



POLÍTICAS EDUCACIONAIS FEDERAIS PARA ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA NO BRASIL

Federal Educational Policies for Special Education Students from an Inclusive Perspective in Brazil

Ricardo Allan de Carvalho Rodrigues¹



<https://orcid.org/0000-0003-4814-1358>

RESUMO

Este estudo visa debater sobre a oferta das políticas públicas educacionais federais aos estudantes do público da Educação Especial pela perspectiva inclusiva no Brasil. Trata-se de uma pesquisa documental e bibliográfica, cuja análise é qualitativa. A metodologia contemplou a seguinte organização: 1) adoção do paradigma da inclusão na Educação Especial brasileira; 2) divergências entre as diferentes concepções de aplicação do paradigma da inclusão. Entre suas conclusões, identificou-se que as políticas federais de inclusão diversificaram quanto ao seu fundamento filosófico, científico e político, etc., e, por isso, conflitam e são palco de disputas entre os adeptos da inclusão total e os da educação inclusiva, prejudicando a atuação integrada dos atores dessas diversas perspectivas como ocorre na organização atual de algumas secretarias de educação dos entes federados.

Palavras-chave: Educação especial. Pessoas com deficiência. Políticas públicas.

ABSTRACT

This study aims to discuss the provision of federal public education policies to students in Special Education from an inclusive perspective in Brazil. This is a documentary and bibliographical research, whose analysis is qualitative. The methodology contemplated the following organization: 1) adoption of the inclusion paradigm in Brazilian Special Education; 2) divergences between the different conceptions of application of the inclusion paradigm. Among its conclusions, it was identified that federal inclusion policies have diversified in terms of their philosophical, scientific and political foundations, etc., and, therefore, conflict and are the stage for disputes between supporters of full inclusion and those of inclusive education, hindering the integrated action of the actors from these different perspectives, as occurs in the current organization of some education departments of the federated entities.

Keywords: Special Education. People with Disabilities. Public Policies.

¹ Analista Técnico de Políticas Sociais Ministério da Educação. E-mail: ricardoallan@mec.gov.br





Introdução

As diferentes perspectivas das políticas públicas para a educação tiveram como fundamentos aspectos políticos, ideológicos e econômicos que caracterizaram e predominavam os grupos políticos de poder em contraste com a sociedade ao longo de cada momento da história do país. Assim, a omissão ou a implementação de políticas para as pessoas com deficiência, transtornos do espectro autista, altas habilidades ou superdotação foram também diferenciadas no tempo e para o atendimento das diferentes especificidades dos estudantes da Educação Especial (Brasil, 1996).

Foresti e Bousfield (2022) defendem que, ao longo da história da humanidade, diversos paradigmas influenciaram o modo como a sociedade entendia a deficiência. Na primeira fase, intitulada de eliminação/exclusão, se propagava uma política eugênica, ou seja, a pessoa com deficiência era totalmente excluída do contato social. Além disso, essas pessoas carregavam uma simbologia de impureza e castigo divino, sendo consideradas inúteis e incapazes perante a sociedade.

Brasil (2024) relata que o modelo de exclusão da deficiência reflete uma abordagem histórica em que pessoas com deficiência eram frequentemente marginalizadas ou mesmo eliminadas fisicamente das sociedades. Esse modelo tem raízes profundas na história, sendo evidente em várias culturas antigas conhecidas por suas práticas eugênicas, que buscavam eliminar indivíduos considerados indesejáveis ou incapazes de contribuir para a sociedade conforme os critérios vigentes.

A segunda fase foi de assistencialismo/segregação, pautada pela caridade, predominava o isolamento em instituições que ofereciam cuidados básicos às pessoas com deficiência. Mazzotta (2024) define o assistencialismo como uma atitude marcada por um sentido filantrópico, paternalista e humanitário. Esse modelo da educação da pessoa com deficiência se caracteriza por abranger inicialmente uma tímida participação do Estado em promover ações educacionais para pessoas com deficiência em instituições, envolvendo instituições públicas criadas pelo poder público.





Segundo Bueno (2004), para as pessoas com deficiência, nos primeiros séculos do Brasil Colônia, não havia uma preocupação escolar, restringindo-se em um primeiro momento o atendimento clínico e assistencial, vinculados somente aos hospitais psiquiátricos, considerados segregacionistas. Foi durante o chamado paradigma da segregação que se começou a pensar no deficiente de outra forma, em que o direito à vida da pessoa com deficiência passou a ser modificado, iniciando as ações assistencialistas e de caráter filantrópico.

A fase seguinte foi denominada de integração. Nesse momento, as Pessoas com Deficiência — PCD passam a ser toleradas em sociedade, ao terem garantido por lei o direito ao aprendizado e ao convívio social. Brasil (2024) conceitua integração como a disponibilização de determinado serviço ou direito a um grupo social específico em ambiente separado ou isolado. O objetivo da integração é a agregação espacial, onde a interação entre sujeitos diferentes ou não é considerada, ou é de importância secundária. Esse modelo foi o mais longo adotado pelas políticas públicas nacionais para a educação brasileira e tem sua origem no segundo período do Brasil Império. A exemplo disso, pode-se citar a inserção no ensino regular, na qual as PCD passam a ser integradas.

Na quarta e última fase, a da inclusão, as PCD passam a ser indivíduos detentores de direitos (equitativos) e são considerados um modelo de intervenção de políticas pública para esse público (Foresti e Bousfield, 2022, p. 2). Maciel (2015) reflete que a inclusão é um recente fenômeno sociocultural que, entre outras características, se configura complexo por evidenciar a separação conflituosa habitualmente feita entre o individual e o social.

Tais concepções repetem-se ao longo da história da Educação Especial no país, sendo um desdobramento das diferentes bases ideológicas dos grupos que se enfrentam no debate político-econômico-social sobre o direito à educação do estudante do público da Educação Especial. Recentemente, tal embate incide sobre o local em que esse direito fundamental dado pela Constituição Federal (Brasil, 1988) deve ser efetivado: a sala comum ou em centros especializados. Esses referenciais também são importantes quando refletimos que tais concepções e abordagens sobre a deficiência/altas habilidades ou superdotação influenciaram a omissão, ou aplicação de políticas públicas de educação



ao longo da história brasileira, entre outras, destinadas a essas pessoas, com reflexos aos presentes dias, que ainda não se encontram resolvidos.

A etapa inicial da metodologia desta pesquisa buscou definir a pergunta que orienta essa investigação: como foram caracterizadas as políticas educacionais federais para a pessoa com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades no Brasil, segundo a perspectiva da inclusão? O marco temporal estabelecido para este estudo contempla o período do início dos anos 2000 até o ano de 2024, segundo ano da gestão do terceiro mandato do governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, quando é retomado o embate entre os diferentes movimentos político-sociais em torno da implementação do regresso do modelo médico na educação de estudantes autistas (Parecer do Conselho Nacional de Educação — CNE n.º 50) e discussões sobre o estabelecimento de diretrizes para a educação de pessoas com altas habilidades ou superdotação (Parecer do Conselho Nacional de Educação — CNE n.º 51).

