



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC

CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO - CED

CURSO DE PEDAGOGIA

Anna Carolina Rodrigues Costa e Silva

**As políticas públicas para Educação Especial no Brasil (2001-2020) e suas implicações
para o trabalho dos professores da área**

Florianópolis

2022

Anna Carolina Rodrigues Costa e Silva

**As políticas públicas para Educação Especial no Brasil (2001-2020) e suas implicações
para o trabalho dos professores da área**

Trabalho Conclusão do Curso de Graduação em
Pedagogia do Centro de Educação da Universidade
Federal de Santa Catarina como requisito para a
obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Rosalba Maria Cardosos Garcia

Florianópolis

2022

Costa e Silva, Anna Carolina Rodrigues

As políticas públicas para Educação Especial no Brasil (2001-2020) e suas implicações para o trabalho dos professores da área / Anna Carolina Rodrigues Costa e Silva ; orientador, Rosalba Maria Cardoso Garcia, 2022. 52 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Graduação em Pedagogia, Florianópolis, 2022.

Inclui referências.

1. Pedagogia. 2. Políticas educacionais; Educação Especial no Brasil; Trabalho docente; Professor de Educação Especial;. I. Garcia, Rosalba Maria Cardoso. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em Pedagogia. III. Título.

Anna Carolina Rodrigues Costa e Silva

**As políticas públicas para Educação Especial no Brasil (2001-2020) e suas implicações
para o trabalho dos professores da área**

Este Trabalho Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do Título de
Licenciatura em Pedagogia e aprovado em sua forma final pelo Centro de Ciências da
Educação

Florianópolis, 17 de maio de 2022.

Prof.^a Dr.^a Patrícia de Moraes Lima
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Rosalba Maria Cardoso Garcia
Orientadora
UFSC

Prof.^a Dr.^a Jocemara Triches
Avaliadora
UFSC

Prof.^a Dr.^a Liliam Guimarães Barcelos
Avaliadora
Fundação Catarinense de Educação Especial

Prof. Dr. Jéferson Silveira Dantas
Avaliador
UFSC

Dedico este trabalho ao meu filho Enzo, por
ter me ensinado sobre o amor incondicional,
por ter resgatado a minha fé e por me lembrar
todos os dias que milagres existem.

AGRADECIMENTOS

Durante estes quase dez anos que estou no curso de Pedagogia, trilhei um caminho árduo, de sacrifícios, incertezas, frustrações, mas de resiliência! Ao meu lado caminharam tantas pessoas interessantes, professores, colegas, amigos, uns permanecem, outros trago na lembrança com a minha eterna gratidão, verdadeiros anjos que de alguma forma me inspiraram a prosseguir.

Meu agradecimento especial às minhas filhas, Brunna e Brenda, e ao meu filho Enzo, por todo o tempo, apoio e compreensão, generosamente oferecidos. A meu Companheiro, Paulo Ricardo, pelo apoio, por sempre acreditar no meu potencial e pela paciência.

Todo o meu amor e gratidão à minha avó Maria Agostinha, que antes de mim já sabia que o meu caminho era a docência. Finalmente chegou a hora, minha mãe-vó, da tua filha obter o título de Pedagoga, a profissão mais nobre de todas, como costumamos dizer. À minha mãe, Lucia Helena, pedagoga, que me levava para o trabalho quando eu nem me entendia por gente, cresci nos ares do magistério, sigo teus passos! Às minhas tias, Maria das Graças e Fátima, minhas inspirações na área da educação.

Às minhas amigas, Brenna Mafra e Larissa Bastos, que mesmo com a distância geográfica, permanecem, um presente que a universidade me deu, e a todos os meus/minhas colegas da universidade, agora de profissão, sem a troca de conhecimento, as conversas regadas a café e risadas, essa trajetória seria insípida. Ao meu amigo e companheiro das horas silenciosas da escrita deste trabalho, Lucas Costa, obrigada por me ouvir enquanto eu organizo as minhas ideias, mesmo sem entender nada.

Às professoras e professores, que foram tantos, e cada um me marcou de uma forma peculiar. Minha gratidão à Professora Jocemara Triches, que desde que cheguei na UFSC tem sido meu anjo da guarda. Meus mais sinceros agradecimentos à Professora Rosalba Garcia, que acreditou em mim quando nem eu mesma acreditava, que tem sempre uma palavra de ânimo, sua dedicação, generosidade e seu conhecimento fazem de você uma das pessoas mais incríveis que já conheci, tenho muito orgulho em ter sido sua orientanda. Você é gigante, Rosalba!

Finalmente essa jornada chegou ao fim!

A teoria busca a explicação da totalidade na essência dos objetos de investigação e, assim, auxilia na compreensão sobre a realidade. (Kamille Vaz, 2017, p.36)

RESUMO

O objetivo dessa pesquisa é a análise do desenvolvimento das políticas públicas para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil e suas implicações para o trabalho dos professores da área mediante o recorte histórico 2001 a 2020, nos Governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), e com o aprofundamento da pesquisa nos Governos Michel Temer (2016-2018) e Jair Messias Bolsonaro (2019-2022). Para atingir o objetivo proposto, realizamos a análise dos documentos oficiais das políticas públicas para a educação especial dos governos mencionados, além de uma revisão bibliográfica pesquisando a produção acadêmica publicada em plataformas digitais como *scielo* e *google acadêmico*, que articulam a trajetória da Educação Especial como política pública e o trabalho pedagógico de professores da Educação Especial. Ao final deste trabalho, pudemos concluir que a proposta para o trabalho dos professores de educação especial no Brasil ao longo das políticas aqui mencionadas possui características de precarização do trabalho docente que se configura em meramente instrumental, de gestão organizacional e mediador das tecnologias assistivas, distante do cerne da função do professor que é o processo de ensino- aprendizagem do conhecimento acumulado historicamente pela humanidade.

Palavras-chave: Educação Especial. Políticas Educacionais. Professor de Educação Especial. Trabalho docente.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1-Número de matrículas na Educação Especial a partir da PNEEPEI33.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACNUR-Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados ou Agência da ONU para Refugiados

AEE- Atendimento Educacional Especializado

APAE- Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CENESP- Centro Nacional de Educação Especial

EE–Educação Especial

FENAPAES-Federação Nacional das APAES

FUNDEB-Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC-Ministério da Educação

ONU-Organização das Nações Unidas

PNEEPEI-Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PNE-Plano Nacional de Educação

PNUD- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

SECADI-Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

UNESCO-Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNFPA- Fundo de População das Nações Unidas

USAID- United States Agency for International Development (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional).

SUMÁRIO

1INTRODUÇÃO	15
1.2 PROBLEMATIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA	15
1.3OBJETIVOS.....	25
1.3.1 Objetivo Geral	25
1.3.2Objetivos Específicos.....	26
1.4Procedimentos Metodológicos	26
2A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA.....	28
EDUCAÇÃO INCLUSIVA (2001- 2016).....	28
2.1A Concepção de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2001-2016).....	29
2.2A concepção do trabalho pedagógico da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2001- 2016)	33
3A PROPOSIÇÃO POLÍTICA PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL PÓS -GOLPE	
2016.....	37
3.1A concepção de Educação Especial da PNEE (2016-2020).....	43
3.2A concepção do trabalho pedagógico da PNEE (2016-2020)	46
4CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	49
5REFERÊNCIAS	51

1 INTRODUÇÃO

Por intermédio da análise dos conceitos de Educação Especial e do trabalho pedagógico do professor da educação especial nos documentos oficiais, buscamos sistematizar as propostas à atuação docente que, por sua vez, impactam diretamente no trabalho que é direcionado aos alunos atendidos por essa modalidade na educação básica. Nosso ponto de partida é a Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva expressa nos documentos oficiais a partir de 2001. O foco de nossa investigação se volta para o recorte histórico do período pós-golpe de 2016, a partir do Governo de Michel Temer (2016-2018) até o atual Governo Bolsonaro (2019-2022) buscando apreender o desenvolvimento das políticas de educação especial e suas consequências para o trabalho dos professores dessa modalidade educacional.

O objetivo dessa pesquisa é a análise do desenvolvimento das políticas públicas para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil no Brasil e suas implicações sobre o trabalho dos professores da área e suas atribuições, mediante o recorte histórico de 2001- 2020, iniciada no Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), com aprofundamento da pesquisa nos Governos pós-golpe Michel Temer (2016-2018) e Jair Bolsonaro (2018-2022).

1.2 PROBLEMATIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA

A Educação Especial no Brasil como política pública é objeto de disputas políticas e isso fica explícito nas constantes alterações em sua concepção e, conseqüentemente, nas modificações no conceito e nas atribuições do profissional docente que atua nessa modalidade de ensino. O processo de desenvolvimento da Educação Especial no Brasil é perpassado por características democráticas e relações autoritárias assim como a própria constituição do país.

Segundo Kassar (2011), só podemos entender a história da educação para pessoas com deficiência no Brasil a partir da história da educação no sentido amplo em nosso país, pois desde o início da República há registros de indícios de certa atenção, tímida, pontual e regionalizada, fazendo-se presentes em alguns documentos oficiais como o decreto - lei 7.970

de 1927, de Minas Gerais, e no estado de São Paulo por meio do Decreto 5.884 de 1933 que limitavam o acesso não só a pessoas com deficiência como as pessoas das camadas mais pobres à escolarização caracterizando-os como seu público os “‘débeis físicos’, ‘débeis mentais’, ‘doentes contagiosos’, ‘cegos’, ‘surdos-mudos’ e os ‘delinquentes’”. Observamos nessa passagem a constituição de um grupo de ‘anormais’ (BRASIL, 1933 apud KASSAR, 2011), com uma preocupação higienista, que contribuiu para a segregação dos sujeitos em instituições de educação especial de caráter filantrópico.

A Fundação Pestalozzi, criada em 1930 por Helena Antipoff em Belo Horizonte e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais-APAE na década de 1950 no Rio de Janeiro, são instituições que foram as principais responsáveis pelo atendimento a pessoas com deficiência e que se estendeu durante o século XX no Brasil. Consideramos que a Educação Especial não era uma questão prioritária, possibilitando que o Estado atuasse de forma a estimular a responsabilidade do atendimento desse público a essas instituições privado-assistenciais, as quais proliferaram para outros estados brasileiros ao longo dos séculos XX e XXI. Como explicita Silva (2017):

Construiu-se, ao longo da história da política pública educacional, o legado de que o melhor espaço para atender as demandas da pessoa com deficiência seriam as entidades filantrópicas. As legislações, fruto do embate de forças políticas, garantem, até hoje, a elas, a tarefa de prestar serviços ao público com deficiência intelectual, assegurando financiamento e convênios com o Poder Público. (SILVA, 2017, p.21).

Na metade do século XX, organizações criadas e dirigidas por pessoas com deficiência surgem com o intuito de apoio aos seus pares, sem conotação política num primeiro momento, mas como o indício das organizações políticas que surgiriam no Brasil na década de 1970 (JÚNIOR, 2010, p.28). Portanto, desde a década de 1950 há registro de Movimentos formados pelos próprios deficientes e, segundo Jannuzzi (2004, p.17), a primeira referência a ser constatada foi o Conselho Brasileiro para o Bem Estar dos Cegos em 1954, precedendo as organizações das federações de entidades filantrópicas como as APAES, fundada em 1954, mas federada em 1962; as Sociedades Pestalozzi, organizadas desde 1930, federada em 1970 e a Federação Brasileira de Instituições dos Excepcionais, federada em 1974.

