a divisão entre os setores que lutavam para garantir do direito à educação do PAEE (MENDES, 2006; MENDES, 2019). A composição de um grupo para elaborar um documento pareceu

mais uma estratégia para tentar dar legitimidade e sustentar a posição prévia do MEC de tornar compulsória a escolarização em classe comum, porque, de fato, havia pouca novidade nas diretrizes propostas nesse documento.

Fechando o conjunto de publicações do ano de 2007, é aprovado o Decreto 6.215/2007 (BRASIL, 2007g), que estabelecia o compromisso pela “inclusão das pessoas com deficiência”, com vistas à implementação de ações por parte da união federal em regime de cooperação com Municípios, Estados e Distrito Federal, instituindo o Comitê Gestor de Políticas de Inclusão das Pessoas com Deficiência. O decreto visava a composição de um comitê interministerial para garantir, dentre outras coisas, a acessibilidade de escolas e seus entornos, o transporte e a infraestrutura acessíveis e a presença de salas de recursos multifuncionais em todas as escolas. Esse decreto foi revogado em 2011, quando substituído pelo Decreto 7.612/2011, que instituiu o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite (BRASIL, 2011a).

No ano de 2008, dois decretos são aprovados: o Decreto 6.571 (BRASIL, 2008b) que dispôs sobre o AEE e o 186 (BRASIL, 2008c), um decreto do legislativo, que aprovou o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007.

O Decreto 6.571/2008 previu que a União prestaria apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino, com a finalidade de ampliar a oferta do AEE aos alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular (BRASIL, 2008d). Além de garantir as ações que já estavam em curso, desde 2004 com o “Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”, tais como a implantação de salas de recursos multifuncionais, a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado, a formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva, a adequação arquitetônica de prédios escolares

para acessibilidade, a elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade, o documento previa ainda a estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior. Além disso, previu o pagamento da dupla matrícula a partir de 1 de janeiro de 2010, ou seja, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas dos alunos da educação regular da rede pública que recebessem atendimento educacional especializado, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na educação básica regular. O Decreto 6.571/2008 previu, ainda, que o AEE poderia ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino ou pelas instituições especializadas, mas sem prever financiamento para isso. Esse decreto foi revogado pelo Decreto 7.611 de 2011, que dispunha sobre a educação especial e sobre o atendimento educacional especializado (BRASIL, 2011b).

Pelo Decreto 186/2008, o Congresso Nacional aprovou o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. O propósito da Convenção é promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência, promovendo o respeito pela sua dignidade inerente. O Artigo 24 trata da questão da Educação, exige compromisso dos Estados Partes com o direito das pessoas com deficiência à educação, sem discriminação. Também, reforça a necessidade de prover igualdade de oportunidades, de assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como de garantir o aprendizado ao longo de toda a vida:

- Para a realização desse direito, os Estados Partes assegurarão 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 primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência; b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário

inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem; c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas; d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena (BRASIL, 2008e, p. 03).

Esse texto foi posteriormente utilizado como a principal referência nas publicações oficiais do MEC para defender a política adotada. Destacamos a ambiguidade e a comodidade do conceito de “adaptação razoável” para um contexto perene de contenção de recursos que é a educação especial:

‘Adaptação razoável’ significa as modificações e os ajustes necessários e adequados **que não acarretem ônus desproporcional ou indevido** (grifo nosso), quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que as pessoas com deficiência possam gozar ou exercer, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos humanos e liberdades fundamentais.

Em maio de 2009, a Assessoria Parlamentar do Ministério da Educação encaminhou para manifestação da Secretaria de Educação Especial – SEESP uma proposta de Emenda à Constituição nº 347, de 2009, ¹⁵cujá finalidade era alterar a redação do inciso III do artigo 208 da Constituição Federal. A proposta era que os alunos com deficiência tivessem AEE preferencialmente na rede regular de ensino, independentemente da faixa etária e do nível de instrução. Possivelmente, a intenção era combater a narrativa do MEC de que o “preferencialmente” deveria ser atribuído ao AEE e não à forma de escolarização. A intenção era flexibilizar a política, a fim de admitir diferentes formas de escolarização, inclusive em escolas e classes especiais. A SEESP,

¹⁵ De autoria da Deputada Rita Camata.

alegando os dispositivos legais da CF88, o teor do texto da Convenção (Decreto 186/2008) e usando argumento da autoridade de estudos científicos que comprovavam os benefícios da escola inclusiva, posicionou-se:

O equívoco da interpretação de atendimento educacional especializado como uma oferta de escolarização adaptada, realizada em classes e escolas especiais, geralmente sem fluxo escolar, avaliação, promoção, progressão e certificação, que traz como consequência a eterna permanência de alunos em ambientes similares a asilos, bem como mantém os sistemas de ensino passivos diante da necessidade de transformação da escola regular (BRASIL, 2016a, p. 266).

De acordo com o parecer, a proposta de emenda à Constituição nº 347 de 2009, ao contrário do proposto, deveria excluir o termo “preferencialmente”, a fim de garantir que o AEE fosse complementar à formação dos alunos com deficiência matriculados na educação básica ou superior da rede regular de ensino, e não ser atividade substitutiva à escolarização. No entendimento do MEC, o acesso à educação significava o direito de matrícula em escolas comuns do ensino regular e, concomitantemente, o direito de matrícula no AEE, realizado pela educação especial de forma complementar, em SRM das escolas comuns ou em centros de atendimento educacional especializado (CAEE), fossem eles públicos ou privados sem fins lucrativos. Como conclusão, o parecer é desfavorável à alteração da redação do Inciso III, do artigo 208 da Constituição Federal e a justificativa que a emenda considera “equivocada”.

Em dezembro de 2009, a SEESP publica a Nota Técnica 17/2009, também sobre o mesmo assunto, o Projeto de Emenda à Constituição Federal - PEC 347 - A, de 2009, de alterar o inciso III, do artigo 208, propondo a seguinte redação: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, em qualquer faixa etária e nível de instrução (BRASIL, 2016a, p.263-267). Como a

Emenda Constitucional nº 59/09 definira a faixa etária do ensino obrigatório e gratuito entre quatro a dezessete anos de idade para a educação básica, a justificativa alegada para a referida mudança foi de assegurar que as pessoas com deficiência, matriculadas no AEE, não tivessem esse atendimento interrompido após os 18 anos, independente da faixa etária ou do nível de instrução. Na Nota Técnica, a Secretaria de Educação Especial afirma que:

O projeto reafirma o propósito de manutenção de um sistema paralelo de educação especial definido para esse grupo populacional. Portanto, vem a permitir que estes alunos permaneçam indeterminadamente em um modelo de atendimento substitutivo à educação regular, segregado, com base na deficiência e sem fluxo nas etapas, modalidades e níveis de ensino (BRASIL, 2016a, p. 277).

Adicionalmente, recomenda que, se a preocupação fosse com a educação de pessoas com deficiência com mais de 18 anos, o ideal não seria alterar a Constituição Federal, mas suprimir o dispositivo de “terminalidade específica” para as pessoas com deficiência prevista no Inciso II, do artigo 59 da LDBEN, Lei nº 9.394/96, que assegurava aos sistemas de ensino o poder de conferir esse atestado para estudantes com necessidades especiais que não pudessem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências. Segundo a SEESP isso facultava às instituições de ensino a concessão de terminalidade específica aos alunos com grave deficiência intelectual ou múltipla específica do ensino fundamental, quando não atingissem os objetivos previstos no Inciso I, do artigo 32, da LDB. A SEESP apontou no documento que a preocupação da proposta de emenda com a terminalidade da escolaridade para jovens com deficiências era infundada, uma vez que a própria LDB, no artigo 37, que trata da educação de jovens e adultos, assegurava essa modalidade àqueles que não tiveram acesso à educação ou à continuidade de estudos na idade própria.

Enfim, a SEESPE alega que a situação de exclusão educacional das pessoas com deficiência com mais de 18 anos refletia um

contexto histórico, culpando os ambientes educacionais especializados por essa situação:

Um contexto histórico de uma sociedade não inclusiva que mantém ambientes educacionais segregados, que não atendem a perspectiva da escolarização desde a educação infantil;

Os ambientes educacionais especializados foram organizados com foco clínico, com base na deficiência, no déficit ou problema, sem ênfase nos aspectos pedagógicos, decorrendo na redução ou eliminação de objetivos, conteúdos, carga horária, fluxo escolar, promoção e certificação (BRASIL, 2016, p. 264).

Além disso, se posicionou contrária à emenda proposta, alertando que esta poderia conduzir a práticas discriminatórias, dentre outros motivos, porque permitia que *“alunos com deficiência permaneçam indefinidamente em instituições de educação especial ou em classes especiais de escolas da educação básica, sem fluxo escolar; e que “Estabeleçam a institucionalização e ou o asilamento de crianças, adolescentes, jovens e adultos com deficiência em instituições, escolas ou classes especiais. (BRASIL, 2016, p.266-267).*

Assim, tanto o parecer, quanto essa nota técnica evidenciam que, ao longo do ano de 2009, os embates continuavam entre os defensores da política de escolarização em classe comum e o movimento das instituições especializadas.

Em 2009, considerando que o Congresso Nacional aprovara, por meio do Decreto Legislativo nº-186, de 9 de julho de 2008, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, esta também é promulgada pelo Decreto Presidencial 6.949/2009; com isso, assume status de emenda constitucional.

Em outubro de 2009, o Conselho Nacional de Educação publica a Resolução 4/2009, que a instituiu diretrizes operacionais para o AEE na educação básica, na modalidade da educação especial. Em síntese, o documento referenda o que a política de 2008 (BRASIL, 2008a) propunha, tais como a função do AEE de

eliminar as barreiras no processo de aprendizagem para assegurar participação plena, a definição mais restrita de público-alvo, o caráter não substitutivo e transversal da educação especial e a possibilidade de oferta do AEE no turno inverso, tanto em escolas regulares, quanto em CAEE da rede pública ou comunitária, confessional ou filantrópica sem fins lucrativos. Nesse documento, torna-se mais clara a estratégia de induzir a transformação de instituições especializadas de escolas especiais em centros de AEE.

O que este texto traz de novidade é uma posição mais contundente em relação ao princípio de inclusão escolar, mostrando afinidade com a política do Ministério de Educação. O Artigo 1º, dispõe que cabe:

[...] aos sistemas de ensino matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado – AEE [...] (Brasil, 2009a).

Outros aspectos de destaques dessas diretrizes é a orientação para que o AEE integre o projeto político-pedagógico da escola, para que a organização desse atendimento se dê prioritariamente em SRM da própria escola, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros, quando necessários. Além disso, orienta que seja instituída a elaboração e execução do plano de AEE, que as escolas sejam providas de professores para o exercício da docência no AEE com outros profissionais, tais como tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e aqueles que atuam em atividades de apoio.

Fechando o ano de 2009, no mês de dezembro, são publicadas pela Secretaria de Educação Especial duas notas técnicas. A Nota Técnica 18/2009 com o resultado do I Prêmio Experiências Educacionais Inclusivas: a escola aprendendo com as diferenças, em conjunto com a Organização dos Estados Ibero-americanos

para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), e patrocínio da Fundação MAPFRE¹⁶, com a finalidade de dar maior visibilidade e de valorizar o trabalho realizado por toda a comunidade educacional, que promovia o desenvolvimento inclusivo da escola. Finalizando o texto, conclui-se dessa experiência que:

A ampla participação das escolas brasileiras no Prêmio Experiências Educacionais Inclusivas refletiu que o País está em processo de transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos. Porém, verifica-se ainda a necessidade de ampliação dos programas de formação continuada para gestores e educadores como medida de consolidação da educação inclusiva (BRASIL, 2016, p. 221).

Na última nota técnica, publicada em 22 de dezembro de 2009, o assunto foi a educação especial e sua operacionalização pelos sistemas de ensino. Entretanto, as orientações indicadas já constavam da Resolução 04/2009 (BRASIL, 2009b) e no documento da política de 2008. De fato, o que a nota técnica traz é um reforço à narrativa de convencimento baseada na crítica às escolas e às classes especiais:

O Brasil, reproduzindo modelos de outros países, permitiu e apoiou a criação de escolas especiais, com ênfase nas atividades da área da saúde, no desenvolvimento de currículo paralelo, o que trouxe como consequência a fragilidade didático-pedagógica e a crença generalizada de que os alunos com deficiência não aprendiam.

Essa estrutura educacional provocou situações distorcidas, como a eterna permanência dos alunos nas escolas especiais, a transferência da responsabilidade com a educação de pessoas com deficiência às instituições filantrópicas e o investimento nos espaços segregados

¹⁶ Instituição sem fins lucrativos criada pela MAPFRE (acrônimo de *Mutualidad de la Agrupación de Proprietários de Fincas Rústicas de España*), um grupo multinacional de empresas de seguro e previdência. https://www.fundacionmapfre.com.br/fundacion/br_pt/conheca/somos-a-fundacion/

quando deveriam ser promovidas as condições para uma educação de qualidade para todos os alunos na rede pública de ensino regular.

Dessa forma, as práticas pedagógicas, formativas e de gestão não constituíram sistemas educacionais inclusivos, desresponsabilizaram as escolas regulares e limitaram o investimento na organização destes espaços, no âmbito dos recursos e do desenvolvimento profissional. A partir da concepção de educação inclusiva que a escola passa a refletir acerca da pedagogia centrada no desenvolvimento, não na sua condição física, sensorial ou mental (BRASIL, 2016, p. 208-209).

Além disso, a nota faz uma crítica à LDB 9.394/96 e recomenda a revisão do artigo 58, § 2º, que dispõe sobre a possibilidade extraordinária de que alguns alunos, em razão da condição de deficiência, não sejam beneficiados com o acesso à educação regular:

Essa exceção, além de ter se transformado em regra, invertendo a lógica da legislação, está totalmente superada pelos estudos pedagógicos atuais que demonstram a necessidade de uma aprendizagem colaborativa em que se possibilite aos alunos com e sem deficiência, da mesma faixa etária, aprender, conviver e valorizar as diferenças (BRASIL, 2016, p. 210).

O argumento principal é o de que a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), ratificada pelo Brasil com status de emenda constitucional, exigia revisão dos dispositivos do capítulo V da LDBEN 9.394/96, para que:

[...] o processo de inclusão escolar permita a matrícula de todos os alunos em escolas regulares e, para que a oferta do atendimento educacional especializado se efetive e promova aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, seu pleno acesso ao currículo; bem como o desenvolvimento profissional na educação regular pública (BRASIL, 2016, p. 212).

No ano de 2010, há um aumento no número de textos publicados, possivelmente por ser ano eleitoral. O primeiro texto, publicado em janeiro de 2010, Decreto 7.084/2010, dispunha sobre os programas de material didático e previa a adoção mecanismos para acessibilidade aos estudantes e professores com deficiência das escolas de educação básica públicas. Esse documento foi revogado pelo Decreto nº 9.099, de 2017, que, entretanto, mantém os mesmos dispositivos de acessibilidade.

Em fevereiro de 2010, a SEESPE emitiu o Parecer Técnico 14 sobre o Projeto de Lei 6.651/2009, de autoria do Deputado Márcio França, que propunha alterar o artigo 59 da LDB, Lei 9.394/1996. A sugestão de nova redação do Inciso II foi:

II - Terminalidade específica por solicitação por escrito do aluno ou de seu representante legal, para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa para os superdotados.