A seguir, foi definida, como metodologia, a pesquisa documental (Grazziotin, Klaus e Pereira, 2022) porque investigará legislações, documentos e políticas públicas, disponibilizadas no site do Ministério da Educação. O estudo também deve ser considerado bibliográfico, pois abordará artigos científicos (disponíveis em plataformas como CAPES, SciELO, de universidades, etc.) que tratam sobre o direito à educação de estudantes da Educação Especial, ao longo da história brasileira. Os descritores utilizados para a seleção dos artigos contemplaram termos como “história da Educação Especial”, “políticas públicas para a Educação Especial”, etc.

A análise da pesquisa será quantitativa, pois abordará dados fornecidos pelo censo escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira — INEP. Ademais, é também qualitativa, pois os dados serão analisados à luz do pensamento autoral e dos estudos acadêmicos selecionados (Alves e Silva, 1992). A fim de organizar a apresentação dos dados, este estudo obedecerá as seguintes discussões: 1) adoção do paradigma da inclusão na Educação Especial brasileira; 2) divergências entre as diferentes concepções de aplicação do paradigma da inclusão.



A adoção do paradigma da inclusão para a Educação Especial brasileira

Maciel (2015) reflete que a inclusão é um recente fenômeno sociocultural que, entre outras características, se configura complexo por evidenciar a separação conflituosa habitualmente feita entre o individual e o social. Os aspectos sociais e as configurações institucionais atingem diretamente os indivíduos que os compõem, de forma coercitiva e determinante. Em contrapartida, para o autor, os sujeitos dessa nova experiência social se constituem como organizadores da mesma, por meio da convivência continuada e relações estabelecidas nessa convivência.

Contradictoriamente à implementação da política integracionista brasileira, Miranda (2008) destaca que, em meados da década de 1990, no Brasil, começaram as discussões em torno do novo modelo de atendimento escolar denominado inclusão escolar. Esse novo paradigma surge como uma reação contrária ao processo de integração, e sua efetivação prática gera muitas controvérsias e discussões. Nunes e Tavares (2015) citam como momentos relevantes para as políticas federais de inclusão a realização Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e a Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais, que aconteceu em Salamanca, na Espanha, em 1994, que resultou na chamada Declaração de Salamanca.

Tais documentos representam dois momentos históricos marcantes na mudança de paradigma que baliza a educação inclusiva. Na primeira, a educação aparece como preocupação mundial. Na segunda, foi aprovada declaração tendo como objetivos: o reconhecimento das diferenças, o atendimento às necessidades de cada um, a promoção da aprendizagem, o reconhecimento da importância da “escola para todos” e a formação de professores. Tais eventos são desdobramentos de movimentos políticos pela luta dos direitos humanos, anteriormente realizados.

Brasil (2008) descreve que esse processo de agrupamento social e político vai culminar nas décadas de 1960 e 1970, principalmente nos Estados Unidos e no Reino Unido, com o surgimento do conceito social de deficiência, que tem como premissa básica: a deficiência é resultado da opressão social às pessoas com lesões físicas e



mentais. Em outras palavras, a deficiência não é incapacitante em si, mas é a convivência de um corpo com lesões ou disfuncionalidades em um ambiente social inacessível que gera as desvantagens sociais.

Com a assunção à presidência da república por Luís Inácio Lula da Silva (2003–2011), de centro-esquerda, tais referenciais tiveram impactos diretos para a reformulação do humano à educação, a ser exercido pela pessoa com deficiência. Mendes (2019) relata que, no âmbito da Educação Especial, a política educacional iria tornar quase que compulsória a matrícula dos estudantes nas escolas comuns. A partir de então, na educação brasileira, todo estudante com deficiência, Transtorno do Espectro Autista — TEA, altas habilidades ou superdotação passa a ter o direito inalienável à educação em sala de aula comum, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, vedada a recusa da matrícula ou prática de qualquer tipo de discriminação.

Segundo a pesquisadora, a política de Educação Especial no Brasil, que até então se organizara para poucos alunos em escolas especiais e classes especiais, ou seja, num modelo de sistemas ou vias paralelas de educação, passou a priorizar a escolarização em classe comum. O seu principal parâmetro de efetivação ocorre com a oferta do denominado “atendimento educacional especializado” (AEE), ofertado em Sala de Recurso Multifuncional” (SRM) da própria escola ou em “centros de atendimento educacional especializado”, no contraturno à escolarização recebida na sala de aula comum.

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (Brasil, 2008, p. 16).

Em 2008, é lançada a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (Brasil, 2008), documento realizado por um grupo de trabalho implementado no Ministério da Educação, fundamentada nas diretrizes dos direitos humanos, elencadas pelo Decreto n.º 6949 de 2009 (Convenção Internacional





sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007). Segundo o documento, a educação inclusiva constitui um paradigma educacional alicerçado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

Rodrigues (2024) comenta que, para apoiar o cumprimento das diretrizes dos marcos legais da inclusão, o Ministério da Educação, em parceria com os entes federados, promoveu políticas públicas de inclusão, que visam o apoio ao atendimento pedagógico, almejado pelo AEE. Essas políticas públicas estão relacionadas ao Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação — PNE 2014–2024 (Brasil, 2014), e contemplam diretamente o desenvolvimento do atendimento educacional especializado, a saber: 1) promoção da formação continuada de professores; 2) disponibilização de equipamentos, tecnologias assistivas para o acesso pedagógico; 3) disponibilização de recursos voltados para a acessibilidade física.

Como reflexo, houve um aumento exponencial nas salas de aula comuns da rede pública em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Segundo o Censo Escolar (INEP, 2024), em 1988 havia um total de 337.326 matrículas de estudantes da Educação Básica. Desse total, 43.923 (87%) em classes comuns (inclusivas) e 293.403 (13%) estudantes recebiam sua educação nas chamadas exclusivas (de atendimento especializado). Em 2015, o número total de matrículas aumentou para 48.796.512, sendo 750.983 (80,7%) em escolas comuns e 179.700 (19,3%) matrículas em escolas especializadas.

A Lei n.º 13.146 de 2015 instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015)). Esse marco legal da inclusão consolidou o papel do estado em garantir as condições de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes com deficiência, em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, a fim de lhes garantir o seu exercício ao direito fundamental à educação.



Outra mudança que a Lei Brasileira de Inclusão apresenta é a concepção de que as políticas públicas de inclusão passam a contemplar o modelo biopsicossocial da deficiência. Brasil (2024) explica que o conceito biopsicossocial procura abandonar uma visão causal que existe nos conceitos médico e social. O primeiro vê uma relação direta entre deficiência, incapacidade e desvantagem; o segundo vê a causalidade entre deficiência, sociedade e segregação. Considera-se que ambos vivem sob a égide de um paradigma da simplicidade. Por outro lado, o conceito biopsicossocial apostava na multiplicidade de fatores, como dito, biológicos, sociais e psicológicos. Portanto, o conceito biopsicossocial atua pelo paradigma da complexidade.

As divergências entre as diferentes concepções de aplicação do paradigma da inclusão

A mudança de paradigmas da oferta da Educação Especial de escolas predominantemente especializadas ou classes especializadas para o modelo da classe comum, no entanto, não se deu pacificamente, principalmente pelos defensores do modelo da educação especializada. Mendes (2006) assinala que esse conflito tem suas raízes relacionadas aos dois modelos de inclusão, que se formaram no país, a partir da adoção da experiência norte-americana, implementada em meados do século XX: os adeptos da inclusão total x os adeptos da educação inclusiva. Segundo a pesquisadora, a inclusão total advoga a colocação de todos os estudantes, independentemente do grau e tipo de incapacidade, na classe comum da escola próxima à sua residência, e a eliminação total do atual modelo de prestação baseado num contínuo de serviços de apoio de ensino especial.

