



POLÍTICAS PÚBLICAS DE GARANTIA DO DIREITO À ESCOLARIZAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

ROSA, Cláudio Adão da
SOUZA, Bruna Carolina de

RESUMO: o entendimento sobre a aceitação e o direito de participação das pessoas com deficiência na sociedade não seguiu um caminho evolutivo, reto e contínuo. Pelo contrário, cada contexto sob o qual essas práticas foram sendo fundadas criou diferentes cenários que nortearam e continuam influenciando avanços e retrocessos em relação a essa população. Neste artigo analisamos a efetividade das políticas públicas inclusivas na garantia do direito à escolarização das pessoas com deficiência no Brasil. Verificamos que, no campo educacional, é possível identificar três momentos históricos de entendimento do direito à educação: o período da exclusão total, o da segregação escolar, e o atual, da inclusão escolar. Este último, embora seja entendido como o norte para pensar a educação das pessoas com deficiência na atualidade, as políticas públicas inclusivas construídas nele não têm dado conta de que suas diretrizes sejam traduzidas na prática para eliminar as barreiras e garantir o direito à educação para todos, conforme preconiza a constituição federal.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Públicas Inclusivas; Pessoas com deficiência; Direito à Educação .

1 INTRODUÇÃO

Ao tratar das práticas sociais destinadas às pessoas com deficiência, é mister considerar que elas sempre estiveram entrelaçadas com as transformações sociais e culturais, com as descobertas científicas e com os diversos cenários econômicos vivenciados ao longo da história da humanidade. Desse modo, o entendimento sobre a aceitação e o direito de participação dessas pessoas na sociedade não seguiu um caminho evolutivo, reto e contínuo. Pelo contrário, cada contexto sob o qual essas práticas foram sendo fundadas criou diferentes cenários que nortearam e continuam influenciando avanços e retrocessos em relação a essa população.

No campo educacional, analisando a história das pessoas com deficiência no Brasil, Tannús-Valadão e Mendes (2018) identificaram três fases: a da exclusão, onde não existia nenhum tipo de escolarização; a da segregação escolar, em que esse público frequentava instituições de ensino comuns, mas num sistema paralelo em relação à educação geral; e a atual, da inclusão escolar, que entende a frequência desses estudantes em classe comum das escolas regulares como a melhor opção para seu desenvolvimento. Essa última fase inicia-se na década de 1990, onde o Brasil e diversos outros países foram influenciados por



movimentos internacionais que promulgavam a inclusão social por meio da educação, como a Conferência Mundial de Educação para Todos realizado na Tailândia em 1990.

Algumas legislações brasileiras anteriores a esses movimentos já tratavam da questão da inclusão escolar dos estudantes com deficiência, como nos casos das leis de diretrizes e bases da educação nacional (LDBEN) de 1961 e de 1971 (BRASIL, 1961; BRASIL, 1971) e a própria constituição federal (CF) de 1988 (BRASIL, 1988). No entanto, embora essas legislações apresentassem o direito desses estudantes de frequentarem os sistemas de ensino comuns, não traziam em seus textos estruturas políticas e pedagógicas para orientar e obrigar os sistemas de ensino a adaptarem-se para recebê-los. Fazendo com que apenas os estudantes com deficiência que conseguissem acompanhar aquela organização de ensino desenvolvida frequentassem o ensino regular.

Dado esse contexto de substanciais e recorrentes mudanças no entendimento do direito à educação para as pessoas com deficiência, neste artigo analisamos a efetividade das políticas públicas inclusivas na garantia do direito à escolarização das pessoas com deficiência no Brasil. Para tanto, traçamos um panorama das regulamentações que regeram esse processo ao longo da história e apresentamos algumas considerações sobre a situação atual dos estudantes com deficiência que frequentam as salas comuns do ensino regular atualmente.

2 A CONSTRUÇÃO DA GARANTIA DO DIREITO À ESCOLARIZAÇÃO

Foi nos anos de 1990 que os documentos norteados da inclusão escolar começaram a ser mais incisivos em relação a obrigatoriedade dos sistemas de ensino em adaptarem-se para atender toda a pluralidade dos estudantes. Em 1996 foi promulgada a LDBEN vigente (BRASIL, 1996), que traz em seu Art. 59 o dever dos sistemas de ensino em se adequarem para receber todos os estudantes. No ano de 1999, por meio do Decreto nº 3.298/99 (BRASIL, 1999), a educação especial passou a ser reconhecida uma modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades em caráter complementar e não mais como uma modalidade substitutiva ao ensino regular e, em 2001, o conselho nacional de educação (CNE), estabeleceu as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica (BRASIL, 2001). Todas essas ações foram fundamentais para reforçar a obrigatoriedade dos sistemas de ensino em organizarem-se para atender as necessidades dos estudantes com deficiência.