A justificativa para isso seria deixar explícita a dispensa de idade limite ou da capacidade de aprender para o AEE, assim garantindo o acesso das pessoas com deficiência intelectual à escola de acordo com sua capacidade intelectual, sem discriminação pela faixa etária. A SEESPE se opõe à proposta:

O projeto reafirma o propósito de manutenção de um sistema paralelo de educação especial definido para esse grupo populacional. Portanto, vem a permitir que estes alunos permaneçam indeterminadamente no atendimento educacional especializado, entendido como substitutivo à educação regular, segregado, com base na deficiência e sem fluxo nas etapas, modalidades e níveis de ensino.

Para a SEESPE, o direito de alunos obterem histórico escolar descritivo de suas habilidades e competências, independente da conclusão do ensino fundamental, médio ou superior, já era fato rotineiro nas escolas, não havendo necessidade de explicitá-lo em lei.

Além disso, reafirmou-se, mais uma vez, que o ideal seria suprimir a “terminalidade específica” para as pessoas com deficiência prevista no Inciso II da Lei nº 9.394/96 – LDBEN. Ao final, manifesta-se contrário à proposta do projeto de lei apresentado.

Em abril de 2010, a SEESPE publica a Nota Técnica 09/2010 com orientações para a organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEE). O parecer informa que as instituições de educação especial, públicas ou privadas sem fins lucrativos conveniadas para AEE, deveriam prever a oferta desse atendimento no Projeto Político-Pedagógico e submetê-lo à aprovação da Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, do Distrito Federal ou dos Municípios. De modo geral, as orientações seguem as mesmas diretrizes da SRM de oferta de atendimento complementar ou suplementar a alunos público-alvo da educação especial regularmente matriculados na educação básica.

Em maio de 2010, a SEESPE publica a Nota Técnica 09/2010 com orientações para a institucionalização na escola, da oferta do AEE em SRM, informando ser esse atendimento de oferta obrigatória pelos sistemas de ensino, para apoiar o desenvolvimento dos alunos PAEE em todas as etapas, níveis e modalidades ao longo de todo o processo de escolarização. As orientações seguiam as mesmas indicações da nota técnica anterior. O parecer referendava que o AEE deveria ser realizado prioritariamente na SRM da própria escola ou de outra escola, no turno inverso da escolarização, e frisava, em itálico, a expressão “*não sendo substitutivo às classes comuns*” (BRASIL, 2010).

Ainda em maio de 2010, o Conselho Deliberativo do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE) publicou a Resolução 10 dispondo sobre a transferência de recursos financeiros para as escolas públicas com matrículas de alunos da educação especial inseridas no Programa Escola Acessível. Assim, seriam disponibilizados recursos de custeio e de capital a escolas públicas da educação básica das redes distrital, estadual e

municipal¹⁷ contempladas pelo Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, no período de 2005 a 2008, com matrículas de alunos PAEE em classes comuns do ensino regular. Os recursos deveriam ser destinados a prover adequação arquitetônica ou estrutural de espaço físico reservado à instalação e funcionamento de SRM; adequação de sanitários, alargamento de portas e vias de acesso, construção de rampas, instalação de corrimão e colocação de sinalização tátil e visual e aquisição de mobiliário acessível, cadeira de rodas, material desportivo acessível e outros recursos de tecnologia assistiva. Previa, ainda, que os recursos fossem repassados anualmente, de acordo com o número de alunos matriculados na unidade educacional, extraído do censo escolar do ano anterior ao do repasse. Seriam acrescidos de 30% (trinta por cento) quando o planejamento das escolas, voltado à promoção de ações de acessibilidade, contemplasse a parceria com instituições de educação especial, públicas ou privadas sem fins lucrativos que concorressem para o acesso e permanência dos alunos público-alvo da educação especial no ensino regular. Assim, a resolução previa o repasse de recursos para escolas públicas e, de certo modo, incentivava a parceria de escolas públicas com instituições filantrópicas, através do crescimento de 30% no repasse.

Em julho de 2010, a SEESPE publicou a Nota Técnica 15/2010, contendo orientações sobre AEE na rede privada, esclarecendo que as instituições de ensino privadas, submetidas às normas gerais da educação nacional, deveriam efetivar a matrícula no ensino regular de todos os estudantes, independentemente da condição. Também, orientou a oferta do AEE sempre que este fosse requerido pelos alunos do PAEE, não cabendo o repasse dos custos decorrentes desse atendimento às famílias dos alunos. Informou ainda que os casos de não cumprimento da legislação deveriam ser encaminhados ao Ministério Público, bem como ao Conselho de

¹⁷ Com a condição de que suas Entidades Executoras tenham aderido ao Plano de Metas "Compromisso Todos pela Educação".

Educação, os quais, como órgãos responsáveis pela autorização de funcionamento dessas escolas, deveriam instruir o processo de reorientação, ou descredenciá-las.

Em agosto de 2010, retornava à discussão a Proposta de Emenda à Constituição Federal (PEC) nº 347-A, com um projeto substitutivo, dessa vez visando a alterar o inciso III, do artigo 208, propondo a seguinte redação: III - atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, em todas as faixas etárias e níveis de ensino, em condições e horários adequados às necessidades dos alunos. A SEESPE se posicionou novamente desfavorável a PEC 347- A de 2009, bem como ao seu substitutivo, alegando que a proposta não ressaltava o aspecto mais importante, que seria o caráter complementar do AEE, não se restringindo a uma faixa etária específica ou nível de ensino e atendendo às condições e horários adequados às necessidades dos alunos.

Em setembro de 2010, a SEESPE publicou a Nota Técnica 19/2010 sobre profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino. A nota pontuava que as escolas públicas e privadas deveriam prover os profissionais de apoio, necessários para a efetivação da acessibilidade e para o atendimento às necessidades específicas dos estudantes no âmbito da acessibilidade às comunicações e da atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção. A provisão desse tipo de apoio deveria levar em consideração a condição de funcionalidade do aluno e não o tipo de deficiência. A demanda somente se justificava quando a necessidade específica do estudante PAEE não fosse atendida no contexto geral dos cuidados disponibilizados aos demais estudantes. Além disso, esclareceu não ser atribuição do profissional de apoio desenvolver atividades educacionais diferenciadas, ou se responsabilizar pelo ensino deste aluno. Indicava que os estabelecimentos de ensino tinham responsabilidade pelo provimento dos profissionais de apoio e que essa obrigação não deveria ser transferida às famílias dos

estudantes por meio da cobrança de taxas ou qualquer outra forma de repasse dessa atribuição.

Ao longo desse ano, percebe-se nos textos oficiais uma moderação no discurso, na medida em que o argumento principal é o legal, defendendo a definição do AEE complementar e suplementar, mas nunca substitutivo, sem fazer referências explícitas a críticas contra escolas e classes especiais ou instituições especializadas. Entretanto, no último documento publicado pela SEESPE, em 2010, o Parecer Técnico 136, em referência aos Projetos de Lei 3.638/2000 e 7.699/2006 sobre o Estatuto da Pessoa com Deficiência, o tom de confrontação retorna, talvez pela importância do assunto.

São muitas as críticas tecidas ao longo do texto, que novamente recorre aos argumentos de que os projetos de lei incorrem em “equivocos”, tais como o “*direito de opção da família ou do representante legal do aluno com deficiência*” pelo tipo de escolarização, ou que “*dispor do direito do aluno com deficiência ao ensino regular*” seria negar “*o direito a um sistema educacional inclusivo*”, ou manter “*o modelo substitutivo de educação especial segregada aos alunos com deficiência*”, “*na contramão da atual Política... cujo propósito é eliminar qualquer tipo de sistema paralelo de ensino*”.

O texto desmoraliza ainda o conceito de AEE, de deficiência, de Educação Especial, de adaptações curriculares, criticando a ressalva dos termos “*sempre que possível*” para condicionar o acesso dos alunos com deficiência, e “*preferencialmente na rede de ensino*”, quando afirma ser “*obrigatoriamente*”. Além disso, afirma que os projetos “*impõe[m] um retrocesso com relação à educação especial já instituída como modalidade transversal a todos os níveis etapas e modalidades de ensino*” e que afronta “*os atuais marcos legais, políticos e pedagógicos que asseguram um sistema educacional inclusivo, quando pretende reconhecer as escolas especiais*”. Enfim, após tecer várias críticas aos artigos 37, 38, 40, 41, 42, 50 e 51, a conclusão do parecer é de que:

Considerando a análise realizada com base na CDPD (Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência), a qual objetiva eliminar um sistema de ensino paralelo às pessoas com deficiência sem prejuízo

ao atendimento as suas necessidades educacionais específicas, este parecer posiciona-se pela não aprovação da presente proposição que está em desacordo com os princípios da educação inclusiva, representando um retrocesso em relação aos direitos já assegurados de acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis (BRASIL, 2015, p. 193).

Concluindo, a narrativa de confrontação via argumentos legais, morais, técnicos e científicos fica bastante evidente no Parecer Técnico 136.

CAPÍTULO 4

TEXTOS EM CONTEXTOS DE EMBATES: A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA DE 2011-2013

Em 2011, tem início o governo de Dilma Rousseff. Com a vitória da situação, vem a perspectiva de continuidade da política educacional de inclusão escolar que estava sendo construída no país. No primeiro ano desse governo, dez textos oficiais são publicados, dentre os quais cinco notas técnicas, uma resolução, três decretos e um parecer técnico. A Nota Técnica 05/2011, publicada em março de 2011, foi sobre a Mecdaisy ¹⁸, uma solução tecnológica que permitia a produção de livros em formato digital acessível, não colocando em debate a política de inclusão escolar.

Em março, a SEESP publica a Nota Técnica 06/2011 sobre avaliação de estudante com deficiência intelectual, que orientava que *“a avaliação é parte integrante e inseparável do processo de ensino e aprendizagem”*, então *“o projeto político-pedagógico de uma escola inclusiva deve conceber a avaliação como um processo contínuo”*, sendo que *“o processo de avaliação deve ser, assim, diversificado, objetivando o aprendizado e não a classificação, retenção ou promoção dos estudantes”* e que *“cabe à escola propor estratégias que favoreçam a construção coletiva do conhecimento por todos os envolvidos no processo de ensino e*

¹⁸ Desenvolvido por meio de parceria com a Universidade Federal do Rio de Janeiro, o Mecdaisy possibilita a geração de livros digitais falados e sua reprodução em áudio, gravado ou sintetizado, que possibilita a navegação pelo texto, a reprodução sincronizada de trechos selecionados, o recuo e o avanço de parágrafos e a busca de seções ou capítulos, além de permitir anexar anotações aos arquivos do livro, exportar o texto para impressão em Braille, bem como a leitura em caracteres ampliados.

aprendizagem”, dado que “a concepção de avaliação [é] reguladora e orientadora do processo de aprendizagem”. Quanto aos instrumentos das práticas avaliativas, recomenda-se “observação e registro (fotos, gravações em áudio e em vídeos, fichas descritivas, relatórios individuais, caderno ou diário de campo); provas operatórias (individuais e em grupos); auto-avaliação; portfólio, dentre outros” (BRASIL, 2015, P. 113, 114). Enfim, constata-se que a nota além de se ater a narrativas de senso comum, não esclarece um assunto que se mostra muito desafiador para os sistemas: a avaliação do desempenho de alunos PAEE. Ao final, ela reafirma que “esses estudantes têm direito ao Atendimento Educacional Especializado – AEE, ofertado de forma complementar a escolarização” e ressalta que o AEE para eles “não se confunde com atividades de reforço escolar”.

Em seguida, o Projeto de Lei Nº 7.699/2006, que instituiu o Estatuto do Portador de Deficiência, volta à discussão. A SEESP publica o Parecer Técnico 19/2011 contendo análise e posicionamento sobre o referido projeto de lei, de autoria do senador Paulo Paim. O teor continuou o mesmo do parecer anterior referente ao mesmo assunto. Apontavam-se equívocos, questionavam-se conceitos, criticavam-se propostas e posicionavam-se contrariamente ao projeto de lei, por considerá-lo “em desacordo com os atuais marcos legais políticos e pedagógicos da educação brasileira, além de representar um retrocesso em relação ao direito da pessoa com deficiência à educação inclusiva”. Aqui, o clima de embate entre a posição de SEESP e do grupo de deputados da Assembleia promotora do projeto de lei se evidencia novamente.

Em seguida, a SEESP publicou a Nota Técnica 07/2011 sobre o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e o Instituto Benjamin Constant (IBC), orientando que a “*educação inclusiva representa a mudança do modelo de escola segregada*”, e que naquele momento o país estava “*enfrentando o desafio de eliminar a exclusão educacional das pessoas com deficiência*”, e que “*a luz das mudanças conceituais e dos avanços tecnológicos ..., que possibilitam o desenvolvimento inclusivo das escolas, o papel do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES e do Instituto Benjamin Constant – IBC deve ser ressignificado*” e por

isso orientava para a *“transformação e fortalecimento das instituições especializadas como centros de referência nacional nas áreas de formação de educadores e produção de materiais didáticos acessíveis”* (MEC, 2011c). Enfim, como os dois institutos, que eram federais, ainda funcionavam como escolas especiais, a nota técnica orientava a extinção das escolas especiais e a transformação dessas instituições em centros de formação e de produção de materiais didáticos. Essa orientação, entretanto, não foi seguida.

Em abril de 2011, a SEESP publicou a Nota Técnica 08 com orientações para promoção de acessibilidade nos exames nacionais. A nota indicava que os órgãos federais, municipais e estaduais, ao aplicarem exames de avaliação institucional ou de desempenho estudantil, deveriam assegurar as condições necessárias para o pleno acesso e a plena participação de estudantes com deficiência, desde o formulário de inscrição do exame, até a provisão de recursos de acessibilidade durante os exames.

Em maio de 2011, o Decreto 7.480¹⁹ aprovou a nova Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores (DAS) e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação, dispondo sobre remanejamento de cargos em comissão. Em decorrência dessa reestruturação, a SEESP foi extinta, suas atribuições foram para a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, uma diretoria cuja configuração abrangia cinco diretorias (Políticas de Educação do Campo, Indígena, e para as Relações Étnico-raciais; Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos; Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania; Políticas de Educação para a Juventude e Políticas de Educação Especial). Por essa reestruturação, a Modalidade de Educação Especial, pela segunda vez, perde o status de Secretaria de Estado, tornando-se uma diretoria dentre várias outras.

¹⁹ Este documento foi Revogado pelo Decreto nº 7.690, de 2012, mas a estrutura da Educação Especial continuou a mesma.

No mês de junho de 2011, o Conselho Deliberativo do FNDE publicou a Resolução 27/2011 dispondo sobre a destinação de recursos financeiros às escolas públicas municipais, com matrículas de alunos PAEE em classes comuns do ensino regular que tivessem sido contempladas com SRM em 2009, os quais passariam a integrar o Programa Escola Acessível em 2011. A Resolução era semelhante àquela publicada pelo mesmo órgão, no ano anterior. A novidade foi a distribuição dos recursos na proporção de 80% em custeio e 20% em capital, além da exigência de elaboração do “Plano de Atendimento” para fins de monitoramento. Destaca-se, ainda, que nessa resolução não havia mais a previsão de concessão do adicional de 30% às escolas parceiras de instituições especializadas.