Do outro lado, estão os adeptos da educação inclusiva, que consideram que a melhor colocação seria sempre na classe comum, embora admitindo a possibilidade de serviços de suportes, ou mesmo ambientes diferenciados, tais como classes de recursos, classes especiais parciais ou autocontidas, escolas especiais ou residenciais. Os defensores da educação inclusiva, amparam suas argumentações frente à realidade de



que as escolas regulares não têm ainda correspondido às especificidades do público da Educação Especial que assiste às escolares regulares.

Rodrigues e França (2020) refletem que o discurso da incompletude de uma formação adequada constitui-se como um dos principais argumentos para a construção de barreiras atitudinais por alguns profissionais de educação, em oposição à promoção de ações inclusivas direcionadas aos estudantes, público da educação especial, matriculados nas escolas regulares. Conforme consideram os estudos de Pletsch (2012), faltam diretrizes claras para a formação inicial de professores na perspectiva da inclusão. Para a pesquisadora, o profissional especializado acaba não estando preparado para o trabalho pedagógico com os alunos da classe comum, nem tampouco para atuar de forma colaborativa com o professor do ensino regular, como é demandado pelo atendimento educacional especializado.

Já os cursos de formação continuada, em sua maioria, são precários e descontextualizados da realidade social e da dinâmica vivida pelos docentes em seu cotidiano. Segundo dados do Censo Escolar (INEP, 2024), em 2020, do total de 1.280.466 professores que atuavam nas classes inclusivas da Educação Básica, somente 74.597 (5,8%) possuíam ao menos um curso relativo ao atendimento às especificidades do público da Educação Especial. Dos 44.774 professores que atuam nas salas de recursos multifuncionais, para a oferta do AEE, apenas 19.297 (43,1%) possuíam cursos de formação em Educação Especial.

A pesquisa feita por Mantoan (2023) junto a diretores das escolas, coordenadores pedagógicos, professores de AEE, professores, pais de alunos com e sem deficiência de escolas urbanas e rurais de redes públicas de ensino, buscou identificar fatores restritivos intervenientes na implantação da política federal da educação inclusiva de 2008. Os dados encontrados pela autora apresentam a seguinte descrição: 38,26% indicam a insuficiência de investimentos públicos como um fator que prejudica a implantação do AEE; 31,83% referem-se à resistência, ao desinteresse e à falta de formação dos professores como fatores prejudiciais ao atendimento especializado e à inclusão escolar; 16,72% consideram fatores relacionados à participação da família





como prejudiciais; 6% dos entrevistados não apontam nenhum fator que prejudique a implantação da política.

Bueno et al. (2005), em seu estudo comparativo sobre as normas de organização das secretarias de educação dos entes federados, identificam que a estrutura organizacional de atendimento apresenta uma profusão de alternativas. Segundo os pesquisadores, embora haja uma quase unanimidade em considerar o ensino regular como a alternativa principal, deveriam ser encaminhados para classes ou escolas especiais somente aqueles que não pudessem dele usufruir.

No entanto, a organização do modelo de inclusão passou então a ser questionado por algum setores da educação, políticos e movimentos sociais, não quanto ao exercício do direito à educação, mas sobre a qualidade e organização de sua oferta. Ao se recorrer novamente à consulta dos dados do Censo Escolar de 2020 (INEP, 2024), identifica-se o decréscimo no número de matrículas dos estudantes da Educação Especial entre as etapas subsequentes da Educação Básica: anos iniciais do Ensino Fundamental-EF (40,2%), anos finais do Ensino Fundamental-EF (29,4%), Ensino Médio-EM (11,3%), por exemplo. Porém, a distorção série-idade registrava-se assim: anos iniciais do EF (33,26%), anos finais do EF (51,2%) e EM (50,0%). Ademais, considera-se também a distorção de aprovação, reprovação e abandono entre o rol de especificidades que constituem o público da Educação Especial. Em 2020, por exemplo, havia 45,7% de reprovados entre os estudantes com deficiência múltipla, 44,7% de reprovados entre os estudantes com autismo e 43,49% de reprovação entre os estudantes cegos.

Por outro lado, na contramão das políticas de inclusão total adotada pelo governo federal, muitas secretarias de educação dos entes federados, então, adotaram um modelo híbrido na construção de suas políticas públicas para a Educação Especial. Por exemplo, verifica-se que, ao contrário da política federal de inclusão, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal — SEEDF prevê em sua estrutura que a escolarização e o AEE também sejam realizados em centros educacionais especializados.



Art. 1º A Educação Especial, modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades da educação, é dever do Estado, visando ao alcance das finalidades de um sistema educacional inclusivo, equitativo e integral.

§ 1º A modalidade de Educação Especial deve ser ofertada preferencialmente em classes comuns, na rede regular de ensino, e em Centro de Ensino Especial, quando necessário.

§ 2º O atendimento do estudante desta modalidade da educação pode ser realizado em instituição especializada, colaboradora do sistema de ensino do Distrito Federal (Distrito Federal, 2023).

Américo, Carniel e Takahashi (2014) descrevem que muita controvérsia foi criada na época, por interpretação de que o MEC, com a PNEEPEI de 2008, sugerira o fechamento das escolas especiais.

As influências externas, que indicavam o fechamento das escolas especiais, sugeriram um caminho organizacional para que Brasil e suas unidades federativas modificassem a estrutura de seu sistema de ensino. Nessa reestruturação, como indicado na Declaração de Salamanca (1994), as escolas especiais deveriam ser "exceções" e que, quando necessárias, deveriam estar localizadas "dentro das escolas inclusivas", provendo "educação mais adequada a um número relativamente pequeno de crianças portadoras de deficiências que não possam ser adequadamente atendidas em classes ou escolas regulares". Até a Resolução CNE/CEB 4/2009, o MEC tentou conter investimentos dos Estados em escolas especiais e conveniada Américo, Carniel e Takahashi, 2014, p. 10).

Com a nova política de inclusão total adotada pelo MEC mesmo instituições federais tradicionais, como o IBC e o INES, foram “informadas” do encerramento da oferta de suas atividades de escolarização especializada, sendo “orientadas” pelo Ministério da Educação de que

deveriam ter sua atuação restringida à oferta do modelo vigente, oferecendo somente o AEE. Tal anuncio gerou forte reação da comunidade escolar dessas respectivas instituições.

A educação inclusiva e a ameaça de fechamento do INES e IBC por parte do Governo Federal um ato, onde este alega que as outras redes têm total condição de receber alunos com Deficiência. Porém as escolas regulares da rede municipal, estadual não tem estrutura necessária e nem salas especializadas “adaptadas” para receber esses alunos. Segundo está linha de raciocínio foi aberta uma carta em defesa do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e Instituto Benjamin Constant (IBC)... No dia 31 de março, após a mobilização da sociedade e principalmente dessas duas instituições e frente à repercussão negativa do caso, o Ministro Haddad “desautorizou” sua Diretora de Políticas Educacionais Especiais. Entretanto, no dia 05 de abril, ele veio a público defender que pretende fazer uma “parceria para que os estudantes das duas instituições possam também frequentar





a rede regular de ensino do Colégio Pedro II". O Ensino realizado no IBC e no INES deve se tornar um "atendimento educacional complementar" (Cândido, 2015).