A institucionalização da Educação Especial como política pública se deu no contexto da ditadura civil-militar, após o golpe de 1964, no período em que o Brasil passou a ser dirigido por um governo arbitrário de militares com o apoio das elites industriais e agrárias, da igreja católica, de intelectuais ligados às elites e tecnocratas (SOUZA, PLETSCHE E

BATISTA,2019) e elaborada de acordo com os planos nacionais de desenvolvimento, que por sua vez foram centrados nos monopólios e nos interesses internacionais, portanto, impulsionada pelo acordo do Ministério da Educação e Cultura- MEC e a United States Agency for International Development-USAID¹ de 1967 que previa reformas em todos os níveis de ensino de acordo com os padrões norte-americanos e baseados na *Teoria do Capital humano*², definido por Jannuzzi (2004, p. 13), “[...] seria esta teoria a expressão mais explícita de vincular a educação ao desenvolvimento econômico do país, tal como ele se manifestava. Seria a procura de, pela educação, formar o aluno para os postos de trabalho existentes”. Jannuzzi (2004) explica a concepção como:

Economia da Educação ou Teoria do Capital Humano – Estudiosos da educação indicam essa concepção como consequência da reorganização ideológica estabelecida na Ditadura civil militar que tomou o poder com o golpe de 1964. O Brasil se readaptou politicamente à continuidade socioeconômica do capitalismo internacional baseado na organização tecnocrática. Nesse sentido, houve a busca pela integração horizontal e vertical, a interdisciplinaridade, flexibilidade, aproveitamento dos estudos e acentuação na profissionalização no 2º grau, destacando-se na parte de formação especial do currículo. Para isso foram aprovadas a reforma da universidade em 1968, a Lei nº5.540 e a LDB 5.692/71, que reformou o ensino de 1º e 2º graus. (JANNUZZI,2004, p.13).

No final da década de 1970, no contexto do processo de redemocratização do Brasil, houve um maior desenvolvimento na organização dos movimentos sociais de pessoas que se encontravam à margem da sociedade, dentre esses, os das pessoas com deficiência que seguiam sendo tutelados pela família, sem poder exercer sua autonomia. Deste modo, em 1973, o MEC cria o Centro Nacional de Educação Especial - CENESP que tem em suas ações três principais mudanças no cenário educacional para a Educação Especial: a criação de salas de recursos, a Instituição de linhas de pesquisa voltadas para formação de professores e o financiamento para obtenção de recursos destinados a esse fim. Kassar (2011) diz:

Esse período foi decisivo para o início da formatação da Educação Especial como uma política de estado, com a criação de um órgão vinculado ao Ministério da Educação e Cultura, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), que passou a ter a responsabilidade de formular e impulsionar as ações de Educação Especial no Brasil. A criação deste órgão e a implantação de suas ações encontraram

¹ “Acordos MEC/Usaid – Série de acordos produzidos, nos anos 1960, entre o Ministério da Educação brasileiro (MEC) e a United States Agency for International Development (Usaid). Visavam estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira à educação brasileira. Entre junho de 1964 e janeiro de 1968, período de maior intensidade nos acordos, foram firmados 12, abrangendo desde a educação primária (atual ensino fundamental) ao ensino superior”. (SOUZA; PLETSCH; BATISTA,2019, p.2)

²A teoria do Capital Humano sustenta que investimentos em educação e saúde pode viabilizar as aptidões e habilidades dos sujeitos, tornando-os produtivos para a sociedade, o que influencia no desenvolvimento econômico dos países.

subsídio na perspectiva desenvolvimentista adotada pelo regime militar à época. (KASSAR, 2011, p. 45).

Na criação do CENESP, os técnicos nomeados para “implantar” a Educação Especial eram vinculados a essas duas instituições, a Fundação Pestalozzi e a APAE, portanto, mesmo que o acordo firmado MEC- USAID fosse para formar os sujeitos para os postos de trabalho, era a concepção de Educação Especial que vem das instituições privado- assistenciais que prevalecia. Em consequência, a Educação Especial como política pública já nasceu permeada pelos direcionamentos da concepção assistencialista das Instituições privadas. Assim, as ações voltadas para as pessoas com deficiência ainda se caracterizavam pelo assistencialismo. De acordo com Silva (2017):

“Todavia, a filantropia esconde seu significado ideológico na assistência social por meio da qual direciona-se aos segmentos da população que vivem sob o signo da exclusão social, neste caso, da pessoa com deficiência, mas não cumpre a perspectiva cidadã de ruptura da subalternidade (MESTRINER, 2008). O Estado fez com que a assistência social transitasse sempre no campo da solidariedade, filantropia e benemerência, princípios que nem sempre representam direitos sociais, mas apenas benevolência paliativa” (MESTRINER, 2008, apud SILVA, 2017, p.20).

No final dos anos 1970, num contexto de declínio da Ditadura civil militar, portanto, surgindo a abertura política para manifestações sociais, realizou-se o Ano Internacional das Pessoas com Deficiência (AIPD), em 1980, organizado pela Organização das Nações Unidas (ONU) foi realizado 1981 em Brasília, o 1º Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes oriundas de várias regiões do país. O lema do Encontro era “Participação plena e igualdade”, pleiteando a autonomia da tutela do Estado e das instituições assistenciais. Para Jannuzzi (2004), essa década foi de suma importância para a expansão dos Movimentos das Pessoas com deficiência, surgindo várias entidades, dentre eles, em 1984, a Federação Brasileira de Entidades de Cegos (FEBEC) a Organização Nacional de Entidades de Deficientes Físicos (ONEDEF), a Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos (FENEIS) e o Movimento de Reintegração dos Hansenianos (MORHAN). Conforme Júnior (2010, p.34):

No final dos anos 1970, o movimento ganhou visibilidade, e, a partir daí, as pessoas com deficiência tornaram-se ativos agentes políticos na busca por transformação da sociedade. O desejo de serem protagonistas políticos motivou uma mobilização nacional. Essa história alimentou-se da conjuntura da época: o regime militar, o processo de redemocratização brasileira e a promulgação, pela ONU, em 1981, do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD).

O marco basilar do Movimento Político das Pessoas com Deficiência se estabelece no contexto da redemocratização do Brasil pós ditadura empresarial-militar, a partir do processo de elaboração legal na Assembleia Nacional Constituinte, 1987/1988, com a participação das

peças com deficiência e das instituições voltadas para o seu atendimento, e que culminou na promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, em 05 de outubro de 1988.

Na década de 1990 vamos observar um novo impulso nas políticas de educação especial no Brasil, mediado por conferências internacionais de educação. A oferta de uma educação na perspectiva inclusiva³ para as pessoas com deficiência surgiu a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos em 1990, na cidade de Jomtien, na Tailândia. Essa Conferência Mundial teve como propósito “estabelecer compromissos de prestar uma educação básica que garantisse requisitos mínimos para uma vida digna para todos.”(UNESCO,1990). A compreensão que estava colocada articula a ideia de que atendendo as necessidades básicas de aprendizagem os sujeitos poderiam ser incluídos no mercado de trabalho. Segundo Garcia e Michels (2021, p.2):

Trata-se de uma perspectiva renovada da teoria do capital humano na qual o mercado define os conhecimentos úteis ao seu desenvolvimento e que devem ser mobilizados para o processo produtivo. A educação, portanto, ganha centralidade nos discursos dos organismos internacionais como o Banco Mundial, além da UNESCO, que já assumia o papel de orientar as políticas setoriais nos países periféricos.

Outra conferência de caráter mundial que foi importante para o desenvolvimento da educação especial foi a realizada na cidade de Salamanca, Espanha, em 1994. A Declaração de Salamanca foi elaborada com o intuito de indicar aos países a necessidade de políticas públicas educacionais direcionadas a todas as pessoas, independentemente de sua origem, condições socioculturais ou pessoais, o que ajudou a difundir a ideia da Educação Especial na perspectiva inclusiva, como nos diz Kassar (2011):

O documento da UNESCO de 1988 já anunciava as diretrizes propostas pela Declaração de Salamanca em 1994. Essas diretrizes foram incorporadas em documentos nacionais. A proposição de que “todas as crianças, sempre que possível, devem aprender juntas, independentemente de suas dificuldades e diferenças” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994) fazem parte do discurso em pauta nos documentos que difundem a Educação Inclusiva no Brasil, desde a década de 1990. Em diferentes documentos brasileiros, princípios dos direitos humanos são trazidos à tona e apresentados como “fundamentação filosófica” de documentos disseminados pelo Ministério da Educação. (KASSAR,2011 p.51).

³ Este termo, “inclusão”, foi utilizado na educação como parte do discurso progressista pós moderno, sem referência à sociedade de classes, respeito às diferenças ou afirmação de direitos. Porquanto, mobilizado pelos interesses da burguesia internacional com a intenção de restabelecer a confiança na sociabilidade do capital, possui afiliação conservadora e mantenedora de exaltação e adaptação dos sujeitos à ordem social estabelecida. (GARCIA; MICHELS,2021)

Tais Conferências Mundiais e acordos internacionais firmados na década de 1990 contribuíram para disseminar as ideologias da globalização, da sociedade do conhecimento e de políticas neoliberais em países periféricos endividados, fomentando um conjunto de reformas na área da educação (GARCIA; MICHELS,2021). Nessa década, portanto, iniciou-se no Brasil o que se pode dizer de uma das primeiras evidências de uma Educação Especial na perspectiva inclusiva. Para Garcia e Michels (2021), as políticas de educação especial na perspectiva inclusiva no Brasil podem ser caracterizadas em três gerações, sistematizadas neste trabalho como:

1ª Geração: Governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002)

2ª Geração: Governos Lula (2003-2006/2007-2010) e Dilma (2011-2016)

3ª Geração: Governo Michel Temer (2016-2018) e Governo Bolsonaro (2018-2022)

A primeira geração de política pública na Educação Especial voltada para uma educação inclusiva, teve seu início no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e baseia-se em “discursos dos organismos internacionais [que] forjam uma face humanitária em lugar do economicismo, depositando na educação a solução das mazelas sociais” (GARCIA; MICHELS,2021, p.2). A partir das Diretrizes Nacionais para a Educação Básica-DCNs para a EB(BRASIL,2001), representada na Resolução CNE/CEB 02/2001, o predito governo contribuiu com implementações no campo legal com a Leis de Diretrizes e Bases-LDB e o Plano Nacional de Educação-PNE, mesmo ainda mantendo práticas segregacionistas e assistencialistas das proposições anteriores.

Padilha(2017) nos diz que o governo da época tomou medidas que ajudaram no desenvolvimento como programas de acessibilidade e a criação do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência-CONADE- órgão que avalia e acompanha o processo de inclusão da pessoa com deficiência nos diversos setores como educação, saúde, lazer, etc.- mas que também houve algumas medidas que reforçaram a inclusão parcial desse grupo, como a municipalização dos serviços da educação especial sem o apoio da União, a implementação de adaptações curriculares, a falta de determinação de terminalidade específica, os investimentos escassos e o apoio a instituições especializadas públicas e privadas. Como Kassar, Rebelo e Oliveira (2019, p.5) afirmam:

Essa permeabilidade guarda diferentes matizes, de modo que nos governos de Fernando Henrique Cardoso, o Estado assume um papel de impulsionador do

desenvolvimento, transferindo sua responsabilidade para o setor público não estatal na execução das políticas sociais, como estratégia de publicização.