Em novembro, foram aprovados, no mesmo dia, o Decreto Nº 7.611/ 2011 e o 7.612/2011. O primeiro dispunha sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado. No Artigo 1º, algumas diretrizes já em vigor foram asseguradas, tais como, *“sistema educacional inclusivo em todos os níveis”* (Inciso I), *“não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência”* (Inciso III), *“ensino fundamental gratuito e compulsório”* (Inciso IV), *“oferta do apoio necessário”* (Inciso V), *“adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas”* (Inciso VI). Os demais artigos referendam o que já estava definido, tal como o AEE complementar e suplementar (Artigo 2), os objetivos do AEE (Artigo 3) e o pagamento da dupla matrícula para alunos matriculados no AEE e na classe comum (Artigo 4), o monitoramento do MEC do apoio técnico e financeiro direcionado ao atendimento educacional especializado (Artigo 6) e dos beneficiários do BPC em idade escolar (Artigo 7). As novidades do documento aparecem nas garantias contidas:

a) No Artigo 1 *“Inciso II- aprendizado ao longo de toda a vida”*; *“VII- oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino”* e *“VIII- apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial”*;

b) No Artigo 5, dispondo que “A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a **instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos**, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular (BRASIL, 2011, grifo nosso).

c) No Art. 8º, que altera a redação do Decreto nº 6.253, de 2007, que assim passa a vigorar:

“Art. 9º-A. Para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, será admitida a dupla matrícula dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado. § 1º A dupla matrícula implica o cômputo do estudante tanto na educação regular da rede pública, quanto no atendimento educacional especializado. § 2º O atendimento educacional especializado aos estudantes da rede pública de ensino regular poderá ser oferecido pelos sistemas públicos de ensino **ou por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (grifo nosso)**, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente, sem prejuízo do disposto no art. 14”. (NR)

d) o “Art. 14. Admitir-se-á, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, **o cômputo das matrículas efetivadas na educação especial oferecida por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (grifo nosso)**, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente.

§ 1º Serão consideradas, para a educação especial, as matrículas na rede regular de ensino, em classes comuns **ou em classes especiais de escolas regulares, e em escolas especiais ou especializadas (grifo nosso)**.

Enfim, esse decreto muda a tônica até então defendida de que o AEE deveria ser ofertado preferencialmente em SRM de escolas comuns, induzindo as instituições especializadas a ofertarem o

AEE. Com isso, altera o sistema de financiamento, permitindo que as instituições que ofertassem o AEE recebessem o valor referente à segunda matrícula prevista. Em síntese, ele representa ganho no movimento das instituições especializadas contra as posições que vinham sendo defendidas pela SEESP até então.

O Decreto 7.612, aprovado em novembro de 2011, instituiu o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite (PVSL), cuja finalidade foi promover, por meio da integração e da articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência. São anunciadas como diretrizes do PVSL, dentre outras coisas, a *“garantia de um sistema educacional inclusivo”*, *“garantia de que os equipamentos públicos de educação sejam acessíveis para as pessoas com deficiência, inclusive por meio de transporte adequado”*. São definidos como eixos o acesso à educação, a atenção à saúde, a inclusão social e a acessibilidade. As políticas, os programas e as ações integrantes do PVSL, assim como suas respectivas metas, seriam definidos pelo Comitê Gestor, composto por uma comissão interministerial. O plano previa ainda a instituição de uma comissão interministerial de tecnologia assistiva.²⁰

O último documento oficial publicado pela SECADI foi a Nota Técnica 62/2011, com Orientações aos Sistemas de Ensino acerca do Decreto nº 7.611/2011. O documento informava que *“O atual Decreto não determinará retrocesso à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”*, que ele *“não retoma o conceito anterior de educação especial substitutiva à escolarização no ensino regular, mantendo o caráter complementar, suplementar e transversal desta modalidade”* e que *“não apresenta inovação com relação ao apoio financeiro às instituições privadas filantrópicas que atuam na educação*

²⁰ O Decreto nº 9.784/2019 revogou os artigos art. 5º ao art. 7º do Decreto nº 7.612/2011, referente a composição da do comitê gestor e da comissão de tecnologia assistiva.

especial” considerando que “essas instituições continuam tendo o financiamento público por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE e Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE.” O documento finalizava com o argumento recorrente de que a Constituição Federal ocupava o topo da hierarquia no ordenamento jurídico brasileiro, de que a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência tinha força de Emenda Constitucional, e de que, portanto, o Decreto nº 7.611/2011 deveria ser interpretado à luz dos preceitos constitucionais atuais.

Nesse sentido, 2011 pode ser considerado um ano crítico para a política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. A SEESP radicalizou o embate com membros do poder legislativo, com os seculares institutos nacionais INES e IBC e com o movimento das instituições especializadas. Adicionalmente, acabou perdendo o status de secretaria, passando a ser uma diretoria, assistindo à vitória do movimento das instituições na aprovação do Decreto 7.611. O Plano Viver Sem Limites, embora possa ser considerado uma conquista para as pessoas com deficiências, pouco avançou na política de educação inclusiva, pois referendou as mudanças em curso.

Em 2012 são publicados cinco documentos oficiais, sendo duas notas técnicas, um parecer técnico da SECADI, uma Resolução do FNDE e uma lei. Em três dos documentos publicados nesse ano, a política de Educação Especial não é tensionada. Na nota Técnica nº 41/2012, por exemplo, são publicados os resultados do “II Prêmio Experiências Educacionais Inclusivas – a escola aprendendo com as diferenças”, mantendo patrocínio da fundação Mapfre. A Nota Técnica 51 da SECADI tratava da implementação da Educação Bilíngue e informava que, para isso, o Ministério da Educação desenvolveria programas e ações em parceria com os sistemas de ensino. O Conselho Deliberativo do FNDE publicou a Resolução 27/2012, dispondo sobre a destinação de recursos financeiros a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal da educação básica, com matrículas de alunos PAEE em classes comuns do ensino regular que tivessem sido contempladas com

SRM em 2010 e 2011 e que integrassem o Programa Escola Acessível em 2012, replicando o que havia sido disposto na Resolução 27/2011 do ano anterior.

Em dezembro de 2012, a SECADI publicou o Parecer Técnico 261/2012, em resposta ao pedido da Assessoria Parlamentar do Ministério da Educação sobre a redação final das emendas da Câmara dos Deputados ao Projeto de Lei nº 1.631-A de 2011, do Senado Federal (PLS Nº 168/ 2011 na Casa de origem) da Deputada Rosinha da Adefal. O Projeto de Lei, de iniciativa do Senado Federal, propunha a institucionalização da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. No parecer, argumentava-se que *“a legislação infraconstitucional deve aperfeiçoar os mecanismos de efetivação do direito das pessoas com deficiência, a um sistema educacional inclusivo, nas instituições comuns da rede pública ou privada de ensino”*. E como o *“O parágrafo único do artigo 7º admite a possibilidade de segregação escolar, condicionada às condições apresentadas pela pessoa com TGD”*, então a SECADI manifestou-se:

Contrariamente ao PLS nº 168/2011 e à Redação Final das Emendas da Câmara dos Deputados ao PL nº 1.631-A (ou B) de 2011 do Senado Federal, pois está em desacordo com os princípios constitucionais que regem a educação brasileira, ao admitir a segregação das pessoas com transtornos globais do desenvolvimento, com base em sua condição específica” (BRASIL, 2012).

Em 27 de dezembro de 2012, é aprovada a Lei 12.764, conhecida como Lei Berenice Piana²¹, instituindo a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essa lei garantia, dentre outras coisas, que a pessoa com TEA fosse considerada pessoa com deficiência para todos os efeitos legais, dispondo sobre uma série de garantias referentes à atenção integral às pessoas com TEA. De particular interesse para a política de inclusão escolar foi o fato de que a lei

²¹ Mãe de indivíduo com autismo que militou para a aprovação da lei.

fora aprovada no legislativo, mas alguns dispositivos foram posteriormente vetados pela Presidência da República. Na Mensagem de Veto 62/2012 ao Senado Federal, a Presidente informa ter vetado o Inciso IV do Artigo 2, e o parágrafo 2º do art. 7º, assim redigidos:

IV - a inclusão dos estudantes com transtorno do espectro autista nas classes comuns de ensino regular e a garantia de atendimento educacional especializado gratuito a esses educandos, quando apresentarem necessidades especiais e sempre que, em função de condições específicas, não for possível a sua inserção nas classes comuns de ensino regular, observado o disposto no Capítulo V (Da Educação Especial) do Título V da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) (Artigo 2) § 2º Ficam ressalvados os casos em que, comprovadamente, e somente em função das especificidades do aluno, o serviço educacional fora da rede regular de ensino for mais benéfico ao aluno com transtorno do espectro autista. (Artigo 7)

As razões do veto foram assim explicitadas:

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

Assim, dezembro de 2012 finaliza com uma vitória do MEC, pelo menos no tocante à Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), cujo dispositivo que previa a possibilidade de escolarização em outros espaços para além da classe comum, não fora aprovado. Na verdade, isso fora uma vitória simbólica, pois a escolarização em escolas especiais de indivíduos com TEA continua sendo praticada no país.

No ano de 2013, houve um aumento no número de documentos oficiais, com a publicação de 13 documentos, dos quais onze foram notas técnicas da SECADI, além de um parecer técnico e uma resolução. Alguns documentos versaram sobre informações gerais técnicas que não colocaram em discussão a política de inclusão escolar. Foram publicizadas informações como a disponibilidade de material áudio visual de apoio à formação dos gestores intersetoriais do Programa BPC na escola (Nota Técnica 13/2013), o uso do sistema de FM na escolarização de estudantes com deficiência auditiva (Nota Técnica 28/2013), alunos com altas habilidades/superdotação (Nota Técnica 46/2013), pareamento de dados do Programa BPC na Escola – 2012 (Nota Técnica 51), resultados do III Prêmio Experiências Educacionais Inclusivas – a escola aprendendo com as diferenças (Nota Técnica 146/2013), e a Resolução do FNDE 19/2013, que dispunha sobre a destinação de recursos financeiros, repetindo resoluções semelhantes àquelas publicadas em anos anteriores. Os demais documentos merecem uma análise mais detalhada, em função da narrativa que trazem sobre a política de inclusão escolar.

O primeiro documento destacado é a Nota Técnica 24/2013 do MEC, a qual orienta os Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012 (Lei Berenice Piana). Nesse documento, os sistemas de ensino foram alertados para os dispositivos que previam, dentre outras coisas: a) intersectorialidade na gestão das políticas públicas, aspecto considerado fundamental, motivo pelo qual demandava articular ações de educação, saúde, assistência, direitos humanos, transportes, trabalho, entre outras, a serem disponibilizadas às pessoas com TEA; b) formação dos profissionais da educação para a construção de conhecimento relativamente às práticas educacionais que propiciassem o desenvolvimento sócio-cognitivo dos estudantes com TEA; c) no tocante à educação, reafirmava-se que estudantes com TEA não deveriam ser excluídos do sistema regular de ensino sob alegação de deficiência; d) que o Artigo 3º, parágrafo único, assegurava aos estudantes com TEA, o direito à acompanhante, desde que comprovada sua necessidade; e) que as instituições de ensino

privadas, submetidas às normas gerais da educação nacional, deveriam efetivar a matrícula do estudante com TEA no ensino regular e garantir o atendimento às necessidades educacionais específicas, não cabendo o repasse de despesas decorrentes da educação especial à família do estudante ou inserção de cláusula contratual que eximisse a instituição, em qualquer nível de ensino, dessa obrigação; f) que o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) previa valor diferenciado de no mínimo 1,20 para estudantes PAEE matriculados nas classes comuns do ensino regular das redes públicas, e no mínimo de 2,40 para a dupla matrícula, ou seja, uma na educação básica regular e outra no AEE. Finalmente, informava que a recusa de matrícula e o não atendimento às necessidades educacionais específicas dos estudantes feria o dispositivo constitucional que assegurava o direito à inclusão escolar, recomendando que tal fato fosse comunicado ao Ministério Público, bem como ao Conselho de Educação, responsáveis pela autorização de funcionamento da respectiva instituição de ensino (pública ou privada), a fim de proceder à instrução de processo de adequação ou de descredenciamento, bem como à aplicação das penalidades previstas no art. 7º da Lei nº 12.764 ao gestor escolar ou à autoridade competente que recusasse a matrícula do estudante com TEA.

A Nota Técnica 55/2013, que orientava a atuação dos Centros de AEE, informou, dentre outras coisas, que, em cumprimento do Decreto 7.611/2011: a) a União prestaria apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino e às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do AEE aos estudantes do PAEE matriculados nas classes comuns da rede pública de ensino regular; b) que esse financiamento previa dupla matrícula, assegurando a contabilização da matrícula do AEE sem prejuízo da matrícula no ensino regular, com fator de ponderação mínimo de 1.20 para cada matrícula, totalizando 2.40; c) que a celebração de convênio entre a Secretaria de Educação e Centros de AEE, vinculados a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos,

deveria ser efetuada quando fosse de interesse público, visando a ampliar a oferta do AEE, aos estudantes PAEE, matriculados nas redes públicas de ensino; d) para efetuar o convênio, o CAEE deveria atender aos seguintes requisitos: obter autorização de funcionamento pelo Conselho de Educação; prever essa oferta no seu regimento e no Projeto Político-Pedagógico (PPP); aprovar o PPP pela Secretaria de Educação ou órgão equivalente; efetivar a matrícula do estudante PAEE desde que regularmente matriculados na educação básica, etc.

A referida nota técnica alertava que os convênios para o AEE, complementar ou suplementar à escolarização, deveriam ter caráter pedagógico, portanto, sem prejuízo a outras parcerias efetivadas entre as instituições especializadas, que mantinham os Centros de AEE, e os demais órgãos públicos responsáveis pelas políticas de saúde, trabalho, assistência, dentre outras, para atender demandas de serviços clínicos, terapêuticos, ocupacionais, recreativos, de geração de renda, entre outros. O documento orientava sobre como as escolas especiais poderiam ser tornar CAEE, oferecendo subsídios para que elas pudessem elaborar seu PPP.

No parecer técnico 71/2013, o MEC abordou a consonância da lei nº 12.764/2012 aos marcos legais, políticos e pedagógicos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. O Parecer teve sua origem na solicitação da Casa Civil ao MEC sobre a manifestação do Sr. Ulisses da Costa Batista e Rosângela da Costa sobre os vetos referentes à Lei nº 12.764/2012, questionando o princípio de inclusão escolar para pessoas com TEA, com impedimentos severos, e lamentando os vetos ao inciso IV do artigo 2º da Lei 12.764, que condicionava o acesso das pessoas com transtorno do espectro autista às classes comuns de ensino regular. O parecer, alegando os dispositivos legais e com base nos *“inegáveis avanços no processo de consolidação do direito à educação das pessoas com deficiência no Brasil, em decorrência da implementação de políticas públicas voltadas à inclusão escolar”*, *“contrapondo-se ao modelo segregacionista que retirava da escola, dos gestores e dos formadores a responsabilidade de pensar e atender as especificidades educacionais destes*

estudantes” e considerando que o “paradigma de uma sociedade inclusiva rechaça o modelo de institucionalização das pessoas com deficiência, pois, este reforça sua imperceptibilidade no contexto educacional e social”, concluiu que se justificavam os vetos na Lei nº 12.764/2012, na medida em que “refutam a possibilidade de exclusão das pessoas com transtorno do espectro autista, do ensino regular” e “asseguraram a congruência desta nova lei com o preceito constitucional, que determina a adoção de medidas individualizadas de apoio, bem como, adaptações razoáveis, a fim de que se cumpra a meta de inclusão plena”.

Na Nota Técnica 101/2013, o assunto foi a Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Nela, a SECADI apresenta um relatório dos resultados, descreve embasamento legal, presta contas sobre o financiamento através da dupla matrícula pelo FUNDEB, do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Programa Nacional de Alimentação do Escolar, fornecendo dados sobre planos, programas e projetos (Viver sem limites, Escola Acessível, Implantação de salas de recursos multifuncionais, transporte escolar acessível, educação bilíngue, incluir-acessibilidade no ensino superior, PRONATEC- programa nacional de acesso ao ensino médio e ao emprego, projeto sistema FM, PAR- Plano de ações articuladas). Finalizando, o documento apresenta um gráfico da evolução das matrículas de alunos PAEE, contrapondo matrículas em classes comuns com àquelas em classes e instituições especializadas, contemplando tanto o ensino público, quanto o privado. Adicionalmente, o documento informa que o CONAE-2010²² deliberou pela ampliação e pela continuidade da política, salientando que o MEC tivera contemplado a universalização do atendimento escolar na Meta 4 do Plano Nacional de Educação, em elaboração.