Como consequência, a disputa política entre esses grupos foi levada à discussão na Conferência Nacional de Educação — CONAE, palco em que essas forças político-sociais antagônicas mediaram suas forças, enquanto movimentos sociais, ideológicos, políticos, visando impor a presença de seus paradigmas nas políticas federais de Educação Especial, como foi o caso dos embates vivenciados durante a elaboração do Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Brasil, 2014).

Os delegados surdos no CONAE 2010 entregaram-nos um panfleto feito pela equipe da então Secretaria de Educação Especial - SEESEP/MEC, hoje absorvida pelo SECADI/MEC¹, acusando as escolas de surdos de serem segregadas. Os delegados surdos pediram a inclusão da seguinte emenda ao documento da CONAE 2010, que seria a base para o Projeto de Lei do PNE: Garantia às famílias e aos surdos do direito de optar pela modalidade de ensino mais adequado para o pleno desenvolvimento linguístico, cognitivo, emocional, psíquico, social e cultural de crianças, jovens e adultos, garantindo o acesso à educação bilíngue - utilizando a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a língua portuguesa (Campello e Rezende, 2014, p. 20).

Tais indicadores, aliados à mudança do paradigma político, com a assunção das políticas públicas de governo, sob a égide das concepções da direita e extrema-direita, sob os governos de Michel Temer (2016–2018) e Jair Messias Bolsonaro (2019–2022), respectivamente, ajudam a explicar o movimento que surgiu a favor da condução das políticas públicas da Educação Especial pela volta do apoio das políticas educacionais federais às institucionalização das escolas especializadas.

Em 2016, o Brasil passou por um processo de impeachment que provocou profundas mudanças na estrutura governamental e na agenda de políticas públicas. No setor da Educação Especial, isso se traduziu em uma modificação no perfil dos atores envolvidos na gestão da política nacional, o que, consequentemente, permitiu a entrada de novas ideias e questões. Com isso, teve início um movimento que propunha alterar a política vigente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008 (Rosa e Lima, 2022).

Segundo Lockmann e Klein (2022), após o impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, em 2016, começamos a acompanhar uma movimentação pela “atualização” e “revisão” dessa política. A primeira tentativa ocorreu durante a presidência de Michel



Temer. Em novembro de 2018, houve a chamada para audiência pública para debater sobre a atualização da Política Nacional de Educação Especial proposta pelo MEC.

O Ministro da Educação e o Presidente do Conselho Nacional de Educação têm a honra de convidar Vossa Senhoria para participar da Audiência Pública que será realizada no dia 19 de novembro de 2018, segunda-feira, das 9h às 13h, no Plenário Anísio Teixeira, Edifício Sede do CNE, em Brasília-DF, com transmissão ao vivo por link na internet disponibilizado no endereço eletrônico a ser divulgado no portal do MEC. A Audiência Pública tem como objetivo esclarecer e debater a atualização da Política Nacional de Educação Especial proposta pelo MEC, com vistas à revisão das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial pelo CNE (Brasil,2018).

A defesa da presença da educação especializada, agora no contexto da inclusão, tem como referência o sistema adotado em outros países como a Finlândia. Esse país, cujo senso comum atribuiu como exemplo de educação, oferta, ao lado do modelo de inclusão escolar, outras possibilidades de educação aos estudantes da Educação Especial. Os alunos do público da Educação Especial podem ser atendidos, segundo o que atenda melhor suas necessidades educacionais, inclusive em instituições especializadas, algo inimaginável, segundo os adeptos da inclusão total.

De 2001 a 2010, na Educação Especial na Finlândia, o ensino pode ser dividido nas seguintes formas: a) O ensino é organizado como ensino comum: os alunos estudam o programa conforme o currículo do ensino comum (às outras turmas); b) Parte do programa foi individualizado: os alunos estudam programas menos extensos e individualizados em uma ou mais disciplinas; ou c) Todos os programas foram individualizados: os alunos estudam programas menos extensos e individualizados em todas as disciplinas (Dantas, Sousa, Santos, Silva e Araújo, 2021, p. 6).

A exigência de novos debates e o fim da gestão Temer em janeiro de 2019 resultaram na não aprovação das mudanças das diretrizes da PNEEPEI de 2008. No entanto, a partir de 2019, durante a gestão do Presidente Jair Bolsonaro, o Ministério da Educação retoma a proposta de mudanças na PNEEPEI, culminando na publicação do Decreto n.º 10.502/2020, que



institui a “Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida” (PNEE-2020). O referido Decreto registra entre suas diretrizes.

Art. 2º Para fins do disposto neste Decreto, considera-se:

VI - escolas especializadas - instituições de ensino planejadas para o atendimento educacional aos educandos da educação especial que não se beneficiam, em seu desenvolvimento, quando incluídos em escolas regulares inclusivas e que apresentam demanda por apoios múltiplos e contínuos;

VII - classes especializadas - classes organizadas em escolas regulares inclusivas, com acessibilidade de arquitetura, equipamentos, mobiliário, projeto pedagógico e material didático, planejados com vistas ao atendimento das especificidades do público ao qual são destinadas, e que devem ser regidas por profissionais qualificados para o cumprimento de sua finalidade (Brasil, 2020, p. 1).

A fim de esclarecer a organização e os fins da nova política pretendida, o Ministério da Educação lançou o documento *PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida/ Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação* (Brasil, 2020). Esse referencial citava a urgência de se reconhecer que muitos educandos não estariam sendo beneficiados com a inclusão em classes regulares e que educandos, familiares, professores e gestores escolares clamam por alternativas, e que o Governo Federal não teria sido insensível a esta realidade. O documento justificava que:

A Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da vida não foi elaborada com a intenção de determinar se o direito de conviver com os pares, ou seja, com colegas de classes da mesma idade e com características diversificadas, é maior ou menor do que o direito a uma educação mais personalizada, oferecida em contexto especialmente planejado para suprir necessidades e demandas especiais de educação. A preocupação maior é a de acrescentar o respeito à pessoa e à sua família, oferecendo a flexibilidade decorrente da oportunidade de escolha (Brasil, 2020, p. 19).

Diante do contexto, o embate entre a filosofia da inclusão total orientava a proposta da nova política quanto ao regresso à institucionalização das classes e escolas especializadas para aqueles que não se “beneficiaram da inclusão” divide a academia e a sociedade como um todo. Rosa e Lima (2022) citam a audiência pública na Câmara dos



Deputados, que ocorreu no dia 26 de setembro de 2019, com o tema “Política de Educação Especial”. O evento ocorreu na Câmara dos Deputados em novembro de 2019 e contou com a presença de Nídia de Sá, Rita Louzeiro (pedagoga e ativista pela neurodiversidade e inclusão de pessoas autistas), Roseli Oller (supervisora do serviço de AEE no Instituto Jô Clemente) e Cíntia Macena (pedagoga, psicanalista e especialista em AEE para a deficiência intelectual).