Para Garcia (2017), o governo de Fernando Henrique fez um duplo movimento na Educação: uma maior abertura para a atuação de empresas do setor educacional nas redes públicas de ensino e políticas de universalização do ensino. Vinculando a obrigatoriedade das matrículas às transferências de renda direta com o Programa Bolsa Escola (ALGEBAILLE, 2004 apud GARCIA,2017), estas políticas educacionais estavam articuladas a uma primeira conjuntura do capitalismo neoliberal de terceira via no Brasil:

Os autores indicam no Brasil como primeira conjuntura do capitalismo neoliberal de terceira via o período 1995-2006, compreendendo a rearticulação política da burguesia nacional e internacional no âmbito do poder de Estado nos dois mandatos presidenciais de Fernando Henrique Cardoso (PSDB) e o primeiro mandato presidencial de Lula da Silva (PT). Definem a segunda conjuntura do capitalismo neoliberal de terceira via a partir de 2007. (NEVES et al,2015 apud GARCIA,2017)

A segunda geração de políticas públicas para a EE se deu a partir do 2º mandato do Governo Lula (2003-2006/2007-2010), e integrou o pacote do Plano de Desenvolvimento da Educação – (PDE⁴) (BRASIL,2007), com a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (PNEEPEI) (BRASIL, 2008). Tal política compreende a inserção dos estudantes em idade de obrigatoriedade escolar de forma compulsória nas classes comuns da Educação Básica (GARCIA, 2017), constitui o Atendimento Educacional Especializado-(AEE), a implantação das salas de recursos Multifuncionais e a capacitação a distância de professores de educação especial para atuar nessas salas de recursos.

O PDE e o PNEEPEI, consistiam na difusão do programa de implantação de sala de recursos multifuncionais e no Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir) que “propõe ações que garantem o acesso pleno de pessoas com deficiência às instituições federais de ensino superior (Ifes)” (BRASIL,2008), entre outras iniciativas. Para Martins (2007, p.274), essas ações baseadas em acordos internacionais na proposta da versão renovada do neoliberalismo, a Terceira Via, que consiste em diferentes forças sociais se apoiarem, o denominado “‘capitalismo social’, a partir da reforma do Estado e da promoção de um amplo pacto social entre capital e trabalho” (MARTINS, 2007, p.275),

⁴ “Criado pelo Ministério da Educação no ano de 2007, o PDE é um plano executivo que busca integrar um conjunto de programas que envolvem as etapas, os níveis e as modalidades da educação escolar brasileira com a perspectiva de alcançar uma organicidade no sistema nacional de educação. O PDE é constituído por mais de 40 programas divididos em quatro eixos norteadores: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização”. (FERREIRA,2022, p.1)

Portanto, o horizonte colocado na perspectiva inclusiva para a educação especial, nesses termos, articula-se às políticas públicas propostas para a classe trabalhadora com base na dependência de serviços sociais públicos precarizados e na inserção formal e totalitária nas relações de mercado. (GARCIA, 2017, p.28).

No Governo Dilma Rousseff (2011-2016) houve relativa continuidade das políticas estabelecidas no governo Lula em sentido geral e investimentos no setor da Educação Especial, destacando as salas de recursos multifuncionais e a formação de professores. No entanto, o decreto 7.611/2011(BRASIL,2011) amplia e reitera a participação do setor privado na oferta de Educação Especial.

Nesse período é importante ressaltar a promulgação do atual Plano Nacional de Educação – (PNE) (2014 – 2024), instituído pela Lei nº13.005/2014(BRASIL,2014a) composto por 20 metas e estratégias para garantir a universalização do acesso à educação básica a serem alcançadas na década compreendida entre 2014 e 2024. O plano divide-se em 4 Blocos:

- 1º Bloco de metas estruturantes para a garantia do direito à educação básica com qualidade diz respeito ao acesso, à universalização da alfabetização e à ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais. Compreende tratando-se das metas 1,2,3,5,6,7,9,10,11.
- 2º Bloco de metas voltado especificamente à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, caminhos imprescindíveis para a equidade. Compreende as metas 4 e 8.
- 3º Bloco de metas trata da valorização dos profissionais da educação:15,16.17.18.
- 4º Bloco de metas refere-se ao ensino superior, que, em geral, é de responsabilidade dos governos federal e estaduais. Metas 12,13 e 14.

A meta 4 que versa sobre “[...] garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados”(BRASIL,2014,p.11), presente no 2º Bloco refere-se à EE e reafirma a participação ativa das instituições privadas e assistenciais na oferta do atendimento educacional especializado, ou seja, uma realocação do serviço de AEE, destinando a aplicação de verbas públicas em instituições privado-assistenciais em detrimento ao investimento no programa de implantação das salas de recursos multifuncionais nas escolas regulares. Para Garcia e Michels (2021, p.14):

O foco da Política de educação especial no período 2003-2016 é a questão da acessibilidade mediante o serviço do AEE (Brasil, 2009), mas não observamos

ênfase nos processos de escolarização. Inclusive são registradas instituições privado-assistenciais que historicamente protagonizaram atendimentos segregados de educação especial ofertando o serviço do AEE às redes públicas de ensino, sendo que as salas de recursos multifuncionais em funcionamento nessas instituições são provenientes dos editais do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais do governo federal (Brasil, s.d.).

A crise do setor imobiliário nos Estados Unidos em 2008, que desencadeou uma crise econômica mundial, repercutiu no ataque às políticas sociais e à destinação de recursos públicos para esta finalidade favorecendo o mercado em benefício do acúmulo de capital (GARCIA e MICHELS, 2021). No Brasil esse fenômeno teve seu ápice em 2014, enfraquecendo os apoios políticos do governo Dilma Rousseff e possibilitando o fortalecimento de ações políticas que culminaram no Golpe de 2016, na forma de impeachment que levou o Vice presidente Michel Temer a assumir a presidência, como melhor explicitam Garcia e Michels (2021, p.15):

Nessa conjuntura, a atuação de forças políticas articuladas em torno de uma burguesia conservadora teve como um de seus pontos altos o golpe de Estado que impediu a continuidade do governo de Dilma Rousseff, resultando na articulação de um novo bloco no poder com Michel Temer na presidência da República. Merece destaque no governo Temer, a Emenda Constitucional do teto de gastos, indutora da privatização das áreas sociais e sua transformação em campo de negócios.

A terceira e última geração de políticas públicas para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva iniciada no governo Michel Temer (2016-2018) e aprofundada no governo Bolsonaro (2018-2022), se estabelece a partir de articulações políticas internacionais de ajustes orçamentários para redução dos recursos públicos destinados às redes públicas de ensino. Segundo Garcia e Michels (2021), essa articulação se dá desde a Agenda Educação 2030⁵, difundida pela Unesco (2015), que traz em seu bojo uma educação “ao longo da vida”, remetendo a práticas da vida cotidiana, e o documento do Banco mundial (2017) “Um ajuste justo para o Brasil: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil”.

⁵ “A UNESCO, junto com o UNICEF, o Banco Mundial, o UNFPA, o PNUD, a ONU Mulheres e o ACNUR, organizou o Fórum Mundial de Educação 2015, em Incheon, na Coreia do Sul, entre 19 e 22 de maio de 2015. Mais de 1.600 participantes de 160 países, incluindo mais de 120 ministros, chefes e membros de delegações, líderes de agências e funcionários de organizações multilaterais e bilaterais, além de representantes da sociedade civil, da profissão docente, do movimento jovem e do setor privado adotaram a Declaração de Incheon para a Educação 2030, que estabelece uma nova visão para a educação para os próximos 15 anos”. (UNESCO,2015, p.4)

Nesse contexto, a realocação do AEE foi essencial. A oferta do serviço do AEE antes regulamentado nas escolas regulares, demandando investimentos públicos para a implantação de salas de recursos multifuncionais e todo o aparato necessário para essa implantação, desvia seu lócus para as instituições privado-assistenciais.

A partir do Decreto nº10.502/2020 com a “Política Nacional de Educação Especial (2020): Equitativa Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida” (BRASIL,2020), há um novo movimento de exclusão do público alvo da educação especial das escolas regulares, mascarado pela ideia de direito de escolha da família e usando como justificativa a falta de estrutura e capacitação dos professores para o atendimento educacional dos estudantes da educação especial nas escolas regulares. Segundo Garcia e Michels (2021, p.16):

Tal decreto foi proposto com vistas a desmontar condições já desfavoráveis de desenvolvimento humano para as pessoas com deficiência na relação com a educação escolar, acompanhando outros ajustes realizados no Brasil como a reforma da previdência, a revisão das pensões e dos benefícios de prestação continuada, os contingenciamentos e condicionamentos orçamentários para a educação, a reforma trabalhista e a própria condução dos processos decorrentes da pandemia do Covid-19, apenas para mencionar alguns dos ataques à classe trabalhadora nesse momento. O referido decreto está sustentado em princípios economicamente liberais e politicamente conservadores, defendendo para a educação especial a segregação dos estudantes da educação especial, o que significa historicamente um processo de desescolarização.

Nota-se no documento de 2020 uma abordagem retomando uma concepção que Jannuzzi (2004) define como Médico-pedagógica e Psicopedagógica, centrada no caráter biológico do sujeito e de sua deficiência, oferecendo cuidados paliativos para sua autonomia e adequação à sociedade, oferecida como serviço na forma organizacional do trabalho pedagógico que inclui um profissional da educação especial e equipe multidisciplinar de caráter médico (fonoaudiólogo, psicólogo terapeuta ocupacional, etc).

O interesse nesse tema está relacionado à minha vida pessoal e ao meu ingresso acadêmico no curso de Pedagogia em 2013 na Unicentro-PR, o qual, por motivos pessoais, não concluí. Em 2015 ingressei na UFPA, e novamente precisei mudar de cidade, dando continuidade aos meus estudos na UFSC por transferência externa em 2017. Portanto, essa é a terceira universidade pública em que atuo como discente e todas elas têm algo em comum: poucas disciplinas que abordem o tema Educação Especial como parte da formação docente.

O interesse se aprofundou ainda mais quando fiz parte, como bolsista do Programa Institucional de Iniciação Científica e Tecnológica (PIBIC)/Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), da pesquisa intitulada “Processo de trabalho de professores de educação especial no Brasil: uma análise a partir das políticas educacionais (2010-2020)”, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Rosalba Maria Cardoso Garcia.

Ademais, meu filho mais novo, Enzo, 9 anos, tem malformação cerebral congênita, transtorno global do desenvolvimento e deficiência intelectual moderada, está no 4º ano do Ensino fundamental. No decorrer de sua vida escolar desde a educação infantil eu passei (e ainda passo) por muitos problemas relacionados a variadas concepções de EE, dependendo da escola e da rede de ensino do Estado brasileiro em que ele esteve matriculado, pois moramos em três Estados diferentes: Paraná, Pará e Santa Catarina, que me fizeram pensar como a concepção da Educação Especial se apresenta e como está expressa nas escolas por meio do trabalho dos professores de educação especial.

Procurou entender meu objeto de estudo, a partir da análise que relaciona elementos constitutivos das políticas públicas, como proposições que interferem nos embates travados no campo pedagógico. Nessa direção apresento como questão de pesquisa: que elementos caracterizam o trabalho dos professores da Educação Especial sob a perspectiva da educação inclusiva nas disputas travadas no campo das políticas públicas de educação especial no Brasil entre 2016 e os dias atuais?

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo Geral

Análise do desenvolvimento das políticas públicas para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil e suas implicações para o trabalho dos professores da área mediante o recorte histórico 2016 a 2020, portanto, nos Governos de Michel Temer (2016-2018) e Jair Messias Bolsonaro (2019-2022)

1.3.2 Objetivos Específicos

- Identificar as disputas políticas acerca da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva;
- Sistematizar a concepção de Educação Especial e de trabalho de professores da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (2008-2016);
- Aprender as proposições referentes ao trabalho dos professores de Educação Especial a partir da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao longo da vida PNEE (2016-2022).