Na Nota Técnica nº 108/2013, sobre a Redação Meta 4 do PNE, a SECADI inicia, como de praxe, discorrendo sobre o embasamento da política nacional, endossando que *“a inclusão das pessoas com deficiência no sistema regular de ensino é parte do compromisso*

²² Sigla da Conferência Nacional da Educação - CONAE 2010.

internacional assumido com a ratificação da Convenção, sobre o qual, o Brasil deve prestar contas, apontando os avanços obtidos”. Informa que o “apoio às organizações filantrópicas não pode suplantiar o princípio fundamental da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, infringindo os interesses do Estado Brasileiro e abrindo mão da sua obrigação de implementar esta Convenção” e aponta o “equivoco conceitual da proposta do substitutivo, aprovado na Câmara Federal, que emprega o termo preferencialmente para referir-se ao acesso à educação regular”. Por outro lado, elogia um relatório aprovado no Senado, que “corrigiu tal equivoco definindo que os entes federados deverão estabelecer em seus planos de educação, metas para garantir às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, o pleno acesso à educação regular e a oferta do atendimento educacional especializado, complementar à escolarização”. Ao final, o documento sugere, como redação da meta 04, a proposta de “universalização do atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, na faixa etária de 4 a 17 anos, na rede regular de ensino”, justificando que essa atenderia à proposta do relator do projeto no Senado, as deliberações da CONAE/2010, estando em “sintonia com os compromissos assumidos pelo Brasil, ao ratificar a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – ONU/2006, que assegura um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades, como direito inalienável e indisponível”.

Em setembro de 2013, a SECADI emite a Nota Técnica nº 123/2013 em resposta a um requerimento de Autoria da Deputada Mara Gabrilli. A nota solicitava ao Ministro da Educação várias informações acerca das condições atuais da política de inclusão do aluno com deficiência nas escolas públicas de educação básica, nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia e nas universidades federais. O referido documento, de 11 páginas, exigiu muito esforço para ser respondido pela SECADI, tendo em vista os vários questionamentos sobre a política, tais como: qual seria o número de estabelecimentos que registravam matrículas de educação especial; qual o número de estabelecimentos de ensino

adaptados para receber esses alunos; quais os recursos de acessibilidade que eles dispunham (materiais didáticos e pedagógicos; dos espaços arquitetônicos; dos mobiliários e equipamentos; dos sistemas de comunicação e informação; dos transportes e demais serviços disponíveis); como se daria a distribuição desses recursos por região; quais atividades de formação continuada foram pensadas para professores; quantas eram as instituições públicas que contavam com recursos da LIBRAS; qual o volume de recursos financeiros alocados em programas/ações de promoção das condições de acessibilidade para a pessoa com deficiência no período de 2007 a 2012; quais eram as metas físicas e prazos fixadas pelo Ministério da Educação para ampliar o número de escolas de educação básica com acessibilidade arquitetônica; quais recursos de tecnologia assistiva haviam sido disponibilizados e para quais regiões; quais as orientações técnicas que o Ministério da Educação oferecia às instituições, tendo em vista a grande parcela de alunos que necessitava de outro profissional (professor auxiliar, professor mediador, estagiário de pedagogia, etc.); como construir interface entre as áreas de educação e saúde; como eram orientados os gestores públicos (em relação à obrigatoriedade da oferta do AEE complementar e/ou suplementar, presença do professor do AEE em tempo integral nas escolas, articulação entre o professor do AEE e o professor da classe comum); qual a previsão para o aumento da oferta dos ônibus acessíveis em 2013-2014; quais as ações em curso visando a acessibilidade atitudinal; como eram as orientações para a construção do relacionamento com as famílias e o que estava sendo previsto para aumentar o número de matrículas de alunos com deficiência no PRONATEC.

Enfim, o requerimento pedia uma prestação de contas sobre pontos que poderiam ser considerados nevrálgicos da política. Talvez, mereça destaque o questionamento relativo às orientações em relação às parcerias com entidades filantrópicas e se havia previsão de ampliação no biênio 2013/2014. Essa foi a resposta mais detalhada do documento, em que a SECADI informou que “orienta

a atuação dos Centros de Atendimento Educacional Especializado – Centros de AEE, pois na “perspectiva inclusiva, esta atuação deve se dar por meio da reorientação das escolas especiais, que objetivam transformar-se em Centros de Atendimento Educacional Especializado – AEE” e recorre aos embasamentos legais da CDPD, ratificada pelo Decreto Legislativo nº 186/2008 e Decreto Executivo nº 6.949/2009, PNEE-EI (2008), Decreto nº 7.611/2011, entre outros. Finalizando essa resposta afirma-se que “considerando que a construção de sistemas educacionais inclusivos é um processo recente, faz-se necessária a ampliação de parcerias com as instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos” para garantir o AEE “complementar ou suplementar”, à escolarização de todos os estudantes do PAEE.

Em resumo, o ano de 2013 terminou evidenciando novos embates entre SECADI, a oposição na Câmara dos Deputados e o movimento das instituições, evidenciados principalmente na aprovação da Lei Berenice Piana e na discussão sobre a redação da Meta 4 do Plano Nacional de Educação, que estava em construção. Os embates podem ter se acirrados pelo panorama das eleições presidenciais de 2014, frente à reeleição da Presidente Dilma Rousseff.

No ano de 2014, seis documentos foram publicados, sendo quatro notas técnicas, uma lei e um decreto. Entre as notas técnicas, a 29/2014, sobre o Termo de Referência para aquisição de brinquedos e de mobiliários acessíveis, e a 38/2014, sobre o pareamento preliminar - Programa BPC na Escola 2013, não apresentaram debates sobre as diretrizes da política nacional. Entretanto, uma informação importante no pareamento preliminar - Programa BPC na Escola 2013, foi a identificação de que dos 489.890 beneficiários do BPC com deficiência, entre 0 a 18 anos, 63% estavam na escola e 37%, estavam fora da escola. Isso significava haver, no mínimo, 180 mil crianças e jovens com deficiência, beneficiários do BPC, fora de qualquer tipo de escola.

A nota 04/2014 orientou quanto aos documentos comprobatórios de alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, em resposta a um ofício do órgão responsável pelo censo escolar (INEP). A nota

tem relação com a definição do PAEE e com os critérios de elegibilidade ao AEE, pontos importantes para a política de inclusão escolar. Na nota, a SECADI informa que *“não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE caracteriza-se por atendimento pedagógico e não clínico”* e que portanto o laudo médico *“não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário”* e que importante seria garantir que *“o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico”*. Como documentos comprobatórios a nota orienta que é preciso o *“plano de AEE, atribuindo-o aos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros, quando necessários”*. Além disso, caberia à escola, fazer constar no Projeto Político-Pedagógico, detalhamento sobre: *“II - a matrícula de alunos no AEE; III - cronograma de atendimento aos alunos; VI – outros profissionais da educação e outros que atuem no apoio”*. Cabe ao professor do AEE *“organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais”* e esse *“detalhamento deverá ser individualizado, por meio do Plano de AEE, feito com base no estudo de caso”*.

Em junho de 2014, é aprovada a Lei 13.005 do Plano Nacional de Educação (PNE), com 20 metas a serem atingidas nos próximos 10 anos (2014-2024). Essas metas atendem a cinco diretrizes (superação das desigualdades educacionais; promoção da qualidade educacional, a valorização dos (as) profissionais da educação, a promoção da democracia e dos direitos humanos e financiamento da educação). A Educação Especial é contemplada na meta 4, relativa às diretrizes que visam à superação das desigualdades educacionais. No documento do PNE, um item denominado *“polêmicas em destaque”* esclarece:

Outra polêmica ocorreu na discussão da Meta 4 (educação especial), em relação ao atendimento educacional especializado

‘preferencialmente na rede pública’ (expressão adotada na LDB). No debate entre atores que defendiam a educação inclusiva na rede pública e os que reivindicavam um atendimento educacional especializado complementar, foram bem-sucedidas as Apaes, que, ao apoiarem o último grupo, conseguiu que fosse mantida a expressão ‘preferencialmente’ (BRASIL, 2014, p. 22.).

Ao final, a proposta da Nota Técnica nº 108/2013 de redação da meta 4 não foi aprovada, estando assim finalizada:

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

Assim, a Meta 4 traz dois grandes objetivos: a universalização do acesso à educação básica e ao AEE para a população de alunos PAEE de 4 a 17 anos, e a ocorrência do AEE por meio da educação inclusiva, ou seja, *“preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia a de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados”*.

No PNE, para se alcançar essa meta, são estabelecidas 19 estratégias que, em síntese, seriam: 1. Contabilizar, para fins do repasse do Fundeb, as matrículas dos(as) estudantes da educação regular e as matrículas efetivadas em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público; 2. Promover a universalização do atendimento escolar à demanda manifesta pelas famílias de crianças de zero a três anos do PAEE; 3. Implantar SRM e fomentar a formação continuada para o AEE; 4. Garantir AEE nas formas complementar e suplementar a todos(as) alunos(as) PAEE; 5. Estimular a criação de centros multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria, para apoiar o trabalho dos(as) professores da educação básica com os(as) alunos(as)

PAEE; 6. Manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas; 7. Garantir a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais (Libras) como primeira língua e a modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, aos(as) alunos(as) surdos e com deficiência auditiva, bem como a adoção do sistema braile de leitura para cegos e surdos-cegos; 8. Garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o AEE; 9. Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao AEE, bem como da permanência e o desenvolvimento escolar dos(as) alunos(as) PAEE beneficiários(as) de programas de transferência de renda, juntamente com o combate às situações de discriminação, de preconceito e de violência; 10. Fomentar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva; 11. Promover o desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares para subsidiar a formulação de políticas públicas intersetoriais; 12. Promover a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, entre assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida; 13. Apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos(das) estudantes PAEE; 14. Definir, no segundo ano de vigência do PNE corrente, indicadores de qualidade e política de avaliação e supervisão para o funcionamento de instituições públicas e privadas prestadoras de atendimento a alunos PAEE; 15. Promover, por iniciativa do Ministério da Educação, nos órgãos de pesquisa, demografia e estatística competentes, a obtenção de informação detalhada sobre o perfil das pessoas com deficiência, sobre os transtornos globais do desenvolvimento e sobre altas habilidades ou superdotação entre crianças de de zero a dezessete anos; 16. Incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de

ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos PAEE; 17. Promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral das pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação matriculadas nas redes públicas de ensino; 18. Promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade; e 19. Promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, a fim de favorecer a participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo.

Assim, pode-se destacar que as metas são complexas e de difícil acompanhamento. Três delas estão voltadas para o incentivo de parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público para ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral, para ampliar a oferta de formação continuada, a produção de material e os serviços de acessibilidade e para também favorecer a participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo.

Em novembro de 2014, a SECADI publicou a Nota Técnica 73/2014, documento com 12 páginas, em que se anunciavam os *“principais indicadores alusivos à implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”*, com dados semelhantes aos da Nota Técnica 101/2013 sobre a Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Informava que a *“implementação desse conjunto de ações resultou no crescimento do número de matrículas de estudantes público-alvo da educação especial em classes comuns, que passou de 28%, em 2003, para 77%, em 2013, representando 694% de crescimento do número geral de matrículas em classes comuns do ensino regular”*.

Em dezembro de 2014, foi publicado o Decreto 8.368 que regulamentou a Lei nº 12.764. Essa lei instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Além dos dispositivos já previstos, a lei ressaltou, à pessoa com TEA, o direito à saúde no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS), a proteção social em situações de vulnerabilidade ou risco social/pessoal. No tocante ao direito à Educação, o Art. 4º previu que:

É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar o direito da pessoa com transtorno do espectro autista à educação, em sistema educacional inclusivo, garantida a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior.

Além disso, o § 2º prevê que, caso seja comprovada a necessidade de apoio às atividades de comunicação, de interação social, de locomoção, de alimentação e de cuidados pessoais, a instituição de ensino que receber a pessoa com TEA ou com outra deficiência disponibilizará acompanhante especializado no contexto escolar. O Art. 5º refirmou que a recusa de matrícula seria passível de aplicação da multa e que qualquer interessado poderia denunciar a recusa da matrícula de estudantes com deficiência ao órgão administrativo competente. Enfim, esse último parágrafo indica a necessidade de impor punição, possivelmente porque a recusa à matrícula ainda era comum; caso contrário, não haveria necessidade desse dispositivo.

Assim, ao longo de 2014, observa-se que o embate continua e que, no principal documento do ano, o Plano Nacional de Educação, que previa as metas para a política educacional para os próximos 10 anos, saiu vitoriosa a perspectiva contrária à do Ministério da Educação. O ano termina com a reeleição do governo Dilma Rousseff, numa das mais acirradas disputas eleitorais da história do país. Com isso, vislumbrava-se uma perspectiva de continuidade para a construção da política do Ministério da Educação da época.

No ano seguinte, 2015, 10 documentos foram publicados, dos quais oito notas técnicas, uma lei e um parecer técnico. Quatro dos

documentos identificados não foram analisados, porque não traziam novas informações sobre a política de inclusão em curso, tais como a NT 40/2015, que orientava sobre o Atendimento Educacional Especializado aos Estudantes com Altas habilidades/Superdotação; a NT 42/2015, que orientava os Sistemas de Ensino quanto à destinação dos materiais e de equipamentos disponibilizados por meio do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, referendando o óbvio: que eles deveriam ser destinados às SRM; a NT 50/2015, que apresentava uma manifestação sobre a demanda do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) referente às orientações sobre promoção de acessibilidade no Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), e a NT 50015 / 2015, com orientações para a definição do formato do livro digital acessível no âmbito do Edital do Programa Nacional do Livro Didático/2018.

A nota Técnica 15/2015, sobre a avaliação técnica do indicador relativo ao cumprimento da meta 4, prevista no Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, lembrava que os entes federados deveriam prever, em seus respectivos planos de educação, metas e estratégias para garantir o pleno acesso à educação regular e ao AEE, complementar à formação dos estudantes PAEE, em consonância com o disposto na meta 04 do PNE. Informava, ainda, que, entre 2008 a 2014, verificava-se um crescimento de 84% das matrículas dos estudantes PAEE na faixa etária de 04 a 17 anos nas escolas comuns da rede regular de ensino, passando de 337.640 para 633.042 matrículas. Considerando a importância da definição do indicador referente à meta 4, ressaltava que *“os conceitos de deficiência utilizados pelo IBGE não são compatíveis com aqueles utilizados pelo Censo Escolar/INEP”*, detalhando as diferenças nas definições e propondo compatibilização entre elas. Além disso, informou que, segundo os dados do IBGE e do INEP, em 2014, o índice de acesso do PAEE à educação básica, de 4 a 17 anos era de 51,8%, estabelecendo a meta de 92,4% para 2024, no prazo de 10 anos previstos pelo PNE, desde que houvesse a *“intensificação do ritmo de crescimento do acesso por meio da implementação do conjunto das estratégias definidas no PNE”*. A nota

propunha, ainda, a alteração da “denominação do indicador 661 - Taxa de inclusão de alunos público-alvo da educação especial nas classes comuns do ensino regular”, sendo renomeado como “Taxa de inclusão escolar da população com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, de 4 a 17 anos”. Por fim, demandou que este fosse calculado com base nas matrículas em classes comuns do ensino regular (Censo Escolar INEP) em relação ao total dessa população nessa faixa etária (Censo Demográfico IBGE).