A diretora Nídia de Sá apresentou o modelo de “flexibilidade” sustentado pela proposta de nova política de Educação Especial, afirmando que “nessa política o espaço das escolas especiais, das classes especiais, das escolas bilíngues, das classes bilíngues [são] considerados como alternativas porque existe público para todos os tipos de classes, para todos os tipos de escolas”; assim, cabe à família escolher o melhor lugar para a pessoa com deficiência de acordo com suas especificidades .Cíntia Macena discordou do oferecimento de espaços além da escola comum e demonstrou seu descontentamento em resposta a Nídia de Sá: Então se me pergunta, eu, Cíntia, como professora, como mãe, como pesquisadora, eu quero meu filho na escola comum e eu não estou falando só de mim, eu estou falando de várias e várias famílias que lutam por isso pelo menos no território onde eu transito. Então é uma reivindicação que não é só da profissional, mas da mãe, das famílias e das próprias pessoas com deficiência. Então nós precisamos que a criança esteja na escola comum com os devidos recursos e apoios para garantir o seu direito à educação e não a retirada do direito de compartilhar esses mesmos espaços (Câmara dos Deputados, 2019, p. 5).

Pletsch e Souza (2021) consideram que o Decreto n.º 10.502/2020 institui o primado da família na escolha do tipo de educação a ser oferecida aos seus filhos, segundo o discurso neoliberal da soberania do consumidor em eleger livremente o melhor provedor de serviço educacional. A liberdade de escolher une-se, no texto da política, à noção de direito, tornando o movimento de exclusão menos aparente e, por isso, muito mais perverso. Schabbach e Rosa (2021), por sua vez, destacam a trajetória das instituições especializadas e a importância dos serviços especializados e clínicos, ao mesmo tempo, em que manifestam sua descrença na capacidade da escola inclusiva de atender às múltiplas necessidades dos alunos com deficiências.

Como resultado desse embate, o referido Decreto foi, primeiramente, suspenso pelo Supremo Tribunal Federal, também em 2020.

No dia 18/12/2020 o Supremo Tribunal Federal suspendeu o Decreto 10.502/2020, com a justificativa de ferir documentos como, a Constituição Federal de 1988, a



Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o Decreto 6.949/2009, a Lei Brasileira de Inclusão (2015). Importante lembrar que a suspensão do decreto foi uma grande vitória para educação, e que foi resultado de inúmeros movimentos nas esferas Judiciária, Executiva e Legislativa, em diversos Conselhos Federais, Fóruns Nacionais, Associações, Sindicatos, Redes de Pesquisa, Movimentos Sociais, e Instituições de Ensino (Givigi e Jesus, 2021, p.13).

Sarmento e Torres (2024) citam que a problemática do Decreto n.º 10.502/2020 se estendeu em discussão até o momento em que o atual presidente Luiz Inácio Lula da Silva tomou posse no dia 1º de janeiro de 2023, data em que revogou o documento legal em questão. Porém, os pesquisadores lembram que ranços desse embate ainda continuam presentes, principalmente pelo fato do parlamento ter elegido mais deputados e senadores, alinhados às proposições políticas da direita e extrema-direita, como foi nos governos Temer e Bolsonaro.

Recentemente, em 10 de maio de 2023, os políticos acima citados encabeçaram um debate sobre o papel e as condições das escolas e instituições especializadas no atendimento educacional aos estudantes com deficiência, sem a participação efetiva dos movimentos que discutem a deficiência e, tendo como principal motivação, o funcionamento de instituições especializadas no lugar das escolas regulares inclusivas (Sarmento e Torres, 2024, p.10).

Com isso, ainda que o Decreto n.º 10.502/2020 tenha sido extinto, seu legado ainda permaneceu com a instituição da educação bilíngue na Lei de Diretrizes e Bases da Educação — LDB. Em 2019, durante o governo Bolsonaro, foi criada pela primeira vez no Ministério da Educação a Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos — DIBEPS. A alteração da LDB ocorreu com a aprovação do PL n.º 4.909/2020, que visa alterar a LDB para dispor sobre o ensino bilíngue em Língua Brasileira de Sinais — LIBRAS, como primeira língua, e o português escrito sendo uma segunda língua.

A educação bilíngue se constituiria, a partir de então, como uma modalidade da educação básica para educandos com deficiência auditiva, surdos, surdocegos, sinalizantes ou não, surdos com altas habilidades ou superdotação, ou com deficiências associadas. Por meio desses artigos, era reconhecida a educação bilíngue de surdos, como uma nova modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de



Sinais (Libras), cuja oferta ocorreria para surdos e teria início no zero ano, na educação infantil, e se estenderia ao longo da vida.

Art. 60-A. Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos. (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021)

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio educacional especializado, como o atendimento educacional especializado bilíngue, para atender às especificidades linguísticas dos estudantes surdos. (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021)

§ 2º A oferta de educação bilíngue de surdos terá início ao zero ano, na educação infantil, e se estenderá ao longo da vida (Brasil, 1996, p.24).

A implementação dessa modalidade de educação especializada causou fissuras no paradigma político da Educação Especial na perspectiva inclusiva, chegando a ameaçar as execução das políticas federais instituídas nos moldes da inclusão, provocando reações dos setores que apoiavam o governo federal. O mesmo pode ser constatado nas manifestações de movimentos a favor da inclusão total, que consideravam a implementação das escolas bilíngues de surdos um retrocesso, uma representação de segregacionismo, ainda que a escola bilíngue não fosse exclusiva para estudantes surdos, permitindo também a matrícula de estudantes típicos, como se observa a seguir:

A Coalizão Brasileira pela Educação Inclusiva, grupo de 45 entidades da sociedade civil que atuam nas áreas de direitos humanos, de pessoas com deficiência, de crianças e adolescentes e de educação, vem por meio desta manifestar posicionamento contrário à aprovação do PL nº 4.909/2020, que visa alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) para dispor sobre o ensino bilíngue em Libras como primeira língua e Português escrito como segunda língua como uma modalidade da educação básica para educandos com deficiência auditiva, surdos, surdocegos, sinalizantes ou não, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com deficiências associadas. Em que pese a importância da efetivação do direito ao ensino bilíngue, em especial para estudantes surdos sinalizantes, O Projeto de Lei nº 4.909/2020 representa um retrocesso às políticas de inclusão e aos direitos de pessoas surdas, sinalizantes ou não, ao permitir que tal modalidade de ensino seja ministrada em escolas, polos e/ou classes especiais, sem garantia de interação com outros grupos sociais (Coalizão Brasileira pela Educação Inclusiva, 2021).



No terceiro mandato do Presidente Lula, em 2023, houve rumores de que a DIBEPS seria encerrada. Tal fato representou novamente o embate que caracterizou a luta pela educação especializada bilíngue de surdos no contexto da disputa política entre a inclusão total e a educação especializada. Em primeiro de janeiro de 2023, o presidente Lula assinou o Decreto n.º 11.342, que “aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação e remaneja cargos em comissão e funções de confiança” que retirou a DIBEPS da estrutura da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão – SECADI do Ministério da Educação. Após grande pressão dos movimentos surdos e dos setores de educação especializada, a DIPEBS voltou a fazer parte da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão–SECADI, por meio da revogação do Decreto n.º 11.342 de 2023, Revogado pelo Decreto n.º 11.691, de 2023.