1.4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A partir da elaboração dos objetivos geral e específicos do presente estudo, bem como da formulação de uma questão central de pesquisa, consideramos que seria adequado para o desenvolvimento da investigação trabalharmos com análise de produções científicas e de documentos oficiais. “Consideramos que as fontes documentais representativas da política educacional expressam o resultado, num tempo e espaço históricos, da disputa e consenso de ideias travadas por diferentes forças sociais” (GARCIA, 2017).

Consideramos também a importância de apreender o desenvolvimento das políticas públicas para a Educação Especial no Brasil, e suas alterações mediante disputas políticas que interferem no foco e na concepção relativa ao trabalho pedagógico.

Para tanto, desenvolvemos este estudo a partir da análise documental com base no escrutínio das seguintes fontes:

- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 7 de janeiro de 2008, (BRASIL, 2008a).
- Resolução CNE/CEB n. 4, de 2 de outubro de 2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (BRASIL, 2009).
- Parecer CNE/CEB nº 13, de 03 de junho de 2009. Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade de Educação Especial. Brasília. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, de 24 de setembro de 2009. Seção 1, p. 13

- Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a Educação Especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências (BRASIL, 2011).
- Minuta da Política nacional de educação especial: equitativa, inclusiva e ao longo da vida. Brasília, DF: MEC, 2018a.
- Decreto nº10.502, de 30 de setembro de 2020, institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao longo da vida PNEE (2020) (BRASIL,2020).
- Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Instituída pelo Decreto 10.502 de 30 de setembro de 2020.

Realizamos ainda uma breve pesquisa bibliográfica que, segundo Gil (2002, p.45), “[...] tem finalidade de colocar o pesquisador em contato com o que já se produziu e se registrou a respeito do tema de pesquisa”, realizamos um balanço de produção em consultas online no banco de dados do Scientific Electronic Library Online (SciELO) e no Google Acadêmico. A primeira temática buscamos produções que articulam as concepções das políticas públicas para a Educação Especial e a concepção de trabalho pedagógico de professores da área. Para a análise da Terceira geração das políticas para Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2016-2020), como se trata de um tema recente, a partir dos verbetes “Educação Especial”; “Decreto nº10.502/2020”, com essa metodologia encontramos 169 resultados. Usando verbete “Política de Educação Especial”, no período mencionado, chegamos a 01 resultado. Utilizamos como caráter seletivo a exclusão de trabalhos baseados na análise de antinomias, levando em conta os trabalhos de caráter teórico-crítico e dialético, chegamos a 6 produções que serão analisadas.

2 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA (2001- 2016)

Neste capítulo, buscamos relatar o contexto político e econômico nos quais se constituiu a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

As proposições para a educação especial que foram articuladas e divulgadas no documento *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008) foram encaminhadas pelo bloco no poder constituído pelo Partido dos Trabalhadores (PT) e coligações. O documento foi publicado no segundo mandato do Governo Lula da Silva, mas desde 2003 já haviam sido iniciadas as discussões para sua formulação. Naquele momento estavam vigorando as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, registradas mediante a Resolução CNE/CEB no 2/2001(BRASIL,2001). Tal documento reiterou o entendimento de Educação Especial como “modalidade de ensino oferecida preferencialmente pela rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais”, tal como previsto na LDB, LEI nº9.394/1996(BRASIL, 1996, p.19).

O movimento de formulação da política de educação especial no Governo Lula se desenvolve a partir da criação de um grupo de trabalho constituído por pesquisadores do campo atuando em diversas universidades brasileiras. Nas proposições mais gerais o novo bloco no poder estabeleceu como a noção de inclusão como eixo organizador de seu plano plurianual: Plano Brasil de Todos: participação e inclusão - 2004-2007.

Tais medidas foram compreendidas como ações representativas de um governo neoliberal de terceira via, com atuação na área social. No entanto, segundo Martins (2009, p.227), essas medidas que, ilusoriamente, passavam a impressão de defesa dos interesses da classe trabalhadora, na realidade são tentativas de dar respostas às demandas da economia mundial, mascarando a articulação da burguesia e o adensamento dessa classe no poder.

Para MARTINS (2009), o governo Lula da Silva, articulando o novo bloco no poder, reorientou programas do governo anterior e colocou em prática programas novos, todos com a tarefa de difundir e sedimentar uma nova sociabilidade, calcada no capital social, na participação da iniciativa privada na prestação de serviços públicos no campo das políticas sociais. (GARCIA,2017, p.27)

Outra forma de compreensão das ideias e ações política do bloco no poder articulado pelos governos Lula e Dilma pode ser sua identificação como uma frente de ação burguesa social liberal, que consiste em conciliar grupos de interesses político-sociais antagônicos, mas

que incorporam uma agenda social ao neoliberalismo. Segundo Castelo (2013), essa frente constitui-se como:

Um bloco social capaz de aglutinar grupos até então adversários, mas que possui o mesmo programa reformista-restaurador, operado por forças políticas diferentes do ponto de vista de sua história e de suas bases sociais, comportando um duplo movimento: a decadência política e ideológica da social-democracia e a incorporação de uma agenda social ao neoliberalismo. (CASTELO,2013, p.274 apud COLOMBO,2018. p.3):

Nesse contexto de ações políticas e econômicas é colocado em curso o Plano de Desenvolvimento Educacional(PDE) “tendo como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos e a formação docente para o atendimento educacional especializado” (Brasil,2008) e articulado pelos empresários por meio do movimento Todos Pela Educação⁶ (TPE), cujo principal plano de ação foi intitulado como mesmo nome do movimento, *Compromisso Todos Pela Educação*, pelo ministro da educação Fernando Haddad no governo Lula(EVANGELISTA e LEHER,2012,p.6) através do Decreto nº 6.094/2007 estabelecendo diretrizes para a “garantia do acesso e permanência no ensino regular e o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas”(BRASIL,2008). A política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva foi proposta e desenvolvida, portanto, no bojo do conjunto de propostas educacionais mobilizadas pelo empresariado.

Após esta breve explanação para situar a proposição política, discutiremos na próxima subseção a concepção de Educação Especial nessa política no período 2008 – 2016.

2.1 A Concepção de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2001-2016)

As políticas de educação especial do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), por meio da Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º já determinavam que “os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.” (BRASIL, 2001), Porém, aquela proposição admitia classes e escolas especiais que substituíssem o ensino regular,

⁶ Martins (2009, p.3), em sua análise do TPE, entende-o como um “think tank” da área educacional, isto é, [um] organismo especializado em produzir e difundir conhecimentos e ideias para educação no país.

enfraquecendo assim a política de inclusão estabelecida na resolução acima mencionada, como bem explicitada no art.3º:

Art. 3º Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2001).

No que tange à implantação de um modelo de educação inclusiva, seriam necessárias mudanças na estrutura de toda educação básica para que se efetivasse o determinado da Resolução de 2001, embora mantendo uma concepção de modalidade substitutiva ao ensino regular.

A partir de 2003 o governo federal atuou no sentido de produzir mudanças na concepção de educação especial, fortalecendo discursivamente a ideia de educação inclusiva, pondo em curso iniciativas como por exemplo o Programa Federal “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade” (BRASIL,2005). Tal Programa tinha como objetivo “Apoiar a formação de gestores e educadores, a fim de transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos” (BRASIL,2005, p.9) um Programa mais voltado à formação no sentido da sensibilização de professores e gestores, como descrito em um de seus objetivos:

a) Geral - Disseminar a política de construção de sistemas educacionais inclusivos e apoiar o processo de implementação e consolidação do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade nos municípios brasileiros. b) Específicos - Sensibilizar e envolver a sociedade e a comunidade escolar em particular, na efetivação da política de educação inclusiva. - Formar gestores e educadores para atuar na transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos. (BRASIL, 2005, p. 10).

Somente em 2008 houve mudanças significativas na Educação Especial como política pública: a obrigatoriedade da inserção compulsória do público alvo da Educação Especial em idade escolar nas escolas regulares de ensino na perspectiva da Inclusão Total, (*full inclusion*) (HARLOS; DENARI E ORLANDO,2014); uma redefinição do seu público alvo, agora não mais considerados como “educandos com necessidades especiais”, mas restringidos a três grupos: pessoas com deficiência; Transtorno Global do Desenvolvimento(TGD); Altas Habilidades e Superdotação; uma concepção de educação especial não substitutiva, identificada com o atendimento educacional

especializado(AEE); implantação das salas de recursos multifuncionais; a formação dos profissionais atuantes e o *modus operandi* do processo.

O documento orientador e divulgador dessa política publicado em 2008 e apresentado pelo Ministério da Educação tem como indicação reorganizar estrutural e conceitualmente a Educação Especial. O período referido nessa proposta foi considerado por Garcia (2016, p.12) como segunda geração de políticas públicas de educação especial na perspectiva inclusiva:

A segunda geração de políticas de educação especial na perspectiva inclusiva foi articulada mediante a inserção compulsória dos sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação em idade escolar nas redes de ensino e a implantação de um modelo padrão de atendimento educacional especializado. Destaca-se a proposição do programa de implantação de salas de recursos multifuncionais, consideradas aqui como estruturas de educação especial nas escolas públicas que passaram a constituir o locus privilegiado do atendimento educacional especializado. Para acessar o atendimento é necessário, desde então, estar matriculado e frequentar as classes comuns do ensino regular. (GARCIA,2016, p. 12)

Essas mudanças estão manifestadas no Ofício SEESPE/GAB nº3.019/2008, que pleiteia a regulamentação do Decreto nº6.571/2008(BRASIL,2008), do qual originou-se o Parecer CNE/CEB nº 13/2009(BRASIL,2009) de 03 de junho de 2009) que “solicita esclarecimentos, por meio de uma resolução, das propostas sugeridas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva com a intenção de evitar interpretações equivocadas” (BRASIL, 2009b) e menciona a concepção de EE:

A concepção da Educação Especial nesta perspectiva da educação inclusiva busca superar a visão do caráter substitutivo da Educação Especial ao ensino comum, bem como a organização de espaços educacionais separados para alunos com deficiência. Essa compreensão orienta que a oferta do AEE será planejada para ser realizada em turno inverso ao da escolarização, contribuindo efetivamente para garantir o acesso dos alunos à educação comum e disponibilizando os serviços e apoios que complementam a formação desses alunos nas classes comuns da rede regular de ensino (apud VAZ,2013, p.28)

A Resolução CNE/CEB n. 4, de 2 de outubro de 2009 instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, tratando do locus do AEE que deve ser ofertado preferencialmente na sala de recursos multifuncionais nas escolas de ensino regular, no turno inverso da escolarização, sendo este não substitutivo do ensino regular. Define o público alvo; o financiamento, os recursos necessários, as orientações para a elaboração de planos de AEE, os atributos para o cargo de docência e a formação

desses profissionais, orientações aos professores sobre como atuar em sala do ensino regular na perspectiva da educação inclusiva.

As Atividades desenvolvidas no âmbito do AEE devem obedecer aos critérios estabelecidos pelas exigências legais de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial, sendo a EE complementar e/ou suplementar e não substitutiva ao ensino regular. Vaz (2013) ressalta que:

Depois de um período de cinco anos capacitando professores das salas de aula regulares, a SEESP/MEC publicou o documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que, com o Decreto n. 6.571/2008, o Parecer n. 13/2009 e a Resolução n. 4/2009, estabelece a ênfase no modelo inclusivo na educação, tornando a EE complementar e/ou suplementar ao ensino comum e não mais substitutiva nas escolas e classes especiais. (VAZ,2013, p.73)

Para a autora, apesar de todo o movimento e das ações em benefício da implantação das diretrizes descritas no documento em questão, o processo enfrentou resistência de parte da sociedade que se opõe a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), defensores de seus próprios interesses, representados pelos atendimentos segregados nas instituições privadas e filantrópicas, e que continuou disputando as definições acerca da educação especial.