O documento de linha de base do PNE, publicado pelo INEP, em relação à Meta 4, esclarecia que:

Em 2010, no Brasil, encontravam-se fora da escola 258.928 crianças e adolescentes ou 14,2% da população de 4 a 17 anos que não conseguia de modo algum ou tinha grande dificuldade para enxergar, ouvir, caminhar ou subir degraus, ou ainda possuía alguma deficiência mental/intelectual permanente que limitasse as suas atividades habituais. Esses dados dimensionam o desafio de se atingir a universalização do acesso à educação básica para essa população (p. 82)

Para as crianças de 4 a 5 anos (66,0%) e para adolescentes de 15 a 17 anos (67,6%), os indicadores apresentaram os menores percentuais de acesso, assim como era mais baixo para os residentes de áreas rurais (81,9%) do que para os residentes de áreas urbanas (86,7%). Em 2013, constatou-se que 85,5% (546.876) das matrículas de alunos PAEE eram em classes comuns e que 14,5% das matrículas se encontravam em escolas exclusivamente especializadas e/ ou em classes especiais do ensino regular e/ou da EJA (93.012). Entretanto, ao final da análise da linha de base da meta 4, o INEP ressaltava que monitorar essa meta era um desafio no que dizia respeito à disponibilidade de dados:

Atualmente não há disponíveis dados oficiais em âmbito nacional que permitam a criação de um indicador para aferir todos os objetivos propostos na meta. Em razão disso, o próprio PNE prevê,

em sua estratégia 4.15, a necessidade de coleta de informações mais específicas sobre esse público-alvo (INEP, p. 84).

Em junho do 2015, foi promulgada a Lei 13.146, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), tendo como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. A Lei designou “pessoa com deficiência” aquela que tem *“impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”*. Assegurou que a avaliação da deficiência, quando necessária, seria biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar. Também, indicou que o Poder Executivo criaria instrumentos para avaliação da deficiência. Por fim, reforçou o conceito de “adaptações razoáveis”, contido em outros documentos, como:

Adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais.

A Lei contém seções específicas com vários dispositivos sobre igualdade e não discriminação, sobre atendimento prioritário e sobre direitos fundamentais (à vida, habilitação e reabilitação, saúde moradia, trabalho e educação). O capítulo IV prevê especificamente quatro artigos, um dos quais vetado, além de vários dispositivos para garantir o direito à educação. Em suma, esses dispositivos reforçam o direito ao sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida.

No geral, pode-se dizer que a LBI aglutina dispositivos que já estavam previstos anteriormente, embora traga algumas novidades. Uma delas é não haver qualquer menção ao fato do AEE ter de ser, obrigatoriamente, “complementar e suplementar”, e “não

substitutivo”, como era narrativa corrente nos documentos oficiais. Além disso, destaca-se a necessidade de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência. Também, nota-se a preocupação com a formação de professores (adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores, oferta de formação continuada para o AEE e a inclusão, em conteúdos curriculares de cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento), o acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar; a oferta de profissionais de apoio escolar, além de várias medidas para ampliar a acessibilidade nos processos de ingresso e permanência nos cursos oferecidos pelas instituições de ensino superior e de educação profissional e tecnológica, públicas e privadas. A LBI também alerta que é vedada às instituições privadas a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações.

O Artigo 29, vetado, previa que as instituições de educação profissional e tecnológica, as de educação, ciência e tecnologia e as de educação superior, públicas federais e privadas, seriam obrigadas a reservar, em cada processo seletivo para ingresso nos respectivos cursos de formação inicial e continuada, 10% (dez por cento) de suas vagas por curso e turno para estudantes com deficiência. Na mensagem de veto nº 246/2015, apesar de considerar o mérito da proposta, justificou-se que esta:

[...] não trouxe os contornos necessários para sua implementação, sobretudo a consideração de critérios de proporcionalidade relativos às características populacionais específicas de cada unidade da Federação onde será aplicada, aos moldes do previsto pela Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Além disso, no âmbito do Programa

Universidade para Todos - PROUNI o governo federal concede bolsas integrais e parciais a pessoas com deficiência, de acordo com a respectiva renda familiar.

Na NT 02/2015, a SECADI ofereceu orientações para a organização e para a oferta do AEE na Educação Infantil. Em síntese, as orientações não diferem daquelas já publicadas para a Educação Básica. Ao final, alertou-se para o fato de que *“a recusa de matrícula e o não atendimento das especificidades das crianças com deficiência ferem o dispositivo constitucional que assegura o direito à educação”* recomendando a *“matrícula prioritária e antecipada das crianças com deficiência, bem como a articulação entre as áreas da educação infantil e da educação especial”*.

De fato, estudos indicam que o modelo de AEE de contraturno, complementar e suplementar, é muito desafiador na Educação Infantil, pois há muitas crianças em escolas e creches de tempo integral, sendo, portanto, difícil definir o que seria o contraturno. Além disso, retornar às escolas e creches para receber AEE tem sido muito custoso para as famílias de crianças pequenas que não estão em tempo integral, o que torna a assiduidade no AEE um problema (MENDES, CIA, TANNUS-VALADÃO, 2016), que as orientações da NT 02/2015 não resolvem.

Na Nota Técnica 94/2015, a SECADI oferece orientações para o acesso das pessoas com deficiência às escolas privadas, apresentando o embasamento legal e informando que as instituições de ensino privadas *“submetidas às normas gerais da educação nacional, deverão efetivar a matrícula no ensino regular de todos os estudantes, independentemente da condição de deficiência física, sensorial ou intelectual, bem como ofertar o atendimento educacional especializado, promovendo a sua inclusão escolar”*, e que *“não encontra abrigo na legislação à inserção de qualquer cláusula contratual que exima as instituições privadas de ensino, de qualquer nível, etapa ou modalidade, das despesas com a oferta do AEE e demais recursos e serviços de apoio da educação especial”*.

Finalmente, o último documento de destaque é o PARECER Nº 171/2015/CONJUR-MEC/CGU/AGU referente ao Processo

23000.001909/2015-75. Nesse parecer, a Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis/SC e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) fazem uma consulta sobre o efeito da recusa à matrícula de estudante com deficiência em instituição de ensino privada e a competência para aplicação de sanção. Diante da recusa da escola privada em matricular uma criança com autismo de quatro anos de idade, a SECADI perguntou à Advocacia-Geral da União/Consultoria-Geral da União e à Consultoria Jurídica, junto ao Ministério da Educação, qual seria o órgão competente para instaurar processo administrativo com o objetivo de aplicar multa ao gestor escolar, qual o procedimento a ser adotado para a correta instrução processual, como regular processo administrativo para aplicar multa ao gestor escolar e qual seria o órgão competente para exigir o efetivo cumprimento das sanções nele previstas.

No parecer, a CONJUR-MEC/CGU/AGU informa que *“a competência para instaurar processo administrativo é do sistema de ensino que credenciou a instituição de ensino”, que “cada ente federativo possui competência para dispor sobre o seu próprio processo administrativo”, e que “o procedimento deve se iniciar com a denúncia ou representação da infração, seguindo-se a coleta de informações administrativas sobre a instituição de ensino (eventual reincidência, dados administrativos, nome do gestor e da entidade mantenedora etc.) e posterior notificação para apresentação de defesa e indicação de provas, em prazo razoável, seguindo-se uma etapa de diligências eventuais e julgamento por instância administrativa responsável pela supervisão das entidades, prevendo-se, ainda, uma instância recursal ao menos”*. A SECADI, pode assumir o papel de *“disseminar o procedimento que já utiliza, como forma de cooperação e uniformizar a matéria nos demais sistemas de ensino”, e finalmente, que “o próprio órgão regulatório que instaurou procedimento contra a Instituição de ensino é, por seu dirigente máximo, competente para a aplicação da sanção”*.

Enfim, em 2015, os documentos indicam que o embate da política continua enfrentando desafios em fazer com que os materiais e equipamentos doados fossem destinados de fato às

SRM, em definir indicadores para avaliação e acompanhamento das metas do PNE, em garantir a escolarização de alunos com superdotação/altas habilidades e o AEE para alunos da Educação Infantil. Principalmente, ressalta-se a dificuldade com o setor das escolas comuns particulares, que continuavam recusando matrículas e relutando em assumir o custo dos apoios adicionais de direito garantidos nas leis pelos estudantes do PAEE. Cabe destacar, ainda, o silêncio da LBI, o principal documento aprovado nesse ano, em relação à definição de como seria o AEE, na qual o caráter obrigatoriamente complementar e suplementar, e não substitutivo, não consta.

Em dezembro de 2015, a Presidente governava com baixa popularidade em meio a uma crise econômica e política. No dia 02/05, o pedido de *impeachment* foi acolhido pela Câmara dos Deputados e, em 12 de maio, o Senado decidiu pela abertura do processo, afastando temporariamente Dilma Rousseff do cargo. Nesse mesmo dia (12/05/2015), a SECADI/MEC encaminhou um documento intitulado “A consolidação da inclusão escolar no Brasil²³” (BRASIL, 2016), com o intuito de dar visibilidade ao trabalho realizado no período de 2003 a 2016, tomando um posicionamento político. No ofício de encaminhamento, é afirmado:

Muito foi feito: saímos de um patamar de 87% de segregação escolar e chegamos a 81% de inclusão ao longo desses 13 anos. O material ora apresentado contém os subsídios fundamentais para o alcance da meta de inclusão plena, a fim de efetivar o direito humano à educação sem discriminação.

A educação inclusiva dá-se pela superação do modelo segregacionista, refratário a qualquer tipo de política pública emancipatória. Por entender que a escola é o espaço legítimo para

²³ O documento em questão não foi publicado no site oficial do MEC, e o ofício, juntamente com os links para download foram publicados no site <https://inclusaoja.com.br/2016/05/12/inclusao-escolar-a-revolucao-de-2003-a-2016-que-vamos-lutar-para-defender/>. Cabe destacar que o ofício data de 12/05/2015 enquanto que o documento tem como referência o ano de 2016.

que todos e todas possam aprender a partir do reconhecimento e da valorização da diferença humana, este é o momento de reafirmar as conquistas, fortalecer as políticas públicas e não permitir retrocessos.

O documento de 413 páginas compila outros documentos (notas técnicas, pareceres, decretos, resoluções e leis) além de descrever e analisar a política para “*subsidiar as discussões, ações e o controle social das políticas públicas voltadas à inclusão escolar das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação*” (MEC, 2016, p. 4).

Até o Presidente ter seu mandato presidencial definitivamente cassado, em 31 de agosto de 2016, seriam publicados mais seis documentos referente a política em questão, que foram seis notas técnicas e uma portaria.

A Nota Técnica 16/2006, sobre o pareamento de dados do Programa PBC na Escola, informava que, do total de 497.827 beneficiários do BPC com deficiência, entre 0 a 18 anos, 64,11% foram localizados na base do Censo da Educação Básica de 2013 e 35,89%, não foram localizados. A nota informava que desde 2007, quando o pareamento foi iniciado, até 2013, houve um aumento de 78.848 para 319.146 beneficiários matriculados em escolas. Entretanto, apesar da ampliação do acesso da população ao benefício e às escolas, havia em 2014 no mínimo 178 mil crianças e jovens com deficiência, em situação de pobreza e fora da escola.

A Nota Técnica 29/2016 informou sobre resultado do Prêmio Desenvolvimento Educacional Inclusivo: a escola no enfrentamento das desigualdades sociais. Novamente, com iniciativa da SECADI, da Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura e com patrocínio da Fundación MAPFRE, tendo 105 inscritos.

Em novembro de 2015, foi identificado no Brasil o surto do vírus Zika, responsável por graves sequelas em bebês, como a microcefalia e outros agravos. Na Nota Técnica 25/2016, a SECADI forneceu orientações para o acolhimento dos bebês com microcefalia pela educação infantil, considerando que era

“fundamental assegurar aos bebês com microcefalia, o acesso à educação infantil inclusiva, bem como ao atendimento educacional especializado - AEE, nas redes públicas e particulares de ensino”, e orientando para que “as creches devem acolher os bebês com microcefalia em ambientes inclusivos, ricos e estimulantes, que ofereçam por meio de ação interdisciplinar, as condições necessárias ao seu desenvolvimento integral”. Cabe destaque a orientação que “compete ao professor do AEE, articular-se com as demais áreas de políticas setoriais, visando ao fortalecimento de uma rede intersetorial de apoio ao desenvolvimento integral da criança com microcefalia”, atribuindo uma responsabilidade muito complexa, uma missão quase impossível a professores especializados.

A Nota Técnica 33/2016 forneceu informações sobre a decisão judicial que julgou improcedente o pedido de inconstitucionalidade da penalidade prevista no artigo 7º da Lei nº 12.764/2012, apresentado pelo Sindicato das Escolas Particulares de Santa Catarina – SINEPE/SC, nos autos do processo sob nº 5011287-97.2013.4.04.7200, da 3ª Vara Federal – Subseção Judiciária de Florianópolis – Seção Judiciária de Santa Catarina. A nota recomendava aos Conselhos de Educação dos estados, municípios e do Distrito Federal, órgãos responsáveis pela regulação das escolas privadas de Educação Básica, *“a adoção de providências no sentido de ampliar o acompanhamento dos procedimentos alusivos ao exame da conduta subsumível ao artigo 7º da Lei nº 12.764/2012”, e destacava “a possibilidade de multa de 03 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos ao “gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de aluno com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência”.*

Em abril de 2016, é publicada a Portaria 243/2016, que estabeleceu os critérios para o funcionamento, para a avaliação e para a supervisão de instituições públicas e privadas que prestavam atendimento educacional a alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. Foram definidos nessa portaria 22 critérios para avaliação e supervisão das instituições públicas e privadas, comunitárias, confessionais, sem fins lucrativos,

especializadas em educação especial: 1) cadastro regular da instituição; 2) dados da comunidade demonstrando a necessidade de sua atuação para o fortalecimento do sistema educacional inclusivo; 3) objetivos e finalidades da instituição, em consonância com as bases legais sistema educacional inclusivo; 4) Projeto Político-Pedagógico que explicita atividades próprias da modalidade da educação especial; 5) atuação da instituição, congruente com o PPP; 6) capacidade de atendimento (profissionais, recursos disponíveis, espaço físico e condições de acessibilidade); 7) matrículas no AEE e no ensino regular, conforme declarado no Censo escolar; 8) comprovação da matrícula em escola comum do ensino regular dos alunos PAEE atendidos; 9) corpo docente com formação e experiência para a oferta do AEE (com formação inicial para o exercício da docência e com formação continuada em Educação Especial); 10) atuação específica de cada profissional necessário ao desenvolvimento das atividades previstas no PPP, com formação e carga horária compatíveis com a função exercida; 11) descrição do conjunto de atividades, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade, organizados institucionalmente; 12) identificação das escolas de ensino regular cujos alunos são atendidos pela instituição e o número de alunos de cada escola matriculados no AEE; 13) especificação das estratégias de articulação da instituição com a escola comum da rede regular de ensino; 14) descrição do plano de AEE; 15) registro de matrícula no AEE, junto ao Censo Escolar MEC/INEP; o tipo de atendimento individual ou em grupo; a periodicidade a carga horária total do AEE; 16) detalhamento da proposta de formação continuada de professores da instituição (carga horária, a ementa, o tipo de modalidade, se presencial ou a distância, e a instituição formadora); 17) descrição do espaço físico (número de salas para o AEE, sala de professores, biblioteca, refeitório, sanitários, entre outras; mobiliários; equipamentos e recursos específicos para o AEE), 18) descrição das condições de acessibilidade arquitetônica (sanitários e vias de acesso, sinalização tátil, sonora e visual); 19) descrição das condições de acessibilidade pedagógica; 20)

condições de acessibilidade nas comunicações e informações, 21) relatório do desenvolvimento das atividades do AEE; 22) em caso de instituição filantrópica, verificação dos termos do Convênio com o Poder Público, considerando os requisitos de funcionamento administrativo e da organização pedagógica.