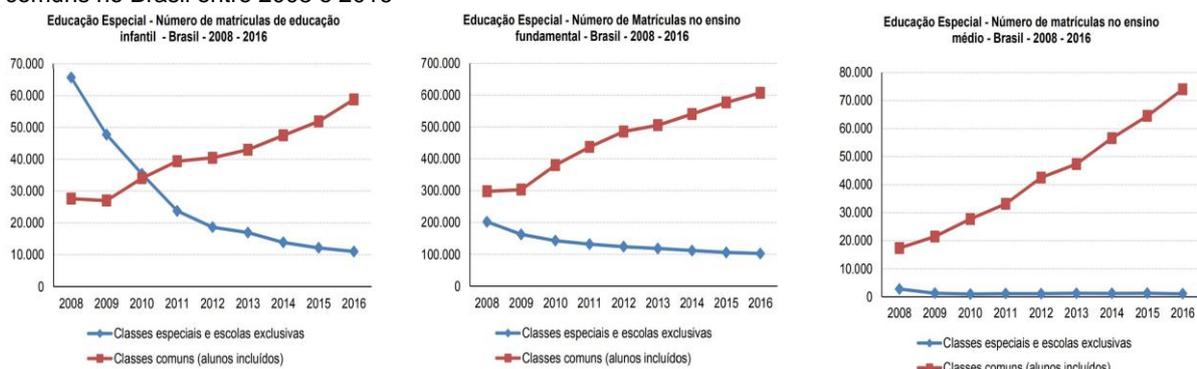
Finalmente, no ano de 2008, o Ministério da Educação (MEC) elaborou a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), com objetivo de promover o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares e orientar os sistemas de ensino para promover respostas às



necessidades educacionais (BRASIL, 2008). Essa política permeia todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil, até a educação superior e “acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os estudantes” (BRASIL, 2008, p. 1).

A orientação da PNEEPEI é para que os sistemas de ensino promovam respostas às necessidades educacionais apresentadas pelos estudantes público-alvo da educação especial (PAEE) oferecendo o atendimento educacional especializado (AEE), bem como disponibilizando e orientando o uso de recursos e serviços no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2008). Nessa perspectiva de educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, cabendo aos sistemas de ensino organizar e disponibilizar os serviços de apoio em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Essas diretrizes que orientam que os sistemas de ensino se organizem e recebam as matrículas dos estudantes da educação especial no ensino regular promoveu um grande crescimento de matrículas nas classes comuns de ensino nos últimos anos, conforme mostra a figura 1.

Figura 1: Número de matrículas de estudantes PAEE nas classes especiais e escolas exclusivas e nas classes comuns no Brasil entre 2008 e 2016



Fonte: (BRASIL, 2017)

3 POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

O processo de pensar as políticas que busquem uma Educação para todos, no mesmo sistema de ensino, respeitando a individualidade dos estudantes e oferecendo uma Educação de qualidade, foi lento. Por muito tempo, apesar dos esforços, as tentativas de promover um sistema de ensino inclusivo, ainda tinha uma conotação de que era o aluno que deveria se adaptar à proposta pedagógica de currículo comum e à sua forma de ensino.

Nesse contexto, o Ministério da Educação (MEC) publicou em 2008 a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), que é



uma política que orienta todos os estados e municípios na organização de seus sistemas de ensino dentro de um conceito de inclusão. Com ela é estabelecida uma nova visão, tanto teórica, quanto organizacional, da Educação brasileira.

A PNEEPEI tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais (BRASIL, 2008). Fica claro aqui que são os sistemas de ensino que devem ter os recursos devidos para suprir as necessidades dos alunos. A política garante também:

Transversalidade da Educação Especial desde a Educação infantil até a Educação superior; Atendimento educacional especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da Educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p.10).

As diretrizes da PNEEPEI trazem a Educação Especial como uma modalidade não substitutiva ao ensino comum, mas como “uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular” (BRASIL, 2015, p.11) No que se refere ao processo de fazer com que a Educação Especial não seja uma modalidade substitutiva ao ensino comum o conceito de atendimento educacional especializado tem como função:

identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando 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 estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p.11).

Quanto às atividades que o atendimento educacional especializado deve oferecer aos estudantes, a PNEEPEI diz que são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva. Ao longo de todo o processo de escolarização esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum (BRASIL, 2018, p.11).

A PNEEPEI estabelece que o atendimento educacional deve ser oferecido em todas as etapas e modalidades da Educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos estudantes, constituindo oferta obrigatória



dos sistemas de ensino. Deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional (BRASIL, 2008). Conforme citado anteriormente, no começo dos movimentos de escolarização de pessoas com deficiência no Brasil, os estudantes precisavam conseguir acompanhar a proposta didática e pedagógica do sistema de ensino regular. Esta política deixa claro que:

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como de monitor ou cuidador dos estudantes com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar (BRASIL, 2008, p.13).