Nesse cenário de disputas, a presidenta Dilma Rousseff promulgou o Decreto nº7.611/2011 revogando o Decreto nº6.571/2008, e retomando no Art.8º o Decreto nº6.253/2007 que dispõe, entre outros pontos, a destinar recursos públicos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) para instituições filantrópicas privadas, contabilizando as matrículas na rede pública regular de ensino e as do AEE tanto nas escolas regulares como nas instituições privadas, já que o Decreto nº7.611/2011(BRASIL,2011), no Art.14º-A, versa sobre o espaço de atendimento do AEE, retomando essas instituições como possíveis substitutivas: “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.”(BRASIL,2011,p.3).

Podemos afirmar que a concepção de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no período 2008-2016 no Brasil está afirmada sobre uma modalidade da educação escolar transversal ao sistema educacional, complementar e/ou suplementar ao ensino regular, realizada prioritariamente na forma do atendimento educacional especializado nas salas de

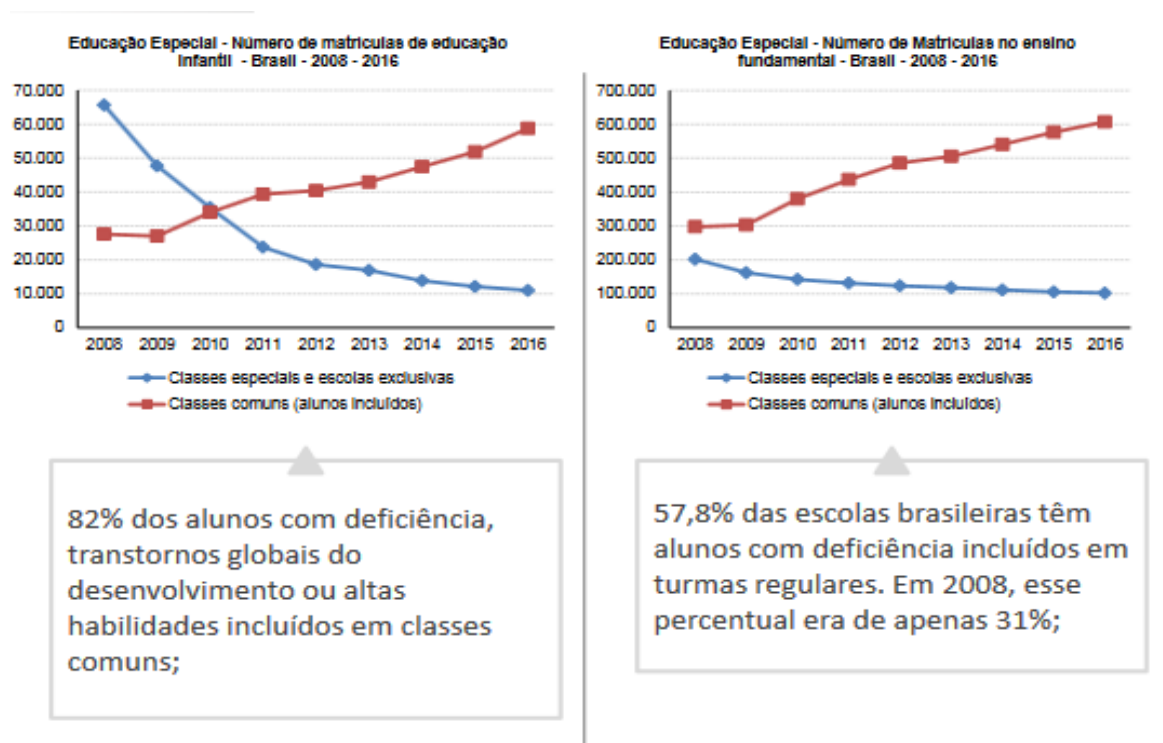
recursos multifuncionais implantadas nas escolas públicas regulares, mas que também pode ser realizado nas instituições de educação especial privadas e filantrópicas.

Tomando como referência a análise desenvolvida acerca da concepção de educação especial, passaremos agora à reflexão sobre o trabalho dos professores de educação especial nessa política.

2.2 A concepção do trabalho pedagógico da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2001- 2016)

A PNEEPEI (BRASIL,2008) e a inserção obrigatória dos alunos da educação especial que foi dinamizada teve como uma de suas consequências o aumento de matrículas desse público alvo nas escolas regulares da rede básica de ensino, conforme a Figura 1:

Figura 1 - Número de matrículas na Educação Especial na Educação Infantil e Ensino Fundamental a partir da PNEEPEI (2008-2016).



Fonte: BRASIL, INEP (2017, p. 15).

O documento orientador dessa política dissemina o Atendimento Educacional Especializado como direcionamento do trabalho pedagógico com os estudantes da educação especial. De acordo com a Resolução nº7.611/2011 “deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização desses estudantes” (BRASIL,2011). O AEE-Atendimento Educacional Especializado tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno (BRASIL,2009) e, portanto, não substitutivo ao ensino nas classes regulares. É realizado no turno inverso ao de matrícula na classe regular do aluno, podendo ser oferecido, prioritariamente, na sala multifuncional da escola ou em outra escola do ensino regular. Os professores que atuam nas salas multifuncionais de AEE devem desenvolver e executar o trabalho docente em articulação com os professores regentes do ensino regular, juntamente com as famílias, os serviços de saúde e outros serviços que se fizerem necessários ao atendimento. (BRASIL,2009)

O Programa de implantação de salas de recursos multifuncionais distribui para as redes de ensino equipamentos para o desenvolvimento do trabalho do atendimento educacional especializado, que se caracteriza por atendimentos individualizados, no contraturno escolar e em regime de salas polo. A questão dos equipamentos caracterizados como recursos de acessibilidade e pedagógicos produz na organização do atendimento uma configuração de base tecnicista, com enfoque nos recursos, que interfere na atuação dos professores do AEE. A Resolução CNE/CEB nº 4/2009 define as atribuições dos professores do AEE em seu artigo 13, permitindo perceber essa conotação de base técnica:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

Para Pertile e Rossetto (2015, p1188), o Programa de Implantação das SRM “assume uma responsabilidade significativa nas escolas regulares, pois é colocado como proposição central para apoio aos alunos com deficiência”, no entanto, há, segundo as autoras, uma

responsabilização do profissional que atua nas SRM que o imputa a outras atividades em detrimento às práticas de escolarização, “mas não há uma especificação acerca do conhecimento necessário ao professor do AEE com base no trabalho na SRM e nem a indicação de uma formação diferenciada daquela já existente”(PERTILE e ROSSETO,2015,p.1190).

Há uma questão que não pode passar despercebida e se constitui para VAZ (2017, p.74), um dos pontos principais do PNEEPEI que é atribuição do mesmo conceito à Educação Especial e ao AEE, referindo-se ao professor de EE como professor de AEE, como se fossem sinônimos. A autora outorga a isso a presença do conceito de Educação Especial nos documentos posteriores a 2008, como no Parecer CNE/CEB n. 13/2009, relacionando-o aos atendimentos dos alunos público-alvo no espaço das escolas regulares.

Para diferenciar os dois modelos de professor e suas respectivas atribuições, Vaz (2017, p.75) destaca essa dicotomia apresentada nos documentos, no primeiro LDBEN 9.394, apresenta-se um foco no trabalho pedagógico na escolaridade dos alunos da EE no qual esclarece que “o professor de EE ou professor especializado era responsável também pelo trabalho com as ‘estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas, entre outras” (BRASIL, 2001a, p. 14). Comparando com o documento A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva, há uma diferenciação explícita na atuação desse profissional:

Os planos de AEE resultam das escolhas do professor quanto aos recursos, equipamentos, apoios mais adequados para que possam eliminar as barreiras que impedem o aluno de ter acesso ao que lhe é ensinado na sua turma da escola comum, garantindo-lhe a participação no processo escolar e na vida social em geral, segundo suas capacidades. Esse atendimento tem funções próprias do ensino especial, as quais não se destinam a substituir o ensino comum e nem mesmo a fazer adaptações aos currículos, às avaliações de desempenho e a outros. É importante salientar que o AEE não se confunde com reforço escolar (BRASIL,2010, p.23).

A função do AEE é a de “[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos considerando suas necessidades específicas.” (BRASIL,2008, p.8). As Salas de Recursos Multifuncionais-SRM é o lócus prioritário nas escolas regulares para o atendimento aos alunos com deficiência, estabelecidas pelo Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, no contexto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva[...] tem como objetivos (BRASIL,2010, p.9):

Apoiar a organização da educação especial na perspectiva da educação inclusiva; assegurar o pleno acesso dos alunos público alvo da educação especial no ensino regular em igualdade de condições com os demais alunos; disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade às escolas regulares da rede pública de ensino; promover o desenvolvimento profissional e a participação da comunidade escolar

Nessa perspectiva, podemos concluir que o trabalho do professor de AEE assume um caráter instrumental, sobrecarregando-o de várias atividades técnicas e de gestão, retirando de suas funções a especificidade das práticas do processo de ensino dos conteúdos curriculares “ao que parece, segundo a Política da EE na perspectiva da educação inclusiva a premissa está no acesso à escola regular e no ensino de técnicas adaptadas para a deficiência do aluno” (VAZ,2017, p.82). Tal política, combina perfeitamente com o pragmatismo situado “na esfera das novas exigências para o mercado de trabalho e, ao colaborar com o slogan “educação para todos”, permite o ajustamento dos sujeitos da Educação Especial aos moldes exigidos para a sobrevivência na sociedade capitalista”. (VAZ, 2017, p.90).

3 A PROPOSIÇÃO POLÍTICA PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL PÓS -GOLPE 2016

O golpe de Estado instituído no Brasil em 2016, materializou-se formalmente com o *Impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff e teve como fomentadores, organizações, movimentos e partidos políticos como o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e o Partido Democratas (DEM) que não aceitavam a derrota nas urnas, além de um ferrenho ataque midiático manobrado pelas principais redes de tv aberta e pelas redes sociais, organizadas por frente de ação Liberal ultraconservadora como o Movimento Brasil Livre-MBL e o Vem pra Rua que provocou manifestações populares contra o governo Dilma(SILVA; MACHADO;SILVA, 2019).

O processo de crescimento do pensamento conservador liberal é um movimento mundial que vem se desenvolvendo desde os anos 90(COLOMBO,2018,p.1) agravando-se com a crise do setor imobiliário nos Estados Unidos em 2008, o qual desencadeou uma crise mundial e teve seu ápice no Brasil em 2014, enfraquecendo o governo que adotou medidas econômicas caracterizadas como “pedaladas fiscais”, medidas essas naturalizadas na administração pública brasileira, mas que foram usadas para legitimar a tomada de poder. (SILVA; MACHADO; SILVA, ,2019). Sobre a crise Colombo (2018, p.1) esclarece:

Nas fissuras abertas nesta crise, frações de classe dominantes passam a disputar a hegemonia no interior do processo de recomposição burguesa, cada qual de acordo com seus pressupostos político-ideológicos. Como veremos, é no interior dessas disputas – e para “fora” delas, buscando produzir opinião pública de acordo com seus interesses – que os intelectuais formuladores, sistematizadores e difusores do conservadorismo-liberal tem atuado de maneira capilarizada, integrando uma frente de direita transnacional através de seus aparelhos privados de hegemonia (APH's).