Na nova estrutura do MEC, de fato, não está prevista a Dipebs, que pode ser considerada extinta. No entanto, foi estabelecida nova diretoria para trabalhar a educação especial, voltada para pessoas com deficiência, em perspectiva inclusiva. No art. 2º o Decreto prevê a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão, onde está alocada a Diretoria de Políticas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva – DIPEPI (LIBRAS, 2023, p. 1).

Em resposta a essas ações políticas, consideradas conservadoras, os atores políticos à frente do Ministério da Educação em 2023, a fim de reafirmar os eixos da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva — PNEEPEI, instauraram a Comissão Nacional da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (CNEEPEI). A CNEEPEI foi formada por representantes de órgãos públicos, judiciários, academia e organizações da sociedade civil. Desde então, o processo de inclusão tem se pautado por disputas entre proposições legislativas de direita que tentam restaurar as diretrizes do Decreto n.º 10.502/2020, como exemplificado no registro abaixo:

A Comissão Nacional da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (CNEEPEI), composta por membros do Ministério da Educação e de diversas entidades da sociedade civil de defesa dos direitos das pessoas com deficiência divulgou manifesto relativo ao substitutivo do Projeto de Lei 3035/2020, que institui a Política para Educação Especial e Inclusiva, para



atendimento às pessoas com Transtorno Mental, Transtorno do Espectro Autista (TEA), deficiência Intelectual e Deficiências Múltiplas. O PL tramita na Câmara dos Deputados em regime de urgência. No documento, a Comissão elenca argumentos e se manifesta contrária ao PL 3035/2020 e demais textos substitutivos, entendendo sua constitucionalidade tanto na propositura, cujo caráter de urgência e o encaminhamento feriram os princípios democráticos e os direitos das pessoas com deficiência à participação social, quanto no conteúdo, em flagrante desacordo com os princípios constitucionais que regem a educação brasileira, ao admitir o fomento à segregação de estudantes com deficiência e demais condições do neurodesenvolvimento. Diante disso, esta Comissão solicita o arquivamento do referido projeto de lei. (Brasil, 2023, p. 1).

Outra questão de tensionamento entre as forças políticas-sociais, nesse momento, corresponde à aprovação do Parecer do Conselho Nacional de Educação — CNE n.º 50. O documento, elaborado por conselheiros nomeados durante a gestão do presidente Jair Bolsonaro, trata das orientações específicas para o atendimento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), sob uma perspectiva que tenciona a volta do atendimento clínico conjugado com a oferta da educação no espaço escolar.

Fica assegurado o acesso a ações e serviços de saúde, incluindo: o diagnóstico precoce, o atendimento multiprofissional, a nutrição adequada e a terapia nutricional, os medicamentos e as informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento. Da mesma forma, a pessoa com Transtorno do Espectro Autista terá garantido o acesso à educação e ao ensino profissionalizante, à moradia, ao mercado de trabalho, à previdência e assistência social (Brasil, 2023, p.8).

Santos (2024) considera que o Parecer emitido pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) apresenta novas diretrizes para o atendimento educacional de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e tem sido alvo de críticas por parte de especialistas e entidades de defesa dos direitos das pessoas com deficiência, que apontam um retrocesso em relação às conquistas estabelecidas pela LBI. As críticas apontam que o parecer representa um retrocesso nas políticas de inclusão, ao enfatizar práticas clínicas em detrimento de estratégias pedagógicas inclusivas.

Ademais, o embate entre os membros do Conselho Nacional de Educação — CNE se estende também às políticas públicas de educação para estudantes com altas habilidades ou superdotação, pela emissão do Parecer CNE n.º 51 de 2023. Este parecer trata sobre orientações específicas para o público da Educação Especial: atendimento dos estudantes com altas habilidades/superdotação.



Os estudantes com altas habilidades/superdotação são matriculados em escolas regulares da Educação Básica. Para atuar frente a tamanha especificidade, os profissionais da área da Educação, licenciaturas e Psicologia devem ser integrados aos planejamentos de ensino nos cursos superiores que ofertam disciplinas de licenciaturas e práticas educacionais, proporcionando aos educadores, licenciados, especialistas em educação, psicólogos e demais profissionais que venham a atuar com essa especificidade, condições mínimas de exercício (Brasil, 2023, p. 8)

Para Santos (2024), o Parecer CNE n.º 50 enfatiza o modelo médico da deficiência, focando na mudança de comportamento dos alunos(as) com TEA e sugerindo a inclusão de profissionais da saúde no ambiente escolar, como acompanhantes especializados (agentes terapêuticos) e planos individualizados especializados (PIE). A autora considera que essa é uma abordagem vista como um retrocesso ao contrariar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), a qual prioriza a remoção de barreiras e a promoção da inclusão social e educacional dos alunos(as) com deficiência.

Após muita pressão e embate político de ambos os lados, o Parecer n.º 50/2023 foi homologado pelo Ministro da Educação e publicado no Diário Oficial da União em 13 de novembro de 2024. Apesar dos esforços, o MEC não conseguiu reverter, no mencionado Parecer, totalmente as diretrizes antagônicas às PNEEPEI.

Embora a versão final do parecer tenha sido atenuada, com a retirada de práticas de controle e conversão, graças à mobilização de autistas, pessoas com deficiência, suas famílias, e de diversos atores da sociedade civil, ainda apresenta falhas graves e preocupantes, que se contrapõem aos princípios de inclusão e ao direito à educação. O documento mantém a lógica do modelo clínico, desconsiderando o modelo social defendido pela PNEEPEI. Há uma incorporação de práticas centradas na reabilitação e medicalização, que reforçam estigmas e desigualdades, enquanto ignoram as especificidades da educação inclusiva (Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2024, p. 1).

Mendes (2017) reflete que tais mudanças no campo da política de Educação Especial, desde seu início, provocaram fortes tensões que ainda se mantêm entre aqueles que apontam para a necessidade de uma mudança radical no modo de escolarizar todos os alunos do público da Educação Especial nas classes regulares de escolas comuns. Conforme acrescenta a autora, outros movimentos defensores das escolas especializadas recomendam uma aproximação mais cautelosa, pautada em mudanças fundamentadas em análises empíricas e em considerações históricas.



Não basta defender políticas de inclusão escolar tendo como alternativa única o atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais ou centros especializados, ao existir uma distância enorme entre as diretrizes do Ministério da Educação e a realidade social e institucional dessas redes de ensino. Continuar defendendo essas alternativas por elas mesmas, sem maiores considerações sobre a grande diversidade das redes de ensino e as precárias condições dessas, contradiz as recomendações da produção científica na área e de políticas em vigor na grande maioria dos países (Pletsch, 2012).

Quanto ao impacto desses embates nas políticas públicas educacionais, Rosa e Lima (2022) identificam que mudanças em políticas públicas são acontecimentos que geram conflitos em virtude da alteração do *status quo* e da disputa pela alocação de recursos. Sais (2023) destaca que o debate sobre o financiamento da Educação Básica no Brasil, especialmente entre 2015 e 2020, reagiu aos debates entre o público e o privado. A autora identifica que as propostas de emenda à Constituição e os projetos de lei discutidos nesse período frequentemente incluíram mecanismos para ampliar a participação do setor privado na educação, como a inserção de vouchers e parcerias público-privadas.