Para a atuação na Educação Especial, a PNEEPEI fala que o professor, além de sua formação inicial, deve ter também formação continuada específica que possibilite uma melhor capacidade de atender a todos nas classes comuns e também diz que é responsabilidade do estabelecimento de ensino promover a acessibilidade, eliminando toda e qualquer barreira que impeça a aprendizagem e a valorização das diferenças (BRASIL, 2008).

Em relação aos estudantes atendidos pela Educação Especial, fica estabelecido PNEEPEI que “na perspectiva da Educação Inclusiva, a Educação Especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2008, p.11). Este conceito substitui o de estudantes com necessidades especiais, visto que, este último, apesar de sugerir que as necessidades surjam da relação do indivíduo com o ambiente, as estratégias implantadas pelos sistemas de ensino não conseguiram alcançar seus objetivos.

4 POLÍTICAS X PRÁTICAS: A REALIDADE ATUAL

Atualmente, as diretrizes da inclusão escolar dos estudantes com deficiência no Brasil estão contidas na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008). Em pouco mais de uma década após sua publicação é possível observar importantes avanços em relação ao aumento do número de matrículas desses estudantes nas classes comuns de ensino no Brasil. Entretanto, pesquisas que verificam a qualidade do ensino destinado a esse público vêm mostrando que ainda existem relevantes contradições quando operacionalizadas, na prática, as diretrizes da PNEEPEI, tanto na educação básica como no ensino superior (MENDES; CIA, 2012).

Esses desencontros podem ser atribuídos, em parte, pelas dificuldades em articular os serviços de educação especial com a escolarização oferecida pelos sistemas de ensino comuns. Essa distância dificulta a realização das flexibilizações curriculares necessárias



para atender à diversidade dos estudantes PAEE e, conseqüentemente, a possibilidade de acesso, permanência e sucesso escolar em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Isso evidencia-se, sobretudo, na etapa do ensino médio, onde muitas vezes o foco é o treinamento de resolução de questões para ser aprovado em processos seletivos de ingresso em universidade, e no ensino superior, onde as exigências do cumprimento de requisitos mínimos para atuar profissionalmente criam barreiras quase que intransponíveis para os estudantes PAEE.

Na prática, as ações educacionais voltadas aos estudantes PAEE no ensino regular acontecem de forma polarizada, sem articulação entre a escolarização e os serviços especializados de apoio. A inclusão nas salas comuns é vista como o caminho ideal a ser seguido, porém os objetivos ali trabalhados nem sempre estão articulados com os objetivos trabalhados no AEE, que acaba realizando um trabalho de forma segregada, com seus objetivos próprios. Mello e Hostins (2018) destacam ainda que, não basta apenas incluir esses estudantes nas salas regulares da escola comum para cumprir com as obrigações legais, eles precisam de um sistema de apoio que os ajude a participar ativamente de todas as ações que os envolvem e das decisões coletivas, caso contrário, as práticas educacionais estabelecidas serão de exclusão e de segregação, mesmo dentro das salas comuns.

A busca em aproximar as diretrizes da PNEEPEI com as práticas escolares vem estimulando uma série de estudos. Entre eles, é possível destacar os estudos realizados, em rede, pelo Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP). Essa rede de pesquisa abrangeu 22 Universidades e 18 Programas de Pós-Graduação de 17 Estados brasileiros. O foco era a produção de estudos integrados sobre políticas e práticas direcionadas para a questão da inclusão escolar na realidade brasileira. Os pesquisadores participantes conduziram um estudo em rede, envolvendo professores de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), baseados na metodologia da pesquisa colaborativa com o objetivo de produzir simultaneamente conhecimento e formação (MENDES; CIA, 2012).

Os resultados obtidos por meio desses estudos indicaram que havia um amplo trabalho de garantia de acesso dos estudantes com deficiência ao ensino regular, porém apontavam para uma dificuldade dos atores educacionais em compreender os processos e práticas de ensino e aprendizagem para esse público. Essas dificuldades estavam fortemente evidenciadas pela segmentação entre os trabalhos realizados nas classes comuns e os realizados no AEE, fato que reforça a necessidade em aproximar as diretrizes da política com as práticas educacionais, lembrando que cabe aos sistemas de ensino o dever de organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Considerando que os estudantes PAEE, assim como qualquer estudante, possuem ritmos e estilos de aprendizagem individuais, faz-se necessária a flexibilização curricular