Enfim, a julgar pela realidade das escolas brasileiras, dificilmente alguma escola pública ou privada estaria credenciada para atender a todos esses critérios. Entretanto, os itens da portaria parecem priorizar exigências em cima do AEE, e não do atendimento na classe comum. Possivelmente, ela foi publicada com o intuito de limitar a oferta do AEE pelas instituições privadas, que, no caso do contexto brasileiro, são as instituições filantrópicas com atuação em Educação Especial.

A Nota Técnica 35/2016 ofereceu justamente informes sobre essa Portaria 243/2016 recomendando *“a adoção imediata dos critérios para o funcionamento, avaliação e supervisão das instituições públicas e privadas comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos especializadas em educação especial”*, com a finalidade de *“parametrizar a atuação de tais instituições em apoio ao desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino”*, com vistas à *“meta de inclusão plena”*.

O último documento oficial publicado nesse governo, antes do impedimento da presidenta eleita, foi a Nota Técnica 36/2016, com orientações para a organização e para a oferta do AEE na Educação de Jovens, Adultos e Idosos. O documento pontuou que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da Educação Básica caracterizada por *“desafios políticos e pedagógicos, principalmente quanto ao tempo, espaços e condições de acessibilidade, de modo a contemplar as diversas realidades socioculturais e interesses das comunidades, vinculando-se aos seus projetos sociais, culturais, econômicos e ambientais”*. Reconheceu, ainda, que nos *“diferentes contextos, encontram-se homens e mulheres com deficiência, que na idade determinada pela legislação, não tiveram acesso à escolarização ou foram excluídos do sistema educacional com base na sua condição física, sensorial ou intelectual”*. Também reiterou a velha narrativa de que *“a educação especial representou um sistema educacional paralelo,*

responsável pela segregação escolar das pessoas com deficiência” e que com a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – MEC/2008 a educação especial tornou-se modalidade não mais substitutiva, mas complementar ou suplementar, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades da educação”.

Além disso, alertou para o fato de que “ensino regular” não significava “classes ou escolas especiais”, mas “abarca todas as etapas da educação básica, bem como, suas modalidades” e que, portanto, no contexto da EJA “compreende-se que o acesso, a participação e a aprendizagem das pessoas jovens, adultas e idosas com deficiência dão-se em turmas comuns e não em turmas organizadas com base na condição de deficiência”.

Assim, finalizou a nota técnica, devido à “necessidade de urgente superação da segregação escolar das pessoas com deficiência, assim como, do aprimoramento das condições de acessibilidade pelos sistemas de ensino, cabe enfrentar no contexto da EJA, as razões pelas quais jovens, adultos e idosos continuam perversamente excluídos com base em sua condição de deficiência”, com vistas “à organização e oferta do AEE, os sistemas de ensino poderão promover a identificação da demanda para a escolarização de pessoas com deficiência na EJA, visando à garantia das condições de acesso ao currículo” e “torna-se mister a efetivação da EJA na perspectiva inclusiva, como um fator determinante para a consecução da meta de inclusão plena”.

Enfim, os documentos oficiais publicados em 2016 sinalizavam os desafios para a política de inclusão escolar, tais como trazer para escola crianças e jovens beneficiários do BPC com deficiência, fazer com que as redes de escolas privadas assumissem a responsabilidade de matricular e de manter os alunos PAEE, efetivar a política AEE para estudantes jovens e adultos nos programas de EJA e regerar a atuação das instituições especializadas como Centros de AEE.

CAPÍTULO 5

TEXTOS EM CONTEXTOS DE POLARIZAÇÃO: A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NO BRASIL DE 2016-2019

No dia 31 de agosto de 2016, Michel Temer foi empossado após o impedimento de Dilma Rousseff, governando até o dia 01/01/2019. O país estava polarizado e, como a política de inclusão escolar era um programa de governo do Partido dos Trabalhadores, o assunto também entrou na pauta polarizada do conturbado período político pós-*impeachment*.

A partir de agosto de 2017, toda a administração dos ministérios, inclusive do Ministério da Educação, e conseqüentemente da SECADI, foi alterada. Teve início um contexto no qual a narrativa passou a ser a demanda por revisão da política nacional de inclusão escolar. Em 2017, foram contratados, via edital, pesquisadores para a realização de estudos que deveriam embasar a proposta de revisão. O lançamento dos editais evidenciou uma intenção *a priori* de modificar as diretrizes desse setor.

No ano de 2018, ocorreram reuniões de discussão e um documento intitulado “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e ao longo da Vida²⁴” circulou extraoficialmente com uma proposta de consulta pública²⁵ sobre possíveis pontos de revisão; entretanto, nenhum documento oficial foi publicado nesse período. A proposta de revisão caiu no clima

²⁴ O referido documento circulou pela internet mas sem ter nenhuma fonte oficial, e posteriormente várias versões não oficiais circularam, e por isso não há referências sobre onde encontrá-los, pois, eles não foram publicados.

²⁵ <https://pnee.mec.gov.br/>

de polarização política do país. Quanto aos documentos oficiais publicados no período, apenas três foram identificados, todos do ano de 2018, sendo duas notas técnicas e um decreto.

A primeira NT 01/2018, referente aos anos de 2013-2016, informava que, devido a inconsistências nos cálculos, houve a necessidade de reprocessamento dos dados dos últimos quatro anos para correção da proporção de crianças beneficiárias do BPC que estavam na e fora da escola. A porcentagem de beneficiários do BPC-pessoa com deficiência, em idade escolar, dos anos de 2013, 2014, 2015 e 2016, foram de, respectivamente, 63%, 64%, 61% e 63%. Os dados indicavam uma tendência de aumento no número absoluto de beneficiários. Todavia, entre 2015 e 2016, o número total de beneficiários caiu de 544.778 para 505.091, o que explica o aumento de 2% na proporção e diminuição absoluta de 39.687 mil beneficiários. É válido ressaltar o desconhecimento acerca da faixa etária, o que mitiga o refinamento e os desdobramentos dos dados para uma análise mais acurada.

A Nota Técnica 02/2018 também apresentou dados do pareamento em relação ao ano de 2017. Nota-se uma mudança na apresentação dos resultados, visto que os dados são desagregados por estado. Em 2017, havia 532.173 beneficiários do BPC pessoa com deficiência em idade de escolarização, sendo que aproximadamente 34,7% deles estavam fora da escola. Entre os estados, a proporção de beneficiários fora da escola variou de 17,8% (PR) a 47,1% (AM), representando 29,3%

Em março de 2018, foi aprovado o Decreto 9.296/2018, que regulamentou o Artigo. 45 da Lei nº 13.146/2015, que instituiu a LBI. O decreto estabeleceu normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. Embora esse documento não esteja relacionado à política educacional, diz respeito à questão da acessibilidade de modo geral, o que afeta o ambiente escolar.

Em janeiro de 2019, assumiu o governo de Jair Bolsonaro, que, no segundo dia de seu mandato, aprovou o Decreto 9.465/2019, referente à nova estrutura regimental e ao quadro demonstrativo

dos cargos em comissão e das funções de confiança do Ministério da Educação, remanejando cargos em comissão e funções de confiança, além de transformar cargos.

Nessa reestruturação, a SECADI foi extinta, assumindo suas funções a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, cuja estrutura ficou composta por três diretorias: “Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência”; “Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos” e “Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras”.

A Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação ficou responsável por planejar, coordenar e orientar a formulação e a implementação de programas e políticas educacionais por meio de apoio técnico e financeiro aos entes federados, que promovam o direito à educação das pessoas com deficiência; das pessoas surdas; das populações do campo; dos povos indígenas; das remanescentes de quilombos; das populações em situação de itinerância; dos povos e comunidades tradicionais; dos estudantes beneficiários de programa de transferência de renda, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino.

Em entrevista ao portal do MEC, a titular da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, Ilda Peliz, falou sobre as prioridades para 2020:

A política foi estudada no decorrer do ano com todos os atores envolvidos, com sociedade civil, foi construída a muitas mãos. Será disponibilizada em formato de verdadeira inclusão para garantir o acesso à educação de forma inclusiva e optativa. A principal novidade dessa política são as escolas bilíngues e classes bilíngues [...] A decisão do local de estudo de cada criança e jovem, seja em salas comuns ou especiais, precisa ser tomada em conjunto com as famílias.

Em nota, a redação do portal informou que a Política Nacional de Educação Especial previa atendimento educacional especializado para estudantes com deficiências físico-motores,

intelectuais, mentais, visuais, auditivas, auditivas-visuais, múltiplas, transtorno do espectro do autismo, transtornos específicos de aprendizagem, altas habilidades/superdotação e hospitalizados por longos períodos.

Em tais comentários, duas mudanças parecem anunciadas: primeiro, a flexibilização das propostas de escolarização, que apareciam referendadas pela admissão das classes e de escolas bilíngues, a possibilidade de opção pelas famílias, o que modificava a proposta de uma mesma escola para todos, e de escolarização compulsoriamente em classe comum com AEE complementar e suplementar, sendo defendida até então.

O segundo ponto é a ampliação do público-alvo, com a inclusão dos chamados transtornos específicos de aprendizagem e hospitalizados por longos períodos, que não constavam da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. A fonte do orçamento que viabilizaria os recursos para essa ampliação do público-alvo não foi especificada, o que parecia mais uma estratégia de tentar fazer mais com menos dinheiro.

O cenário da política de Educação Especial entre 2016-2019 continuou nebuloso, porque foi anunciada uma proposta de revisão que ainda enfrentava muita resistência diante do clima polarização.

O ano de 2020 começou com a pandemia do corona vírus, provocando crises nos sistemas de saúde e na economia. Em meio à crise pandêmica, foi instituída a Política Nacional de Educação Especial (PNEEI) de 2020, pelo Decreto Presidencial nº 10.502, em 30 de Setembro de 2020, sob a governança do Presidente Jair Bolsonaro. O intuito era de substituir a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI). Entretanto, “[...] envolta em grandes discussões, polêmicas e dividindo opiniões” (ROCHA, MENDES, LACERDA, 2021, p. 2), a PNEEI lançada em 2020 vigorou por curto período de vigência de 60 dias, sendo logo suspensa para julgamento de inconstitucionalidade pelo Supremo Tribunal Federal, que perdura sem conclusão.

De qualquer forma, o cenário atual por parte do governo federal é de flexibilização das alternativas de escolarização, num contexto de congelamento dos gastos públicos em programas sociais, de retração econômica e de intenção anunciada de abandonar o princípio de inclusão escolar na política educacional. É bem possível que isso tenha diminuído a pressão sobre a escola comum acerca da obrigatoriedade da matrícula, que tenha dificultado o crescimento das salas de recursos em função da interrupção de financiamento do governo federal e que tenha ocasionado a precarização dos serviços de apoio na escola comum, como, por exemplo, a contratação indiscriminada de apoios constituídos por mão de obra de baixo custo (auxiliares e estagiários) e que, conseqüentemente, aumentem a judicialização nas questões da Educação Especial. Cabe destaque, ainda, à possibilidade de esse cenário favorecer a terceirização do atendimento educacional especializado em instituições especializadas.

CAPÍTULO 6

CONSIDERAÇÕES ACERCA DO CONTEXTO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL BRASILEIRA

A análise dos textos produzidos entre 2003 a 2019 indica que, no período entre 2003 e 2016, houve uma profusão de textos oficiais publicados. As informações neles veiculadas evidenciam uma preocupação em melhorar a situação de escolarização de crianças e jovens do público-alvo da Educação Especial no país, e que, seguindo as influências mundiais, era embasada na filosofia de inclusão escolar, defendendo o direito de escolarização dessas pessoas em classes comuns de escolas regulares. Um segundo ponto a destacar é o de que essa política de inclusão escolar veio no bojo de uma política mais ampla de inclusão social de populações vulneráveis. Com a melhora na economia, os programas, projetos e planos foram se efetivando ao longo do tempo, alicerçados pela injeção de recursos do governo federal para estados e municípios, no caso da Educação Especial, tirando a invisibilidade que o setor tinha para a sociedade brasileira.

No primeiro período, que compreende o ano de 2003-2006, mandato do Governo Lula, foram publicados 13 documentos (duas leis, quatro decretos, uma resolução, quatro portarias e dois documentos norteadores). Houve, portanto, uma preocupação com questões legais, evidenciada pela aprovação de leis e decretos. Desse cabedal, três documentos principais podem ser destacados, porque deram o tom da política nesse período.

Por um lado, o Congresso Nacional aprovou a Lei 10.845, que instituiu o PAED (Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e

dá outras providências). Esse programa, em síntese, garantia os repasses de recursos financeiros a instituições públicas e privadas. Por outro lado, o Poder Executivo lançaria, via portaria, o “Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”, anunciando a política de transformação do sistema educacional brasileiro em um sistema inclusivo, comum a uma série de ações articuladas com estados e municípios.

Em outra frente, o Ministério Público, juntamente com o Ministério da Educação, publicava um documento norteador, a cartilha “O Acesso de Estudantes com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular” reinterpretando o termo “preferencialmente no ensino regular”, até então compreendido em termos de flexibilização quanto ao tipo de escolarização (por exemplo, em classe, escola comum ou especial), agora atribuído ao “atendimento educacional especializado”. Com isso, constrói-se a narrativa de que qualquer outro tipo de escolarização que não a classe comum se constituía em discriminação, sendo portanto ilegal.

Assim, apesar de alguns descompassos evidenciados por textos que referendam a velha política de “integração escolar”, que incentivam a terceirização da escolarização para esse público e que fazem concessões a filantropia, mostrando um legislativo tradicional e pouco afinado com as influências internacionais, aos poucos o poder executivo vai assumindo as rédeas, promovendo mudanças nos sistemas públicos de ensino, enfatizando a obrigatoriedade da matrícula desses alunos em classes comuns, instituindo o sistema de apoio baseado no AEE complementar e suplementar em salas de recursos e, por fim, coibindo a escolarização em classe e escolas especiais.

Tais iniciativas representavam uma novidade no cenário dos sistemas públicos, o que implicou aumento da responsabilidade e dos custos. O endosso do Ministério Público em sustentar a narrativa da legalidade, assim como o financiamento de medidas de adesão aos planos, foram produzindo resultados no crescimento das matrículas de alunos do PAEE em classes comuns de escolas regulares. O país sai de 504.039 matrículas de alunos do PAEE em

2003 e vai para 700.624 em 2006. Vale destacar que esse crescimento ocorreu tanto nas classes comuns, quanto nas classes e escolas especiais, as quais ainda concentravam a maioria das matrículas (375.488- 53,5%) (BRASIL, 2016).

Na condução da política desse período, destaca-se a interpretação do que seria o AEE, como um atendimento suplementar ou complementar ao ensino da classe comum, ofertado no contraturno para não concorrer com a oportunidade de frequentar a classe comum em tempo integral, a ser ofertado nas salas de recursos multifuncionais. Primeiramente, há que se destacar que esse tipo de atendimento extraclasse, seja complementar ou suplementar, já era proposto na literatura sobre “integração escolar” como um dos serviços contidos no chamado contínuo de serviços, que incluía desde os mais segregados (classe hospitalar/ou ensino domiciliar/instituição residencial, escolas especiais), passando pelos menos restritivos (classes especiais, salas de recursos associados a classe comum), até os considerados mais integradores, que seria a classe comum. Assim, a sala de recurso não representava nenhuma novidade em termos de serviço de apoio.