Poulantzas (1977) entende que o Estado é entendido como espaço público marcado pela correlação de forças entre classes e grupos que compõem a sociedade e participam dos processos decisórios na formulação de políticas públicas. Para o autor, no contexto educacional, principalmente na área de educação especial, observamos como as políticas de financiamento são formuladas nesse campo de relações de forças que envolve, por um lado, a luta das famílias, movimentos sociais, políticos, etc. Dessa maneira, essas lutas permeiam a estrutura do Estado e interferem na formulação das políticas públicas, como demonstrado nesse estudo.

Em resumo, ao longo dos últimos trinta anos, tem-se assistido a um grande debate acerca das vantagens e desvantagens, antes, da integração escolar e, mais recentemente, da inclusão escolar. A questão sobre qual é a melhor forma de educar crianças e jovens com necessidades educacionais especiais não tem resposta ou receita pronta. Na atualidade, as propostas variam desde a ideia da inclusão total — posição que



defende que todos os alunos devem ser educados somente e só na classe da escola regular — até a ideia de que a diversidade de características implica a existência e manutenção de um contínuo de serviços e de uma diversidade de opções (Mendes, 2006).

O famoso lema “nada sobre nós, sem nós”, mundialmente adotado desde os anos 80, traz em sua essência o ideal de participação plena das pessoas com deficiência em todas as decisões a elas relativas. O lema comunica a ideia de que nenhuma política deveria ser decidida por nenhum representante sem a plena e direta participação dos membros do grupo atingido por essa política (Rodrigues, 2017, p.69).

Garcez e Ikeda (2021) destacam que a busca por uma resposta coletiva é fundamental, já que do ponto de vista da sociedade, a escola que a compõe e, portanto, precisa ter definida e compartilhada uma função que unifique os objetivos de suas teorias e práticas. Conforme analisam as autoras, compreender a função social da escola é o passo inicial para construirmos caminhos e possibilidades comuns.

Politicamente, o movimento pela inclusão escolar requer certos cuidados e definições mais precisas, caso contrário terá o mesmo destino da “integração escolar”, ou seja, corremos o sério risco de perseverar na retórica, na eterna ponderação de que estamos apenas começando um processo, até que venha, no futuro, um novo “paradigma” redentor, do exterior provavelmente, que irá “revolucionar” nosso discurso e quiçá um dia transformar nossas escolas (Mendes, 2006, p.16).

Considerações Finais

Este estudo visa debater sobre a oferta das políticas públicas educacionais federais, ofertadas pelo governo federal aos estudantes do público da Educação Especial, pessoas com deficiência, Transtorno do Espectro Autista — TEA, altas habilidades ou superdotação. Trata-se de uma pesquisa documental e bibliográfica, a partir de pesquisas a documentos do Ministério da Educação e de consultas a artigos em plataformas acadêmicas sobre o tema, cuja análise é qualitativa.

Entre suas conclusões, essa pesquisa identificou que o Estado é entendido como espaço público marcado pela correlação de lutas, forças entre classes e grupos nacionais



e internacionais, que participam e medem o poder de persuasão nos processos decisórios na formulação de políticas públicas. Como resultado, identifica-se que as políticas federais, no momento, a favor da inclusão total, por um lado, não logram atender às demandas de qualificação dos sistemas de ensino que acolhem esses estudantes. Ademais, as atuais políticas federais romperam e conflitam quanto à proposição da atuação conjunta da educação entre as classes inclusiva e especializada, como no passado.

As políticas federais devem, além de estimular a produção e divulgação de análise estatísticas da Educação Especial, como ocorre, atualmente pelo Censo Escolar, promover e difundir estudos qualitativos sobre os desafios da inclusão nas escolas regulares, a fim de melhor orientar a condução das políticas públicas do Ministério da Educação. É necessário também que sejam feitos estudos sobre a educação nas escolas especializadas, a fim de que se compreenda o seu atual papel na educação de pessoas com deficiência, e como elas podem integrar-se, para exercer e contribuir com seu conhecimento e experiência para as políticas federais, principalmente nos casos em que os sistemas regulares de ensino não conseguem oferecer o suporte ideal aos seus estudantes da Educação Especial, neles matriculados.

Referências

AMÉRICO, Bruno Luiz; CARNIEL, Fagner; TAKAHASHI, Adriana Roseli Wünsch. Gestão pública da educação especial e formalismo nas políticas públicas inclusivas - o caso do Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [S.L.], v. 22, n. 83, p. 379-410, jun. 2014. FapUNIFESP (SciELO).
<http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362014000200006>. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/5R8YFpQDcFfsyFxsZmD8b3R/?lang=pt>. Acesso em: 01 jun. 2025.

ALVES, Zélia Mana Mendes Biasoli; SILVA, Maria Helena G. F. Dias da. Análise qualitativa de dados de entrevista: uma proposta. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, [S.L.], n. 2, p. 61-69, jul. 1992. FapUNIFESP (SciELO).
<http://dx.doi.org/10.1590/s0103-863x1992000200007>. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/paideia/a/yKQmzXgZMrdhBCMkdbYvJYj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 nov. 2024.





BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constitucional/constituicao.htm. Acesso em: 11 jun. 2024.

_____. Decreto n.º 10.502, de 30 de setembro de 2020. **Institui a Política Nacional de Educação**

Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm. Acesso em: 11 jun. 2024.

_____. Fundação Escola Nacional de Administração Pública – Enap. **O conceito contemporâneo da deficiência e o modelo biopsicossocial**, 1ª. Edição, Brasília, 2024.

_____. Lei n.º 9.394 de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 11 jun. 2024.

_____. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá**

outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 11 jun. 2024.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2024.

_____. Lei n.º 13.146 de 2015. **Instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 11 jun. 2024.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Audiência Pública**, Brasil, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=101761-convite-audiencia-publica-educacao-especial&category_slug=novembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 jun. 2024.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n.º 50**

Orientações Específicas para o Público da Educação Especial: atendimento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Brasil, 2001. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2023-pdf/254501-pcp050-23/file>. Acesso em: 11 jun. 2024.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **PNEE:** política nacional de educação especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida/ Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Brasília; MEC. SEMESP. 2020 Disponível em: https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/10342.pdf. Acesso em: 11 jun. 2024.

_____. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME. **Comissão Nacional da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva divulga manifesto.** 2023.

Disponível em: <https://undime.org.br/noticia/24-08-2023-15-43-comissao-nacional-da-politica-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-divulga-manifesto>. Acesso em: 12 jan. 2025.



CÂMARA DOS DEPUTADOS. Comissão de Direitos Humanos. REQ n. 98/19. Educação Especial: modelos e perspectivas. 26 nov. 2019. Disponível em:

<https://docs.google.com/document/d/12I35yunSxYSsQxK1jQdZXBINw0dbxGV/edit?usp=sharing&ouid=111229148022054614631&rtpof=true&sd=true>. Acesso em: 14 mar. 2022.