para efetivamente construir suas aprendizagens. Portanto, é essencial que a instituição, além de disponibilizar profissionais habilitados para realizar AEE, promova, também, reflexões sobre mudanças estruturais e pedagógicas necessárias para atender essas demandas, pois, de independente de sua condição biopsicossocial dos estudantes, todos possuem o direito de participar de forma ativa e plena de todas as atividades sociais. Deste modo, pesquisas como a que está sendo aqui proposta poderão contribuir com a criação de ambientes inclusivos para os estudantes PAEE para que, de fato, ampliem-se as suas possibilidades de acesso, permanência e sucesso escolar até os mais elevados níveis de ensino.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Decorridos pouco mais de dez anos desde sua implantação, embora a PNEEPEI seja a maior orientadora dos processos de inclusão nesse período, conforme apontam Mello e Hostins (2018, p. 1027), “a letra da Lei e a cultura escolar ainda bailam em desarmonia, com passos desajustados e em ritmos diferentes”. Diversas pesquisas sobre a operacionalização das diretrizes da PNEEPEI no campo da prática vêm revelando que nos últimos 10 anos houve uma importante conquista no âmbito do aumento do acesso dos estudantes público-alvo da educação especial no ensino regular no Brasil, no entanto, a realidade escolar ainda evidencia ações educacionais carregadas de contradições entre as diretrizes e as práticas destinadas a esse público (BUCCIO; GISI, 2014; OLIVEIRA, 2018; MELLO; HOSTINS, 2018).

Consideramos que, mesmo os registros históricos apontando estarmos vivendo a era da inclusão, conforme alerta também Mazzotta (2011), a educação das pessoas com deficiência ainda tem sido interpretada como um apêndice indesejável, não sendo incomum encontrar na literatura educacional e em documentos técnicos a referência à situações de atendimento a essas pessoas como sendo educacionais, quando uma análise mais cuidadosa revela tratar-se de situações organizadas com propósitos mais relacionados com o assistencialismo e com cumprimento de obrigações legais, do que com a educação propriamente dita.

REFERÊNCIAS

BALL, S. **Educação Global S.A.**: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Tradução: Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG: 2014.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.



BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 07/08/2019.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm Acesso em: 08/07/2019.

BRASIL. Decreto Nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília/DF, 18 de nov. 2011. Seção 1, n. 221, p. 12.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional especializado na Educação Básica**. MEC/SECADI. Brasília: MEC/SEESP, 2009.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Legislativo, Brasília/DF, 23 de dez. 1996. Seção 1, n. 248, p. 27833 – 27841.

BRASIL. **Lei n. 4024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm. Acesso em: 07/08/2019.

BRASIL. **Lei n. 4024, de 20 de dezembro de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso em: 07/08/2019.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015**. *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, 2015*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm. Acesso em: 06/07/2019.

BRASIL. **Notas Estatísticas do Censo Escolar da Educação Básica 2016**. MEC/INEP/DEED. (2017). Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/centso_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf. Acesso em: 08/07/2019.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SECADI, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192 . Acesso em: 08/07/2019.

BRASIL. **Programa Incluir**. Edital nº 3, de 26 de Abril de 2007. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 08/07/2019.



BRASIL. Resolução Nº 4, de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Poder Executivo, Brasília/DF, 05 de out. 2009. Seção 1, p. 17.

BUCCIO, M, L.; GISI, M, L. Políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil. In: **X Anped Sul**. Florianópolis, 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arg_pdf/1009-0.pdf . Acesso em: 07/08/2019.

FALKEMBACH, Elza Maria F. Diário de campo: um instrumento de reflexão. In: **Contexto e educação**. Ijuí, RS Vol. 2, n. 7 (jul./set. 1987), p. 19-24

GOMES, R. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In.: DESLANDES, S. F; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S.(org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. P. 79-108.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.[online]**. 2006, vol.27, n.94, pp.47-69.

MELLO, A. F. G.; HOSTINS, R. C. L. Construção mediada e colaborativa de instrumentos de avaliação da aprendizagem na escola inclusiva. **Revista Educação Especial**. v. 31. n. 63. p. 1025-1038, out./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33101> . Acesso em: 08/07/2019.

MENDES, E. M.; CIA, F. Constituição de uma Rede Colaborativa de Pesquisa: o Observatório Nacional de Educação Especial (Oneesp). **Ciências Humanas e Sociais em Revista**, v. 34, p. 13-29, 2012.

OLIVEIRA, A. S. O. A ação avaliativa na área da deficiência intelectual: entre improvisos e incertezas. **Revista Educação Especial**. v. 31. n. 63. p. 981-994, out./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33065>. Acesso em: 07/08/2019.

TANNÚS-VALADÃO, G. MENDES, E. G. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. **Rev. Bras. Educ.** v. 23, Rio de Janeiro, Epub 25-Out-2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S141324782018000100261&lng=en&nrm=iso&tlng=pt . Acesso em: 07/08/2019.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO: Jomtien, 1990.