A literatura sobre inclusão escolar, entretanto, indica que, se os alunos deveriam ser escolarizados em classe comum, seus apoios deveriam ir para esse contexto, sejam eles professores especializados, recursos tecnológicos, estratégias pedagógicas, etc. Enfim, a perspectiva da inclusão pressupõe reestruturação da organização escolar, principalmente na natureza dos apoios e na revisão das práticas pedagógicas no contexto de classe comum, que envolvem planejamento, recursos materiais e pessoais, estratégias pedagógicas, formas de avaliação, etc.

Entretanto, a solução da política nacional foi criar um serviço de tamanho único: a sala de recursos multifuncionais, que, na verdade, não era um elemento novo. A sala de recursos foi manejada para concentrar a diferença na escola (sala diferente, aluno diferente, professor especializado, ensino complementar ou suplementar e recursos multifuncionais), enquanto a escola não precisaria mudar! Enfim, não havia –e não há – sustentação teórica para o modelo de sala

de recurso numa política de inclusão escolar. A inclusão pressupõe, necessariamente, a melhora do ensino na classe comum e a reestruturação da escola, ao invés da acomodação da diferença numa sala criada, especialmente, para esses propósitos.

Assim, além de criar um modelo tamanho único de atendimento para alunos de qualquer idade (bebês, crianças pequenas, jovens e adultos), com quaisquer tipos de deficiências, com quaisquer graus de impedimentos e com repertórios diferenciados, a sala de recurso multifuncional começou a demandar um professor do AEE, que também teria que ser multifuncional, pois além de trabalhar com essa variedade de alunos, deveria se articular com professores do ensino comum, com profissionais da escola, família e com todos os setores da comunidade para promover a política de inclusão escolar.

Enfim, a intenção era boa, houve muito esforço nesse primeiro período, mas as escolhas das diretrizes para as escolas e salas de aulas não eram consistentes com uma política de inclusão escolar sustentada pela literatura da área, a qual prioriza o aumento da capacidade do sistema para melhorar a escola para todos, ao invés de criar espaços e programas específicos para responder às diferenças de apenas alguns alunos – como se o problema da aprendizagem fosse deles, e não da baixa qualidade do ensino que a escola brasileira oferece. Além disso, é ingênuo pressupor que a política de inclusão escolar poderia ser traduzida por uma espécie de AEE de duas ou três horas, associada a 20 horas numa classe comum em uma escola comum que tem um dos piores desempenhos do planeta.

O segundo período do governo Lula começa num contexto de reforma abrangente da política educacional, do Plano de Desenvolvimento da Educação, com muitos desafios. Ao longo de 2007-2010, 24 documentos foram publicados, dentre os quais sete notas técnicas, seis decretos, quatro pareceres técnicos, três documentos norteadores, duas resoluções e duas portarias. No conjunto, a natureza e a quantidade de documentos oficiais publicados já sinalizavam a necessidade de maior regulamentação do setor. Dos documentos publicados, três aspectos merecem

destaque: o documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais e as tentativas de mudança no texto da Constituição Federal à aprovação do texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, por um decreto legislativo do Congresso Nacional ratificado em decreto presidencial.

Em relação documento da PNEE-EI, o diagnóstico induz a pensar que a barreira para a política de inclusão escolar no país foi a política de “educação especial substitutiva”, dando a entender que havia cobertura, como se todo o público-alvo estivesse na escola, em classes especiais ou em escolas especiais. Isso não era condizente com as narrativas propagadas no diagnóstico veiculado no documento. Defendia-se que a solução política seria retirá-los de escolas e classe especiais, colocando-os na classe comum, de modo a criar salas de recursos multifuncionais para a oferta do AEE²⁶. Enfim, ignorou-se o fato de que a maioria dos estudantes não estava sendo escolarizada em nenhum tipo de escola; ao revés, optou-se por disputar matrículas e financiamentos com o setor das instituições especializadas, que se viu ameaçado e passou a revidar.

As tentativas do projeto de emenda constitucional insinuavam haver setores no congresso nacional descontentes com a perspectiva da inclusão total da política que defendia a escolarização compulsória de alunos do PAEE nas classes comuns das escolas regulares. Por isso, tentavam flexibilizar a política, admitindo outros tipos de escolarização, ponto que parecia ser inegociável. Além da flexibilização dos serviços, obviamente estava em jogo o destino dos recursos públicos.

A PNEE-EI recebeu críticas quanto à forma de elaboração, tendo em vista a falta de representação de todos os setores envolvidos e de discussão no processo, promovendo a divisão

²⁶ E para se fazer isso seria necessário enfrentar “o lobby das APAEs”, termo utilizado várias vezes em comunicações pessoais por representantes da Secretaria de Educação, embora não conste dos documentos oficiais.

entre os setores que lutavam para garantir o direito à educação do PAEE (MENDES, 2006; MENDES, 2019), sendo que ela apenas referendava as diretrizes que já existiam desde 2004 quando o “Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade” foi implantada. A despeito disso, houve certa adesão dos municípios, mesmo porque dela dependia a captação de recursos dos programas em curso.

Com a aprovação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007, pelo Decreto Legislativo 186/2008, e pelo Decreto Presidencial 6.949, a CDPD assumiu status de emenda constitucional, passando a ser utilizada posteriormente como a principal referência nas publicações oficiais do MEC para defender a política adotada. A partir daí, a narrativa de não discriminação pela deficiência seria a justificativa para uma radicalização da política de escolarização. A equação é de que “classe comum” é sinônimo de inclusão; e escolas e classes especiais, por sua vez, significam “exclusão”, “discriminação com base na deficiência”, portanto “ilegalidade”.

Ainda nesse período, destaca-se a quantidade de notas técnicas publicadas como sinal de que havia demanda por regulamentação e, logo, de dificuldade na operacionalização, na compreensão, ou mesmo na aceitação das diretrizes que a política nacional estabelecia.

No terceiro período, o governo Dilma Rousseff, observa-se o aumento expressivo de publicação de documentos oficiais, sendo que metade deles foram produzidos nesse período. Aqui, predominam as notas e pareceres técnicos cujo teor aponta vários desafios para a política de inclusão escolar. Coincidência ou não, percebe-se que o tom ao mesmo tempo embativo e defensivo do Ministério de Educação se intensifica no conjunto dos documentos, que assumem um caráter mais autoritário, dando orientações que os sistemas deveriam cumprir. São recomendações ameaçadoras, recorrendo às sanções cabíveis em caso de descumprimento, com certa arrogância, desqualificando argumentos contrários como

“equivocos” dos proponentes que não souberam interpretar corretamente as leis.

De certa forma, podemos associar esse período ao contexto nacional relativo ao início da crise política e econômica. Havia a perspectiva de reeleição, clima no qual não apenas as políticas educacionais, mas todas as políticas públicas são desafiadas pela oposição, movimento típico dos períodos eleitorais. Entretanto, cabe destacar documentos importantes aprovados nesse período, tais como o Plano Nacional da Educação e Lei Brasileira de Inclusão. Em ambos os documentos, assim como no Decreto 7.611, percebe-se a vitória do movimento contra a radicalização da política de inclusão escolar.

Assim, o Decreto 7.611 e a PNE abrem outras possibilidades de escolarização para alunos do PAEE, ou, no mínimo possibilitam que o AEE seja ofertado em instituições especializadas e financiado com recursos públicos. A LBI, por sua vez, é omissa quanto à natureza complementar e suplementar do AEE, o que permite introduzir uma nova interpretação do significado do que seria o AEE.

Finalmente, o último período analisado indica que, como a política de inclusão escolar foi desenvolvida nos governos do Partido dos Trabalhadores, ela virou também objeto de polarização. Nesse cenário, a análise da política é feita em meio a paixões, tanto dos que defendem, quanto dos que atacam a política do PT. Enquanto isso, os caminhos da política de inclusão escolar continuam indefinidos, pois o silêncio, os anúncios de mudanças, a tendência à desregulamentação que paira no ar e mesmo as disputas presentes, contribuem para que o pouco avanço obtido, ainda que apenas nas matrículas, corra o risco de retroceder.

Concluindo, pode-se dizer que a política de inclusão escolar brasileira, interpretada como uma escolarização compulsória em tempo integral em classe comum, associada, quando necessário, ao AEE, complementar e suplementar, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou centros de atendimento educacional especializado, encontrou ao longo do tempo sérios oponentes entre setores do poder legislativo, entre o movimento das instituições

especializadas, entre o movimento surdo, entre as instituições educacionais privadas, entre familiares e até mesmo entre os acadêmicos. Apesar das críticas, a política do governo federal foi acontecendo e as resistências enfrentadas acabaram alterando seu perfil ao longo do tempo.

O futuro ainda parece uma incógnita, mas o contexto nacional de congelamento de gastos, de incentivo à terceirização, de disputas instituídas e de polarização não contribuiu para gerar perspectivas de um país que consiga, a curto ou médio prazo, equacionar sua política educacional de modo a melhorar a qualidade da educação para todos, consequentemente, garantindo o direito à educação para o público-alvo da Educação Especial.

REFERÊNCIAS²⁷

BALL, S. J. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. In: _____. **Education reform; a critical and post-structural approach**. Buckingham/Philadelphia, Open University Press, 1994, p.14-20.

_____. Performatividade, privatização e o Pós-Estado do Bem-Estar. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 25, n. 89, set./dez. 2004, p. 1.105-1.126.

_____. Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação e Realidade**, v. 35, n. 02, ago/set. 2010, p. 37-55.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Vozes, Petrópolis, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1998.

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

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

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Decreto nº 3.956**, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas

²⁷ Devido ao grande número de referências dos documentos analisados e citados no texto, e a fim de economizar espaço, optou-se por inserir apenas as referências citadas mas que não serviram de objeto de análise, que foram os documentos fontes, relacionados no Quadro em Anexo.

de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala: 2001.

_____. Ministério da Justiça. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades educativas especiais**. 2º Ed. Brasília: CORDE, 1997.

_____. 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.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Projeto Plurianual de implementação da educação inclusiva nos municípios brasileiros: 2003-2006**. Brasília: MEC, 2003.

_____. Ministério da Educação. **Programas e Ações da Educação Básica a serem considerados no âmbito do Compromisso Todos pela Educação**. Brasília, DF, MEC, 2007.

_____. Ministério da Educação /Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/Diretoria de Políticas de Educação Especial. **A Consolidação da Inclusão Escolar no Brasil: 2003 a 2016**. Brasília. 2016. Disponível em <https://atividadesdaprofessorabel.blogspot.com/2016/06/documento-consolidacao-da-inclusao.html>. Acesso em 16/01/2020.²⁸

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. **Vírus Zika no Brasil: a resposta do SUS** [recurso eletrônico] / Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde. – Brasília: Ministério da Saúde, 2017.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **Filosofia e história da educação brasileira: da colônia ao governo Lula**. 2º ed. Barueri, SP: Manole, 2009.

²⁸ Esse relatório contém a maior parte dos documentos fontes pesquisados.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 11, n.-, p. 387-405, 2006.

_____. A Política de Educação Inclusiva e o Futuro das Instituições Especializadas no Brasil. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives**, v. 27, p. 1-27, 2019.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política; subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, jul/dez, 2005, p. 427-446.

VOSS, D.M.S. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): contextos e discursos. **Cadernos de Educação** | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [38]: 43 - 67, janeiro/abril 2011 Brasil,2011. BPC na escola: documento orientador. Brasília. 2011.

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

APÊNDICE

Quadro dos documentos oficiais analisados no Estudo do contexto da produção de textos da política nacional de inclusão escolar

LEGENDA DOS TIPOS DE DOCUMENTOS

- **LEIS:** normas jurídicas ditadas pelos legisladores do congresso nacional e que são de cumprimento obrigatório, podendo ser ordinárias ou complementares.

- **D- DECRETOS:** atos editados pelo Presidente da República.

- **NT- NOTA TÉCNICA:** documento elaborado por técnicos especializados em determinado assuntos educacionais;

- **R-RESOLUÇÃO:** Atos administrativos normativos de autoridades dos órgãos públicos com finalidade de disciplinar matéria de sua competência específica, e sem, contudo, contrariarem regulamentos e os regimentos.

- **PN- PORTARIA NORMATIVA:** ato administrativo, no caso do Ministério de Educação, que visava à correta aplicação da lei, contendo ordens/instruções acerca da aplicação de leis ou regulamentos, recomendações de caráter geral e normas sobre a execução de serviços, a fim de esclarecer ou informar sobre atos ou eventos realizados internamente em órgão público.

- **PT- PARECER TÉCNICO:** documento emitido por técnicos especializados do Ministério da Educação, que difere da nota técnica, por apresentar uma análise completa do contexto, histórico e fundamento legal, para embasar informações relevantes.

- **MP- MEDIDA PROVISÓRIA:** ato do presidente da República, com força imediata de lei, sem a participação do Poder Legislativo, que posteriormente será chamado a analisá-la e aprová-la

- **DN- DOCUMENTO NORTEADOR:** documento que apresenta as diretrizes ou mostra o caminho a seguir.

	Tipo	Número	Data	Descrição
1.	L		5/10/1988	Constituição da República Federativa do Brasil
2.	L	8.069	13/07/1990	Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.
3.	DN	Não se aplica	10/06/1994	Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais
4.	L	9.394	20/12/1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
5.	D	3.956	08/10/2001	Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência
6.	L	10.436	24/04/2002	Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e dá outras providências
7.	P	3.284	07/11/2003	Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização, de reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições.
8.	MP	139	21/11/2003	Convertida na Lei nº 10.845, de 2004
9.	L	10.845	05/03/2004	Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências
10.	DN	Não se aplica (Ministério Público Federal)	2004	Cartilha: O Acesso de Estudantes com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular.

11.	R	1 (CNE/CEB)	21/04/2004	Estabelece Diretrizes Nacionais para a organização e para a realização de Estágio de alunos da Educação Profissional e do Ensino Médio, inclusive nas modalidades de Educação Especial e de Educação de Jovens e Adultos
12.	D	5.296	02/12/2004	Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências
13.	D	5.397	22/03/2005	Dispõe sobre a composição, competência e funcionamento do Conselho Nacional de Combate à Discriminação - CNCD.
14.	D	5.626	22/12/2005	Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.
15.	DN		2005	Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade: Documento Norteador
16.	P	976	4/05/2006	Dispõe que eventos, periódicos ou não, realizados ou apoiados, direta ou indiretamente, pelo Ministério da Educação e por suas entidades vinculadas deverão atender aos padrões de acessibilidade do Decreto

17.	DN	Não se aplica (ME/SEESP)	2006	Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais
18.	P	1010	10/05/2006	Dispõe que os sistemas de ensino assegurarão recursos educativos específicos aos educandos com necessidades especiais
19.	D	5.904	21/09/2006	Dispõe sobre o direito da pessoa com deficiência visual de ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhada de cão-guia e dá outras providências.
20.	DN	Não se aplica (Secretaria Especial dos Direitos Humanos/MEC/ Ministério da Justiça e UNESCO)	2007	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
21.	DN	Não se aplica	2007	Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE
22.	D	6.094	24/04/2007	Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com municípios, distrito federal e estados, e a participação das famílias e da comunidade

23.	P	13	24/04/2007	Dispõe sobre a criação do "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais"
24.	P	18 (Interministerial)	24/04/2007	Instituiu o Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência, entre zero e dezoito anos de idade, beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social – BPC/LOAS.
25.	DN	Não se aplica	05/06/2007	MEC/SECADI Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
26.	D	6.215	28/9/2007	Estabelece o Compromisso pela Inclusão das Pessoas com Deficiência, com vistas à implementação de ações de inclusão das pessoas com deficiência, por parte da União Federal, em regime de cooperação com Municípios, Estados e Distrito Federal, institui o Comitê Gestor de Políticas de Inclusão das Pessoas com Deficiência
27.	D	6.571	17/10/2008	Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Revogado pelo Decreto 7.612/11.
28.	D	186	24/12/2008	Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007.