CÂNDIDO, Lianna Cristina de Oliveira. **Mães do pátio do Instituto Benjamim Constant, relatos de experiência:** condições para acesso dos seus filhos com deficiência aos bens sociais no município do Rio de Janeiro. 2015. 82 f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Serviço Social) - Escola de Serviço Social, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

COALISÃO BRASILEIRA PELA EDUCAÇÃO INCLUSIVA. **Nota Pública - 28 de abril de 2021:** Petição aos parlamentares pela rejeição do PL 3.179/2012, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a regulamentação da educação domiciliar na educação básica. Disponível em: https://inclusaopratomundo.org.br/wp-content/uploads/2021/06/nota-publica-contra-o-PL3179_12-ensino-domiciliar.pdf. Acesso em: 11 jun. 2024.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Resolução nº 03, de 19 de dezembro de 2023.** Estabelece normas e diretrizes para a Educação Especial no sistema de ensino do Distrito Federal. Disponível em:

https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/d60155c3955b4a7194228b5f7fcfa580/Resolu_o_3_19_12_2023.html#:~:text=Estabelece%20normas%20e%20diretrizes%20para,de%20ensino%20do%20Distrito%20Federal.&ext=Art.,educacional%20inclusivo%2C%20equitativo%20e%20integral. Acesso em: 11 jun. 2024.

FORESTI, Taimara; BOUSFIELD, Andréa Barbará da Silva. A compreensão da deficiência a partir das teorias dos modelos médico e social. **Psicologia Política**, [S.L.], v. 5, n. 55, p. 654-667, jul. 2022.

Disponível em: <https://submission-pepsic.scielo.br/index.php/rpp/article/view/21872>. Acesso em: 02 jun. 2025.

GARCEZ, Liliane. IKEDA, Gabriela. **Educação Inclusiva de Bolso:** o desafio de não deixar ninguém para trás, 1ª edição, São Paulo, Editora Arco, 2021.

GIVIGI, Rosana C Carla do Nascimento; JESUS, Denise Meyrelles de. Estudo Comparado Internacional em Educação Especial: documentos normativos e orientadores no brasil e no canadá - international comparative study in special education. **Interfaces da Educação**, [S.L.], v. 12, n. 35, p. 991-1016, 2 nov. 2021. State University of Mato Grosso do Sul. <http://dx.doi.org/10.26514/inter.v12i35.5813>. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/5813>. Acesso em: 29 maio 2025.

GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi; KLAUS, Viviane; PEREIRA, Ana Paula Marques. Pesquisa documental histórica e pesquisa bibliográfica: focos de estudo e percursos metodológicos. **Pro-Posições**, [S.L.], v. 33, p. 1-21, 2022. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2020-0141>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/GJCbBcY4rdVdvQY56T9qLRQ/>. Acesso em: 18 nov. 2024.

LOCKMANN, Kamila; KLEIN, Rejane Ramos. Políticas de Educação Inclusiva: fragilização do direito à inclusão das pessoas com deficiência na escola comum. **Revista Educação Especial**, [S.L.], v. 35, n. 1, p. 1-20, 8 dez. 2022. Universidade Federal de Santa Maria. <http://dx.doi.org/10.5902/1984686x71375>. Disponível em:



<https://www.redalyc.org/journal/3131/313169978057/html/#:~:text=10.502%2C%20de%2030%20de%20setembre,%2Dlancada%2Dpelo%2Dgoverno>. Acesso em: 02 jan. 2025.

MACIEL, Diva Albuquerque. **Desenvolvimento humano, educação e inclusão escola**. 2ª. Edição, Editora Universidade de Brasília, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA: o que dizem os professores, dirigentes e pais. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, [S.L.], v. 2, n. 1, p. 23-42, 23 jul. 2023. Faculdade de Filosofia e Ciências. <http://dx.doi.org/10.36311/2358-8845.2015.v2n1.5169>. Disponível em:

<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/5169>. Acesso em: 12 jan. 2025.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **A Educação Especial no Brasil após 1950**, 2024. Disponível em: <https://www.unirio.br/cch/escoladeturismologia/pasta-virtuais-de-docentes/maria-angela-monteiro-correa/educacao-especial-textos-da-disciplina/aula3>. Acesso em: 04 out. 2024.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, [S.L.], v. 11, n. 33, p. 387-405, dez. 2006. FapUNIFESP (SciELO).

<http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782006000300002>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfy5GwyLzGhJ67m>. Acesso em: 28 maio 2025.

MENDES, Eniceia Gonçalves. A política de educação inclusiva e o futuro das instituições especializadas no Brasil. **Education Policy Analysis Archives**, [S.L.], v. 27, p. 22, 18 mar. 2019. Mary Lou Fulton Teacher College. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3167>. Disponível em:

<https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/3167/2217>. Acesso em: 03 dez. 2024.

NUNES, Sylvia da Silveira; SAIA, Ana Lucia; TAVARES, Rosana Elizete. Educação Inclusiva: entre a história, os preconceitos, a escola e a família. **Psicologia: Ciência e Profissão**, [S.L.], v. 35, n. 4, p. 1106-1119, dez. 2015. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1982-3703001312014>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/gtPdzXy4yHrX9Lz9txCtQ7c/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 26 nov. 2024.

PLETSCH, Márcia Denise. Uma análise sobre o atendimento educacional especializado: políticas, práticas e formação de professores. **Intermeio**, Campo Grande, v. 18, n. 36, p. 1-12, dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2379/1493>. Acesso em: 6 jan. 2025.

RODRIGUES, Maria Lúcia de Barros; SILVA, Roselia Furman Carneiro da. OF THE WORK OF PEOPLE WITH DISABILITIES: nothing about us, without us. **Figshare**, [S.L.], p. 1-20, 2017. Figshare.

<http://dx.doi.org/10.6084/M9.FIGSHARE.5410528>. Disponível em:

<https://core.ac.uk/download/pdf/235999357.pdf>. Acesso em: 28 maio 2025.

RODRIGUES, Ricardo Allan de Carvalho; FRANÇA, Maria Cristina Caminha de Castilhos. Contribuições aos saberes em inclusão escolar dos profissionais que atuam nos NAPNEs. **Scientiatec**, Porto Alegre, v. 7, n. 4, p. 43-57, 7 fev. 2021. Instituto Federal de Educacao - Ciencia e Tecnologia do Rio Grande do Sul.





<http://dx.doi.org/10.35819/scientiatec.v7i4.3814>. Disponível em:

<https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/ScientiaTec/article/view/3814>. Acesso em: 02 maio 2024.

RODRIGUES, Ricardo Allan de Carvalho. A caracterização da oferta do atendimento educacional especializado – AEE nas escolas do centro-oeste no período pandêmico do COVID – 19. In:

SANTOS, Luis Paulo dos. **A educação inclusiva em questão**: o tensionamento público-privado sobre o parecer cne/cp n. 50. 2024. 19 f. TCC (Graduação) - Curso de Licenciatura em História, Escola de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Nova Andradina, 2024. Disponível em:

<https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/9215>. Acesso em: 12 jan. 2025.

SARMENTO, Viviane Nunes; TORRES, Wender Paulo de Almeida. ASSISTENCIALISMO E REPRESENTATIVIDADE ALEGÓRICA DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, [S.L.], v. 10, n. 2, p. 25-38, 24 nov. 2023. Faculdade de Filosofia e Ciências. <http://dx.doi.org/10.36311/2358-8845.2023.v10n2.p25-38>. Disponível em:
<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/14896>. Acesso em: 02 jan. 2025.

Recebido em: 29/03/2025

Aceito em: 28/05/2025

Publicado em: 08/06/2025

Total de Avaliadores:02