Com o impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, quem assumiu a presidência foi o então vice-presidente Michel Temer, filiado ao partido Movimento Democrático Brasileiro (MDB). Temer por sua vez, pôs em prática ações que restabeleceram o *neoliberalismo tardio*, explicado por Wallerstein (2002) como:

A esse estágio do neoliberalismo, excessivamente autoritário e aliado ao neoconservadorismo- que na Câmara dos Deputados se expressa pela bancada fundamentalista religiosa cristã, pelos ruralistas e por representantes da indústria armamentista-chamamos de neoliberalismo tardio. Este fenômeno, cabe registrar, não é exclusivamente brasileiro e, ao que tudo indica, apresenta-se como uma tendência mundial de recomposição das forças do capital. (WALLERSTEIN, 2002, apud DOS REIS SILVA,2019, p.8).

Segundo Silva; Machado; Silva (2019) o neoliberalismo tardio tem como finalidade as reformas liberais, a retirada de direito dos trabalhadores, no arrocho salarial, no corte de

gastos públicos, nas privatizações de empresas e serviços estatais e na reforma na previdência, o Estado sendo dirigido pela aliança entre neoliberais e neoconservadores, intensificando a criminalização das lutas sociais e políticas (Dos Reis Silva et al,2019, pág.9).

Silva; Machado; Silva (2019), expõe duas formas pelas quais a educação é duramente golpeada no governo Temer e que tem sua continuidade no governo Bolsonaro: 1) a mercantilização da educação vista como um serviço e encarada com potencial de lucratividade, tendo consentimento de órgãos internacionais como Banco Mundial e UNESCO, facilitando os interesses do empresariado mundial em privatizar a educação básica e o ensino superior. Consideramos que a mercantilização da educação não se inicia sob as formas de governo do mandato presidencial de Michel Temer, mas de uma estratégia a longo prazo do próprio capital. 2) a moralização conservadora que em consonância com os interesses neoliberais que ratificam a educação como mercadoria e engendram uma agenda de intolerância e preconceitos como homofobia, xenofobia e racismo. O Estado, colocando em prática a ideologia do neoliberalismo, vem sucateando a educação pública para legitimar a transferências de verbas públicas para a iniciativa privada. E a parceria com os neoconservadores que ratificam a educação mercantilista tecnicista para inculcar a ideologia dominante:

O que querem os movimentos neoliberais e neoconservadores é amordaçar o professor, censurar a verdade e torná-lo inimigo das famílias e dos alunos. Desejam inviabilizar a ciência e a pesquisa. Querem parar o tempo (quando não, retroagi-lo) porque têm medo da liberdade das mulheres, do amor gay, da dignidade do negro, do sorriso do pobre e do povo indígena. Têm medo da emancipação da maioria oprimida e estigmatizada e por isso impõem a verdade do poder[...]sob esse prisma, buscam suspender os direitos conquistados e usam o neoconservadorismo a favor do capital. Afinal, sem os direitos sociais poderão explorar mais intensamente as mulheres, negros, gays, imigrantes, pessoas em situação de deficiência e todos aqueles que julgam inferiores. (SILVA; MACHADO; SILVA,2019, p.14).

Dentro desse contexto, em relação a Educação Especial, o que se observa é que as instituições especializadas, através das federações nacionais como a Federação Nacional da APAES – (FENAPAES) entendida neste trabalho como uma organização política, articulam seus interesses com esses grupos neoliberais e neoconservadores que constituem o novo bloco no poder a partir do golpe de 2016. Como afirma SILVA (2017) a FENAPAES atua como intermediadora entre a família, a pessoa com deficiência e o Estado, representando a força mobilizadora de intelectuais vinculados a burguesia, estes por sua vez, articulam a prestação de serviços assistenciais na educação, saúde e assistência social.

Como já mencionado neste trabalho, o AEE é ofertado *preferencialmente* nas escolas regulares, mas também pode ser ofertado em instituições privadas assistenciais como as APAES que, aglutinadas em torno da FENAPAES, disputam a política de EE, a PNEEPEI (2008) reduzindo-a ao AEE, defende o modelo de escola especial substitutiva. A disputa política está posta, como defende Silva (2017):

A Federação possui parcerias privadas e públicas, bem como a representatividade no Congresso Nacional e no Estado, em sentido estrito. Construiu-se, ao longo da história da política pública educacional, o legado de que o melhor espaço para atender as demandas da pessoa com deficiência seriam as entidades filantrópicas. As legislações, fruto do embate de forças políticas, garante, até hoje, a elas, a tarefa de prestar serviços ao público com deficiência intelectual, assegurando financiamento e convênios com o Poder Público. (SILVA,2017, p.20)

A ação política que destacamos no governo Michel Temer no tocante à educação especial foi a reorganização da PNEEPEI/2008. Quando Temer assumiu a presidência, foram encaminhadas mudanças na política como a retomada de espaços segregadores para o AEE como as classes e escolas especiais, na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) e na Diretoria de Políticas de Educação Especial em 2017. O MEC em parceria com a UNESCO abriu editais para contratação de consultorias para investigação e posterior atualização da PNEEPEI/2008, usando como argumento que os dados levantados mostram que a educação especial se restringe ao AEE. Em abril de 2018 foi apresentado em reunião pela Diretoria de Políticas de Educação Especial, o documento intitulado *Minuta da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e Ao longo da vida* (BRASIL,2018). Segundo Kassar, Rebelo e Oliveira (2019, p.12) a Minuta de 2018 reafirma a manutenção de espaços segregadores e justifica sustentando que está cumprindo o disposto na meta 4, estratégia 4.4 do PNE(BRASIL,2014) e na Lei nº 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)(BRASIL,1996), como determina no Capítulo V, Art. 58:

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial;
 § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

De qualquer forma, o que se percebe, quando o documento toma como base o disposto na meta 4, estratégia 4.4, é que a retomada das Instituições especializadas já estava colocada em disputa nas audiências públicas do PNE em 2014 e no Decreto nº

7.611/2011(BRASIL,2011). DE acordo com Leher (2018) “Grupos como o Todos Pela Educação chegaram a ditar os termos do Plano Nacional de Educação (PNE Lei 13.005/14) e estiveram presentes durante boa parte das proposições educacionais do governo do PT”. (LEHER, 2018, p. 23 apud SILVA; MACHADO, SILVA, 2019, p.11).

A participação na reunião de apresentação da proposta se deu com os representantes do MEC, o Conselho Nacional de Educação-CNE, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), o Conselho Nacional De Pessoas com Deficiência (Conade), o Conselho Brasileiro para Superdotação (Conbrasd) e o Conselho de Organizações das Pessoas com Deficiência (Corde), a União Nacional Dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), o Instituto Benjamin Constant (IBC), o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), a Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down (Fbasd), a Federação Nacional das APAES, Federação Nacional das Associações Pestalozzi e a Organização Nacional de Cegos do Brasil (ONCB) (KASSAR, REBELO e OLIVEIRA, 2019, p.11). Portanto, reuniões estas com participação ativa de representantes de instituições especializadas. O documento *Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e Ao longo da vida* (2018), foi alvo de manifestações contrárias antes mesmo de ser disponibilizado para consulta pública, pois além de exibir um caráter de retrocesso em detrimento às conquistas pela educação de pessoas com deficiência, deixou de fora da discussão setores importantes na luta pela educação de pessoas com deficiência. Conforme Kassar; Rebelo; Oliveira (2019):

Cabe registrar que esse embate evidencia outro movimento: o de afastamento das associações científicas das instâncias de participação em tomadas de decisões, posição clara e recorrente desde 2016, em que se procura considerar e/ou desconsiderar atores específicos, como no episódio de reformulação do Fórum Nacional de Educação (BRASIL, 2017) (KASSAR, REBELO E OLIVEIRA, 2019, p.13).

Kassar; Rebelo; Oliveira (2019, p.12), listam alguns dessas manifestações:

O Ministério Público Federal manifesta-se no mesmo período, com uma lista de recomendações ao Ministério da Educação, para que: se abstinhasse de produzir alterações na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; qualquer alocação de recursos públicos ocorresse para ampliação e melhoria da educação inclusiva na rede regular de ensino, em todos os seus níveis; e que antes da submissão de propostas de alteração da PNEEPEI fossem ouvidos “estudantes com deficiência, em seus diversos recortes: gênero, raça, orientação sexual, classe, região geográfica e nível de ensino”(BRASIL; MPF, 2018,p.5).Pesquisadores também se manifestam por meio de Nota da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), em julho do mesmo ano, reforçando posições de desacordo com a revisão da Política naqueles termos e condições.

Apesar de todas as manifestações contrárias às mudanças propostas ao PNEEPEI/2008, em 30 de setembro de 2020, o governo Bolsonaro publicou o Decreto nº10.502(BRASIL,2020). Para os defensores, a *Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida* (BRASIL, 2020) é apresentada como defensora dos interesses da população com deficiência e as suas famílias, como fica claro no Art.6 parágrafo 4:

IV - Priorizar a participação do educando e de sua família no processo de decisão sobre os serviços e os recursos do atendimento educacional especializado, considerados o impedimento de longo prazo e as barreiras a serem eliminadas ou minimizadas para que ele tenha as melhores condições de participação na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL,2020)

Há todo um movimento de marketing com propagandas na tv aberta sobre o PNEE/2020 e a divulgação de cartilha sobre a política com a propagação da ideia do poder de escolha das famílias sobre um ambiente mais adequado para a educação das pessoas público alvo da educação especial. Tendo como crítica, defendida por pesquisadores, e usada como argumento para alterar a PNEEPEI (2008) de que a EE havia de restringido ao AEE nas salas de recursos multifuncionais. (KASSAR; REBELO; OLIVEIRA,2019)

O argumento é o da estrutura precária, aliada à crítica à falta de capacitação de professores. Desse modo, os argumentos utilizados pela defesa deste modelo de educação segregadora, é o de que na prática, nas escolas regulares já ocorre a exclusão e sugere que as instituições especializadas são mais interessantes para as pessoas com deficiência, pois o foco é no aprendizado específico de cada sujeito. (MORAIS; LIMA; LIMA,2021).

O Partido Socialista Brasileiro (PSB) deu entrada a uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI), alegando que o Decreto 10.502/2020 viola um dos direitos dispostos na Constituição Federal de 1988:

Com pedido de medida cautelar, o Partido Socialista Brasileiro (PSB) impetrou a ADI 6590 perante o STF, afirmando que a intenção concreta do documento é discriminar e segregar esses estudantes com deficiência. Ademais, trouxe que o decreto viola os art. 3º, inciso IV e art. 208, inciso III da CF/88, ressaltando a importância de viabilizar a educação a todos os seres humanos sem preconceito e discriminação. Igualmente, destacou as normas fundamentais referentes à educação dos direitos das pessoas com deficiência, à dignidade humana, à não discriminação, ao princípio da vedação do retrocesso dos direitos humanos e à educação inclusiva como paradigma constitucional (STF, 2021a). (MORAIS; LIMA; LIMA,2021, p.218).

Como contra-argumento, o MEC publicou a Nota Técnica Nº56/2020/DEE/SEMESP/SEMESP em que o Ministro da Educação, Milton Ribeiro, relata que o Decreto não seria de caráter segregacionista (BRASIL,2020). Onde afirma que o PNEE conserva a diretriz de que o ensino especial deve ser ofertado preferencialmente na rede regular de ensino, dessa forma resguardando o direito de escolha, por parte dos estudantes e familiares, em relação a qual atendimento educacional gostariam de optar. (MORAIS; LIMA; LIMA,2021). No entanto, o entendimento do Superior Tribunal Federal-STF, foi de que as diretrizes presentes no documento infringem o direito à educação inclusiva, traz de volta um modelo de educação segregacionista e discriminatório de modo a estimular a criação de escolas e classes especializadas, desconsiderando os avanços observados com a interação entre estudantes com e sem deficiência. Deste modo, o Decreto 10.502, foi suspenso em 01/12/2020. (STF, 2021 apud MORAIS; LIMA; LIMA,2021).