29.	PT	Não se aplica (MEC/SEESP/D PEE)	13/05/2009	Parecer sobre a proposta de emenda à Constituição no. 347, de 2009, de autoria da Deputada Rita Camata, que “Altera a redação do inciso III do artigo 208 da Constituição Federal”.
30.	D	6.949	25/08/2009	Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007
31.	R	4 (CNE/CEB)	02/10/2009	Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial
32.	NT	17 (MEC/SEESP/G AB)	09/12/2009	Projeto de Emenda à Constituição Federal - PEC 347 - A, de 2009, que altera o inciso III, do artigo 208, propondo a seguinte redação: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, em qualquer faixa etária e nível de instrução.
33.	NT	18 (MEC/SEESP/G B)	14/12/2009	Resultado do I Prêmio Experiências Educacionais Inclusivas: a escola aprendendo com as diferenças
34.	NT	13 (MEC/SEESP/D PEE)	22/12/2009	A educação especial e sua operacionalização pelos sistemas de Ensino
35.	D	7.084	27/01/2010	Dispõe sobre os programas de material didático e prevê a adoção mecanismos para acessibilidade aos estudantes e professores com deficiência das escolas públicas
36.	PT	14	23/02/2010	Terminalidade Específica

		(MEC / SEESP /DPEE)		
37.	NT	09 (MEC/SEESP/G AB)	09/04/2010	Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado
38.	NT	11 (SEESP/GAB)	07/05/2010	Orientações para a Institucionalização na Escola, da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais
39.	R	10 (CD ²⁹ /FNDE ³⁰)	13/05/2010	Dispõe sobre a transferência de recursos financeiros, nos moldes e sob a égide da Resolução nº 3, de 1º de abril de 2010, para as escolas públicas com matrículas de alunos da educação especial inseridas no Programa Escola Acessível, e dá outras providências
40.	NT	15 (MEC/CGPEE/S EESP)	02/07/2010	Orientações sobre Atendimento Educacional Especializado na Rede Privada
41.	PT	124 (MEC / SEESP / GAB)	16/08/2010	Substitutivo à Proposta de Emenda à Constituição Federal nº 347 - A, de 2009, que altera a redação do inciso III, do artigo 208.

²⁹. Conselho Deliberativo (CD).

³⁰ Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE).

42.	NT	19 (MEC/SEESP/G AB)	08/09/2010	Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino.
43.	PT	136	15/09/2010	Parecer sobre os Projetos de Lei 3.638/2000 e 7.699/2006, que instituem o Estatuto da Pessoa com Deficiência
44.	NT	05 (MEC / SEESP / DPEE)	11/03/2011	Publicação em formato digital acessível – Mecdaisy
45.	NT	06 (MEC / SEESP /DPEE)	11/03/2011	Avaliação de estudante com deficiência intelectual
46.	PT	19 (MEC / SECADI /DPEE)	03/03/2011	Parecer sobre o Projeto de Lei Nº 7.699/2006, que institui o Estatuto do Portador de Deficiência.
47.	NT /DP EE	07 (MEC / SEESP)	30/03/2011	INES e IBC
48.	NT	08 (MEC / SEESP / GAB)	20/04/2011	Orientação para promoção de acessibilidade nos exames nacionais
49.	D	7.480	16/05/2011	Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e das Funções Gratificadas do Ministério da

				Educação e dispõe sobre remanejamento de cargos em comissão (Extinção da SEESP)
50.	R	27 (CD/FNDE)	02/06/2011	Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes e sob a égide da Resolução nº 17, de 19 de abril de 2011, a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal da educação básica, com matrículas de alunos público-alvo da educação especial em classes comuns do ensino regular, que tenham sido contempladas com salas de recursos multifuncionais em 2009 e integrarão o Programa Escola Acessível em 2011.
51.	D	7.611	17/11/2011	Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.
52.	D	7.612	17/11/2011	Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite
53.	NT	62	08/12/2011	Orientações aos Sistemas de Ensino sobre o Decreto nº 7.611/2011.
54.	NT	41 (MEC / SECADI/ DPEE)	22/06/2012	Resultados do II Prêmio Experiências Educacionais Inclusivas – a escola aprendendo com as diferenças
55.	R	27 (CD/FNDE)	27/07/2012	Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes e sob a égide da Resolução nº 7, de 12 de abril de 2012, a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal da educação básica, com matrículas de alunos público-alvo da educação especial em classes comuns do ensino regular, que tenham sido

				contempladas com salas de recursos multifuncionais em 2010 e 2011 e integrarão o Programa Escola Acessível em 2012
56.	NT	51 (MEC / SECADI /DPEE)	18/07/2012	Implementação da Educação Bilíngue
57.	PT	261	11/12/2012	Redação Final das Emendas da Câmara dos Deputados ao Projeto de Lei nº 1.631- A de 2011, do Senado Federal (PLS Nº 168/ 2011 na Casa de origem) da Deputada Rosinha da Adefal
58.	L	12.764	27/12/2012	Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA); e altera o § 3o do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990
59.	NT	13/2013 (MEC / SECADI/ DPEE)	20/02/2013	Material áudio visual de apoio à formação dos gestores intersetoriais do Programa BPC na Escola
60.	NT	24 / 2013 (MEC / SECADI/ DPEE)	21/03/2013	Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012
61.	NT	28 / 2013 (MEC / SECADI/ DPEE)	21/03/2013	Uso do Sistema de FM na Escolarização de Estudantes com Deficiência Auditiva
62.	NT	46 (MEC / SECADI/ DPEE)	22/04/2013	Altas Habilidades/Superdotação

63.	NT	55 (MEC / SECADI/ DPEE)	01/05/2013	Orientação à atuação dos Centros de AEE, na perspectiva da educação inclusiva
64.	NT	51 (MEC / SECADI/ DPEE)	02/05/2013	Pareamento de dados do Programa BPC na Escola – 2012
65.	PT	71	02/05/2013	Consonância da Lei nº 12.764/2012, aos atuais marcos legais, políticos e pedagógicos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva
66.	R	19 (CD/FNDE)	21/05/2013	Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal da educação básica, com matrículas de alunos público-alvo da educação especial em classes comuns do ensino regular, que tenham sido contempladas com salas de recursos multifuncionais
67.	NT	101 (MEC / SECADI/ DPEE)	12/08/2013	Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva
68.	NT	Nº 106 / 2013 (MEC / SECADI/ DPEE)	19/08/2013	Orientação à Implementação da Política Institucional de Acessibilidade na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
69.	NT	108	21/08/2013	Redação Meta 4 do PNE

		(MEC / SECADI/ DPEE)		
70.	NT	123 (MEC / SECADI/ DPEE)	24/09/2013	Resposta ao requerimento nº 3325/2013 de Autoria da Deputada Mara Gabrielli
71.	NT	146 (MEC / SECADI/ DPEE)	27/11/2013	Resultados do III Prêmio Experiências Educacionais Inclusivas – a escola aprendendo com as diferenças
72.	NT	04 (MEC / SECADI/ DPEE)	23/01/2014	Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar.
73.	NT	29 (MEC / SECADI/ DPEE)	14/04/2014	Termo de Referência para aquisição de brinquedos e mobiliários acessíveis
74.	L	13.005	25/06/2014	Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências
75.	NT	38 (MEC / SECADI/ DPEE)	17/11/2014	Pareamento preliminar - Programa BPC na Escola 2013
76.	NT	73 (MEC / SECADI/ DPEE)	18/11/2014	Atualização dos indicadores da educação especial na perspectiva inclusiva

77.	D	8.368	02/12/2014	Regulamenta a Lei nº 12.764, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.
78.	NT	15 (MEC / SECADI/ DPEE)	03/03/2015	Avaliação técnica do indicador relativa ao cumprimento da Meta 4 prevista no Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014.
79.	NT	20 (MEC / SECADI/ DPEE)	18/03/2015	Orientações aos sistemas de ensino visando ao cumprimento do artigo 7º da Lei nº 12.764/2012 regulamentada pelo Decreto nº 8368/2014.
80.	L	13.146	06/06/2015	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.
81.	NT	40 (MEC / SECADI/ DPEE)	15/06/2015	O Atendimento Educacional Especializado aos Estudantes com Altas habilidades/Superdotação
82.	NT	42 (MEC / SECADI/ DPEE)	16/06/2015	Orientação aos Sistemas de Ensino quanto à destinação dos materiais e equipamentos disponibilizados por meio do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais
83.	NT	50 (MEC / SECADI/ DPEE)	14/07/2015	Manifestação sobre demanda do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP – Ref.: Orientações sobre promoção de acessibilidade no ENEM
84.	NT	02 (MEC / SECADI/ DPEE)	04/08/2015	Orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil.

85.	NT	94 (MEC / SECADI/ DPEE)	30/10/2015	Orientações para o acesso das pessoas com deficiência às escolas privadas
86.	NT	50015 (MEC / SECADI/ DPEE)	10/12/2015	Orientações para definição do formato do livro digital acessível no âmbito do Edital do PNLD/2018
87.	PT	171 (CONJUR- MEC/CGU/AG U)	2015	Processo 23000.001909/2015-75. Interessado: Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis/SC e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI ASSUNTO: Consulta sobre efeito da recusa à matrícula de estudante com deficiência em instituição de ensino municipal privada e competência para aplicação de sanção.
88.	NT	16 (MEC / SECADI/ DPEE)	21/01/2016	Pareamento de dados do Programa PBC na Escola
89.	NT	25 (MEC / SECADI/ DPEE)	16/03/2016	Orientações para o acolhimento dos bebês com microcefalia pela educação infantil
90.	NT	29 (MEC / SECADI/ DPEE)	30/03/2016	Resultado do Prêmio Desenvolvimento Educacional Inclusivo: a escola no enfrentamento das desigualdades sociais

91.	NT	33 (MEC / SECADI/ DPEE)	14/04/2016	Informe de decisão judicial e recomendação aos Conselhos de Educação dos estados, municípios e do Distrito Federal visando ao cumprimento do artigo 7º da Lei nº 12.764/2012
92.	P	243 (MEC/ GAB)	15/04/2016	Estabelece os critérios para o funcionamento, a avaliação e a supervisão de instituições públicas e privadas que prestam atendimento educacional a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.
93.	NT	35/2016	20/04/2016	Informe sobre a Portaria nº 243, de 15 de abril de 2016
94.	NT	36/2016	22/04/2016	Orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação de Jovens, Adultos e Idosos
95.	NT	1 (MEC/INEP)	27/02/2018	Pareamento dos dados do BPC na escola referente aos anos de 2014-2016
96.	NT	2 (MEC/INEP)	01/08/2018	Pareamento dos dados do BPC na escola referente aos anos de 2014-2016
97.	D	9.465	02/01/2019	Approva a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE
98.	D	10.014	06/09/2019	Diário Oficial da União nº 174, de 09 de setembro de 2019 – Seção 1– pág. 02 Altera o Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004,

				que regulamenta a Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida.
99.	D	10.014	06/09/2019	Altera o Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, que regulamenta a Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e a Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida
100.	L	13.977	08/01/2020	Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), e dá outras providências

Fonte: a equipe do projeto (2019)

ÍNDICE REMISSIVO

Abordagem	11
Acessibilidade	21/49/108
Altas Habilidades	23/48/85
Atendimento Educacional Especializado- AEE	23/46/84/112
Avaliação	10/34/76
Direito à Educação	10/39/79
Direitos Humanos	31/57
Inclusão Escolar	7/46/63/95
Público-Alvo da Educação Especial- PAEE	13/35/77
Política Nacional de Educação Especial	15/60/92
Produção de Textos	12/95
Recursos Multifuncionais	8/40/71/113
Rede Regular de Ensino	42/72

SOBRE AS AUTORAS

ENICÉIA GONÇALVES MENDES. Professora Titular da Universidade Federal de São Carlos e Bolsista Produtividade em Pesquisa 1B do CNPq. É docente do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-graduação em Educação Especial. Lidera do Grupo de Pesquisa sobre Formação de Recursos Humanos em Educação Especial (GP-FOREESP). Tem Doutorado em Psicologia pelo IP-USP, Mestrado em Educação Especial pela UFSCar, Graduação em Psicologia na FCLRP-USP, e Pós-Doutorado na Université Paris V- Sorbonne na França (2007-2008) e na Universidade de Salamanca na Espanha (2017-2018). Desenvolve e orienta pesquisas sobre Educação Especial, política educacional, inclusão escolar e formação de educadores.

VIVIAN SANTOS. Mestre e doutora em Educação Especial pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos. Graduada em Licenciatura em Educação Especial - UFSCar. Desenvolve estudos na área de educação especial, principalmente, sobre políticas educacionais e indicadores educacionais. Fez doutorado sanduiche na Örebro University (Suécia), onde reside atualmente.

BRUNA RAFFAINI SEBIN. Graduada em Licenciatura em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos. é Mestre em Educação Especial pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos. Desenvolve estudos sobre educação especial, ensino superior, identificação, política de inclusão escolar e coensino. Atuou como professora de Educação Especial em instituições especializadas e, atualmente, é professora do atendimento educacional especializado de uma rede municipal pública.

A PRESENTE OBRA É FRUTO DA INVESTIGAÇÃO DE INTEGRANTES DO GRUPO DE PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO DE RECURSOS HUMANOS E ENSINO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL (GP-FOREESP), DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS, CRIADO EM 1997, E QUE EM 2022 COMPLETA 25 ANOS DE PRODUÇÃO DE PESQUISAS COM VISTAS A COLABORAR PARA O PROCESSO DE DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO E MELHORIA DA QUALIDADE DO ENSINO OFERECIDO AOS ESTUDANTES QUE INTEGRAM O PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (PAEE). O LIVRO CONSISTE EM RECORTE DE UM PROJETO MAIS AMPLO SOBRE A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL, TRAZENDO ESPECIFICAMENTE, UMA ANÁLISE CRÍTICA DO CONTEXTO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL BRASILEIRA, ANCORADA NO REFERENCIAL DA ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS, CUJOS PRINCIPAIS EXPOENTES SÃO STEPHEN BALL E SEU COLABORADOR RICHARD BOWE, TOMANDO COMO BASE DOCUMENTOS OFICIAIS PUBLICADOS NO PERÍODO DE 2004 A 2019. COMPÕE O LIVRO SEIS CAPÍTULOS, DOS QUAIS O PRIMEIRO APRESENTA A METODOLOGIA ADOTADA PARA O ESTUDO DOCUMENTAL, E QUE PERMITIU IDENTIFICAR QUATRO MOMENTOS DE NOTÁVEIS TRANSFORMAÇÕES NO TEOR DOS TEXTOS, E QUE SERVIRAM COMO BASE PARA OS QUATRO PRÓXIMOS CAPÍTULOS QUE RETRATAM O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DE TEXTOS DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL EM TEMPOS DE CONTRADIÇÃO, RADICALIZAÇÃO, EMBATE E POLARIZAÇÃO. O SEXTO E ÚLTIMO CAPÍTULO TRAZ ALGUMAS CONSIDERAÇÕES ACERCA DESSA POLÍTICA E ANALISA PERSPECTIVAS A PARTIR DESSA HISTÓRIA. ESPERAMOS QUE ESSA OBRA AMPLIE A COMPREENSÃO CRÍTICA, NA MEDIDA EM QUE APRESENTA UM NOVO OLHAR SOBRE A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL. AS AUTORAS AGRADECEM O APOIO DO CNPQ E FAPESP À PESQUISA, E À CAPES PELA PUBLICAÇÃO DA OBRA.



PPGEEs
Programa de Pós-Graduação
em Educação Especial - UFSCar