Com o desfecho do golpe, no pós-impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, o Brasil polarizou-se politicamente entre duas frentes de ação neoliberal: 1) Social Liberal, com o movimento Todos Pela Educação nos governos Lula e Dilma. 2) Liberal Ultraconservador, com o movimento escola sem partido, aliado a movimentos religiosos neopentecostais, do governo Bolsonaro. É nessa conjuntura que foi tornado público o Decreto Presidencial nº 10.502/2020 que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao longo da vida PNEE/2020 (BRASIL, 2020). O documento, duramente criticado por Pesquisadores, professores e estudantes, XI Encontro Nacional da Educação Especial no (XI ENPEE), professores e grupos de trabalho relacionados a EE como o GT15 da ANPED, foi intitulado de *Decreto da exclusão*

Em 16 de novembro de 2018, pesquisadores, professores e estudantes reunidos em São Carlos-SP, no VIII Congresso Brasileiro de Educação Especial e no XI Encontro Nacional de Pesquisadores da Educação Especial (XI ENPEE), em Assembleia da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE), com o apoio da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e do Fórum Nacional de Coordenadores dos Núcleos de Acessibilidade das Instituições Públicas de Educação Superior, Profissional e Tecnológica (IPESPTec), decidiram posicionar-se contrários a alterações na Política, no momento e nos moldes adotados, e divulgaram um documento crítico referente à Consulta Pública proposta para a “atualização” da atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (CARTA ABERTA...,2018,p. 1).(KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019,p.13)

Forjado de maneira obscura apesar de no texto estar escrito que o documento vem aprimorando-se desde 2018 sendo feito por muitas mãos, por alunos da educação especial e suas famílias, professores, gestores e pesquisadores (PNEE, BRASIL, 2020,p.15), e da

abertura de uma consulta pública pela SECADI através da minuta da PNEE(2020), organizada pelo grupo de pesquisas da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) - Núcleo de Excelência em Tecnologias Sociais(NEES)-a consulta pública que teve como participantes o total de 8.329 pessoas, das quais, 39% eram professores e opinaram sobre o assunto, não há a indicação das instituições participantes, dos responsáveis pela elaboração do processo ou de debates democráticos. (ROCHA; MENDES; LACERDA, 2021).

3.1 A concepção de Educação Especial da PNEE (2016-2020)

Com o desfecho do golpe, no pós-impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, o Brasil polarizou-se politicamente entre duas frentes de ação neoliberal: 1) Social Liberal, com o movimento Todos Pela Educação nos governos Lula e Dilma. 2) Liberal Ultraconservador, com o movimento escola sem partido, aliado a movimentos religiosos neopentecostais, do governo Bolsonaro. É nessa conjuntura que foi tornado público o Decreto Presidencial nº 10.502/2020 que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao longo da vida PNEE (2020) (BRASIL, 2020). O documento, duramente criticado por Pesquisadores, professores e estudantes, XI Encontro Nacional da Educação Especial no (XI ENPEE), professores e grupos de trabalho relacionados a EE como o GT15 da ANPED, foi intitulado de *Decreto da exclusão*:

Em 16 de novembro de 2018, pesquisadores, professores e estudantes reunidos em São Carlos-SP, no VIII Congresso Brasileiro de Educação Especial e no XI Encontro Nacional de Pesquisadores da Educação Especial (XI ENPEE), em Assembleia da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE), com o apoio da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e do Fórum Nacional de Coordenadores dos Núcleos de Acessibilidade das Instituições Públicas de Educação Superior, Profissional e Tecnológica (IPESPTec), decidiram posicionar-se contrários a alterações na Política, no momento e nos moldes adotados, e divulgaram um documento crítico referente à Consulta Pública proposta para a “atualização” da atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (CARTA ABERTA...,2018,p. 1).(KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019,p.13)

Forjado de maneira obscura apesar de no texto estar escrito que o documento vem aprimorando-se desde 2018 sendo feito por muitas mãos, por alunos da educação especial e suas famílias, professores, gestores e pesquisadores (PNEE, BRASIL, 2020,p.15), e da abertura de uma consulta pública pela SECADI da minuta da PNEE(2020), organizada pelo grupo de pesquisas da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) - Núcleo de Excelência em Tecnologias Sociais(NEES)-a consulta pública que teve como participantes o total de 8.329

peças, das quais, 39% eram professores e opinaram sobre o assunto, não há a indicação das instituições participantes, dos responsáveis pela elaboração do processo ou de debates democráticos. (ROCHA; MENDES; LACERDA, 2021).

O decreto em questão, embora suspenso pelo Superior Tribunal Federal em janeiro de 2020, sua proposição revelou-se não apenas uma revisão da PNEEPEI (2008), mas uma mudança em suas principais diretrizes. A PNEE (2020), enfatiza em seu texto expressões das legislações anteriores como o termo *preferencialmente* utilizado Constituição de 1988 e na LDBEN 9394/96, ao tratar da “modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2020, p. 1). O documento vem sendo objeto de várias interpretações e debates, abrindo precedentes para a manutenção de pessoas com deficiência em espaços segregados, alegando a inadequação ou a falta de qualificação profissional e estrutura das escolas (LIMA; MOREIRA, 2021, p.169).

No documento de Implementação da Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e ao longo da vida (BRASIL, 2020), fica evidente, embora textualmente contraditório, o caráter segregacionista na concepção de EE da referida política:

Na concepção do PNEE 2020, todas as escolas das redes de ensino, públicas ou privadas, devem ser inclusivas, ou seja, devem estar abertas a todos. É maravilhoso ver o quanto a escola brasileira avançou ao entender a necessidade de se tornar um espaço educacional inclusivo. Quando adentramos as portas de uma escola e lá encontramos a diversidade de seus estudantes, e, inclusive, lá encontramos estudantes com impedimentos de natureza física, sensorial, intelectual, mental comunicacional, comportamental e integrativa, bem como estudantes com altas habilidades ou superdotação, o nosso coração se enche de alegria, pois a escola comum inclusiva beneficia a sociedade como um todo – e deve continuar sendo assim. As leis brasileiras determinam que os sistemas educacionais devem oferecer, preferencialmente, escolas inclusivas, mas não exclusivamente. Assim, sabedores de que existem milhares de pessoas em idade escolar fora da escola, pelo fato de apresentarem demandas que são mais adequadamente atendidas em escolas ou classes especializadas, a PNEE defende a manutenção e a criação de classes e escolas e também de escolas e classes bilíngues de surdos. Estas classes e escolas especializadas são também inclusivas. (BRASIL, 2020, p.10)

Desta forma, o Locus da Educação especial segundo a PNEE 2020 incorpora a retomada das classes especiais e das instituições especializadas, como bem explicitado no Artigo 2, parágrafos VI e VII:

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)

Fazendo um adendo à análise, Rocha; Mendes; Lacerda (2021), apontam uma incongruência no texto da PNEE (2020) “equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida” que ao reafirmar o compromisso com a equidade e a inclusão, se contradiz, aparentemente, configurando-se como duas políticas em uma, com ações diferenciadas quando separa e prioriza determinado segmento do público alvo, como explicitado no Art. 6 que trata do lócus do atendimento aos surdos, disposto em suas diretrizes:

I - Oferecer atendimento educacional especializado e de qualidade, em classes e escolas regulares inclusivas, classes e escolas especializadas ou classes e escolas bilíngues de surdos a todos que demandarem esse tipo de serviço, para que lhes seja assegurada a inclusão social, cultural, acadêmica e profissional, de forma equitativa e com a possibilidade de aprendizado ao longo da vida;

II - Garantir a viabilização da oferta de escolas ou classes bilíngues de surdos aos educandos surdos, surdo cegos, com deficiência auditiva, outras deficiências ou altas habilidades e superdotação associadas;

III - garantir, nas escolas ou classes bilíngues de surdos, a Libras como parte do currículo formal em todos os níveis e etapas de ensino e a organização do trabalho pedagógico para o ensino da língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua;

IV - Priorizar a participação do educando e de sua família no processo de decisão sobre os serviços e os recursos do atendimento educacional especializado, considerados o impedimento de longo prazo e as barreiras a serem eliminadas ou minimizadas para que ele tenha as melhores condições de participação na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2020)

Embora essa política não esteja oficialmente sendo implementada, na dinâmica social já é possível observar mudanças quanto ao financiamento da PNEE (2020) que interfere na concepção de educação especial. O Decreto nº10.930 de 7 de janeiro de 2022 revoga o Art.8º do Decreto nº7.611/2011, que dispõe sobre a distribuição dos recursos do FUNDEB destinados à dupla matrícula dos estudantes da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado. Segundo o Decreto nº10.502/2020(BRASIL, 2020), o financiamento dar-se-á:

Art. 15. A assistência financeira da União de que trata o art. 14 ocorrerá por meio de dotações orçamentárias consignadas na Lei Orçamentária Anual ao Ministério da Educação e às suas entidades vinculadas, respeitada a sua área de atuação, observados a disponibilidade financeira e os limites de movimentação e empenho. (BRASIL, 2020)

Dessa forma, podemos sintetizar que a partir da política de educação especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida observamos uma concepção de educação especial médico-pedagógico e psicopedagógico, com seu lócus em espaços segregados como as classes e escolas especiais, favorecendo assim as instituições privados-assistenciais e pode ser substitutiva ao ensino regular.

3.2 A concepção do trabalho pedagógico da PNEE (2016-2020)

A PNEE (BRASIL, 2020) foi suspensa pelo STF como já mencionado nesse texto, no entanto, deixa bem claro o ideário neoliberal ultraconservador pelo qual está sendo elaborado o projeto de educação no Brasil. Nesta política de 2020 há ênfase do termo *preferencialmente* em todo o documento. A PNEE (2020) não altera o prescrito na política de 2008, mas retoma o termo “preferencialmente” de forma incisiva justificando sua legitimidade.

Baseando-se no capítulo V art., 58 da LDBEN n.9394/96 que define que o atendimento aos alunos com necessidades especiais é dever do Estado e que sua educação deve ser pública, gratuita e *preferencialmente* na rede regular de ensino (BRASIL, 1996), ou seja, não exclui a possibilidade da matrícula em classes ou escolas especiais, aliado ao discurso da falta de preparo dos professores, da falta de estrutura das escolas e de que abrindo precedentes para que se intensifique as práticas segregacionistas.

O acesso das pessoas com deficiência à classe comum da escola regular não eliminou as práticas segregacionistas no interior da escola, mas a nova proposição política atua no sentido de aprofundar a naturalização de uma educação especial substitutiva e afasta ainda mais a possibilidade desses estudantes terem acesso ao conhecimento escolar. Na PNEE (BRASIL, 2020) o AEE é renomeado e “recebe a qualificação de ‘serviço’, passando-se a denominação SAEE-Serviços de Atendimento Educacional Especializado” (BRASIL, 2020, p.78), embora na política anterior já fosse compreendido como um serviço, nesse documento a ênfase se aprofunda:

XVI- serviços de atendimento educacional especializado. O Serviço de Atendimento Educacional Especializado abrange as ações pedagógicas realizadas pelo profissional especializado para colaborar no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de cada estudante da educação especial bem como para apoiar os professores regentes no planejamento de atividades pedagógicas e no uso de materiais adaptados e acessíveis. (BRASIL, 2020, p.78).

No entanto, houve a denominação do que, de fato, era prescrito na política de 2008. Outra redefinição é em relação ao conceito de Educação Especial, pois, na nova diretriz, abandonou-se a ideia de Educação Especial como uma proposta pedagógica para destaque na

disponibilização de recursos e serviços. Nota-se no documento de 2020 uma abordagem médico pedagógica oferecida como serviço na forma organizacional do trabalho pedagógico, que inclui um profissional da educação especial e equipe multidisciplinar com psicólogo, fisioterapeuta, fonoaudiólogo, entre outros, como bem posto no artigo 8º da PNEE (2020) dispõe sobre os atores do SAEE:

Art. 8º Atuação, de forma colaborativa, na prestação de serviços da educação especial:

Os serviços da educação especial no contexto escolar são disponibilizados colaborativamente por diversos profissionais.

I – Equipes multiprofissionais e interdisciplinares de educação especial. A Equipe Multiprofissional e Interdisciplinar de Educação Especial realiza estudo de caso e elaboração de projetos conjuntos, em parceria multifuncional e colaboração intersetorial, local e ou itinerante. A equipe é composta por professor da educação especial e, no mínimo, mais dois profissionais de áreas que contribuam para a avaliação biopsicossocial escolar, como: psicologia, fisioterapia, medicina, enfermagem, fonoaudiologia, assistência social e terapia ocupacional, entre outros de áreas afins. A composição das equipes multiprofissionais e interdisciplinares deve responder às demandas de cada situação e à normatização dos sistemas de ensino.

Os professores que atuarão na Educação Especial, devem ter formação inicial na docência e especialização, formação continuada na área da EE e/ou Educação bilíngue de surdos (BRASIL, 2020). Sobre suas atribuições, cabe a cada sistema de ensino designar as atribuições e categorias desses profissionais seguindo critérios próprios (BRASIL, 2020). Segundo a atual política, as atribuições dos professores da EE são as seguintes:

Os professores da educação especial atuam no atendimento educacional especializado aos educandos, na orientação de professores regentes, nas salas de recursos específicas ou multifuncionais, nas classes das escolas regulares inclusivas, especializadas ou bilíngues, nos centros especializados, no contraturno ou turno escolar, de maneira local ou itinerante. Alguns, como os professores de braille, por exemplo, atuam em diversos desses espaços citados. Os professores da educação especial devem atuar em parceria e articulação com as equipes de profissionais das escolas e com as equipes multiprofissionais e interdisciplinares para que atinjam mais elevados resultados nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos educandos.

O Trabalho com os estudantes está proposto como individualizado, baseado no diagnóstico dos sujeitos (clínico), e realizado em ambientes segregados. A retomada das Classes Especiais nas escolas regulares para educandos com impedimentos de longo prazo e/ou contínuos, altas habilidades e superdotação, tem por justificativa o não aproveitamento satisfatório dos estudantes nas classes regulares, demandando à família o poder de escolha:

A criação de classes especializadas, portanto, poderá atender às demandas de grupos de educandos com impedimento de longo prazo ou de educandos com altas habilidades ou superdotação a serem enturmados, bem como ao perfil dos profissionais qualificados responsáveis por esses ambientes de ensino. O

encaminhamento de educandos para classes especializadas deve ser orientado após avaliação biopsicossocial feita na escola por equipe multiprofissional e interdisciplinar, com a participação da família. Diante da singularidade do estudante, em interface com seu contexto sociofamiliar, a equipe poderá indicar se a matrícula numa classe especializada é o mais favorável ao desenvolvimento integral do estudante, no entanto, a decisão final é primeiramente do estudante, e, no caso de este não ter idade suficiente ou condições cognitivas para expressar sua opinião, a decisão será da família (BRASIL,2020, p.72)

Portanto, o trabalho dos professores na *Política Nacional Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida*, se dá sob uma atuação secundária em relação à uma equipe multidisciplinar médico-pedagógica, de caráter individualizado e gerenciador, mediador das tecnologias assistivas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo a análise do desenvolvimento das políticas públicas para a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil e suas implicações para o trabalho dos professores da área mediante o recorte histórico 2016 a 2020, portanto, nos Governos de Michel Temer (2016-2018) e Jair Messias Bolsonaro (2019-2022). Para tal finalidade, realizamos a análise dos documentos oficiais, articulados com a análise de produções científicas, identificando os resultados dispostos nas 3 gerações de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a saber:

A primeira geração de políticas inclusivas para a educação especial no Brasil está retratada nas Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica (BRASIL, 2001), no governo Fernando Henrique Cardoso (1996 – 2002). Compreendido como a primeira conjuntura política de terceira via, o governo FHC elaborou políticas de universalização do ensino, como a vinculação da matrícula de alunos de baixa renda ao recebimento de pecúnia do Programa Bolsa Escola. No tocante à educação especial, mesmo mantendo práticas segregacionistas e assistencialistas, flexibilizou o currículo e indicou a inclusão na rede pública de ensino, assim como elaborou e executou medidas que ajudaram no desenvolvimento como Programas de acessibilidade e a criação do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência-CONADE. Todavia, houve algumas medidas que reforçaram a inclusão parcial desse grupo, como a municipalização dos serviços da educação especial sem o apoio da União, a implementação de adaptações curriculares, a falta de determinação de terminalidade específica, investimentos escassos e o apoio a instituições especializadas públicas e privadas, assim como a ausência de mais investimentos nas redes públicas de ensino. A concepção de EE nessa geração é a de uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços, organizados institucionalmente para apoiar, complementar ou substituir os serviços educacionais comuns (BRASIL, 2001).

A segunda geração aferida ocorre nos governos Lula e Dilma (2003/2016) a partir da PNEPEI(BRASIL,2008) que implementa a inserção dos estudantes em idade de obrigatoriedade escolar de forma compulsória nas classes comuns da rede pública da Educação Básica; estabelece o Atendimento Educacional Especializado-AEE ofertado preferencialmente nas escolas de ensino regular, complementar ou suplementar e não substitutivo ao ensino na educação básica, sendo ofertado no contraturno do seu período

escolar e com a matrícula em duplicidade para garantir recursos para este fim obtidos pelo FUNDEB; a implantação das salas de recursos Multifuncionais; a capacitação a distância de professores de educação especial para atuar nas salas de recursos; o Programa de Acessibilidade na Educação Superior (Incluir) que recomenda ações para a garantia do acesso a pessoas com deficiência às instituições federais de ensino superior (Ifes).

Nessa concepção, o governo buscou superar o caráter substitutivo de políticas anteriores, no entanto, não houve investimento suficiente para a implantação das salas de recursos que abrangesse todas as escolas regulares, demandando às instituições privado-assistenciais e filantrópicas o oferecimento do serviço; a política foi pautada na concepção de professor instrumentador, mediador das tecnologias assistivas e gestor das funções do AEE, eximindo-o de suas funções a especificidade das práticas do processo de ensino dos conteúdos curriculares, portanto, sem ênfase no processo de apreensão do conhecimento.

A terceira geração de políticas públicas para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva iniciada no governo Michel Temer (2016-2018) e aprofundada no governo Bolsonaro (2018-2022), se estabelece a partir de articulações políticas internacionais de ajustes orçamentários para redução dos recursos públicos destinados às redes públicas de ensino. A partir do decreto 10.502/2020 com a PNEE (BRASIL, 2020), a atual política propõe o resgate das práticas segregacionistas e excludentes, com a implantação de classes especiais e centros especializados colocando em destaque as equipes multidisciplinares compostas por psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e etc., num movimento de fortalecimento das concepções médico-pedagógicas e psicopedagógicas, centradas no biologismo e na deficiência dos sujeitos e, praticamente, extinguindo de vez o trabalho pedagógico do professor de educação especial que, segundo a PNEE(2020) atuará de forma colaborativa, relegando suas atribuições ao entendimento de cada setor no âmbito municipal e estadual.

Em vista dos argumentos elaborados neste trabalho, podemos concluir que a proposta para o trabalho dos professores de educação especial no Brasil ao longo das políticas aqui mencionadas, intensificam a precarização do trabalho docente, atravessado por atribuições inconsistentes, divergentes e com sobrecarga de trabalho e que se configura em meramente instrumental, de gestão organizacional e mediador das tecnologias assistivas, distante do cerne da função do professor que é o processo de ensino- aprendizagem do conhecimento acumulado historicamente pela humanidade.

5 REFERÊNCIAS

BRASIL. CNE/CEB. Resolução nº 02, de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40

BRASIL. Decreto 6.571, de 17 de setembro de 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 n. 6.253, de 13 de novembro de 2007.**

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**. Brasília, DF:MEC,2008.

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192#:~:texto%20atendimento%20educacional%20especializado%20%2D%20AEE,alunos%2C%20considerando%20suas%20necessidades%20espa%C3%ADticas. Acesso em:22/04/2022.

BRASIL. CNE/CEB. Parecer nº 13, de 03 de junho de 2009. **Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade de Educação Especial**. Brasília. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, de 24 de setembro de 2009. Seção 1, p. 13

BRASIL. Ministério da Educação. **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais**. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192 Acesso: 23/02/2022

BRASIL. Conselho Nacional de Educação CEB. Resolução 7.611, de 2 de outubro de 2011b. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**.

BRASIL, Casa Civil. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto D, v. 7611, 2011a.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Incluir. SECADI/SESu–2013 -Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-incluir> Acesso: 25/11/2021.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf Acesso em:25/03/2022

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial: equitativa, inclusiva e ao longo da vida**. Brasília, DF: MEC, 2018a. Disponível em: <<https://pnee.mec.gov.br/integra>> Acesso: 23/03/2022.

BRASIL. Decreto 10.502 de 30 de setembro de 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 23/03/2022.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Instituída pelo Decreto 10.502 de 30 de Setembro de 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-lanca-documento-sobre-implementacao-da-pnee-1/pnee-2020.pdf>. Acesso: 14/04/2022.

ANPED. **Revista brasileira de educação especial**, v. 17, p. 105-124, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/G89VhYqSyh7VqLbhb5hF4Xm/?lang=pt&format=html> Acesso em: 15/04/2022.

COLOMBO, Luiza Rabelo. A Ofensiva Ultraconservadora na educação Brasileira—Reflexões Sobre as origens do movimento Escola Sem Partido. **Anais do encontro internacional e XVIII encontro de história da Anpuh-Rio: história e parcerias**, 2018. Disponível em: https://www.encontro2018.rj.anpuh.org/resources/anais/8/1529370916_ARQUIVO_LuizaRabeloColombo_trabalhocompletoANPUH_2018.pdf .Acesso: 25/04/2022.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA-Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). **Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (GESTRADO/UFMG)**, 2022. Disponível em: <https://gestrado.net.br/verbetes/plano-de-desenvolvimento-da-educacao-pde/> Acesso em: 04/05/2022.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Disputas conservadoras na política de educação especial na perspectiva inclusiva. **GARCIA, Rosalba. Políticas de Educação Especial no Brasil do Início do Século XXI. Florianópolis: UFSC/CED/NUP**, p. 19-66, 2017

GARCIA. Rosalba Maria Cardoso. Educação especial na perspectiva inclusiva: determinantes econômicos e políticos. **Comunicações**, v. 23, n. 3, p. 7-26, 2016. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/view/2938> Acesso em: 05/05/2022.

GARCIA. Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15-educação especial da

GARCIA. Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. Educação e Inclusão: equidade e aprendizagem como estratégias do capital. **Educação & Realidade**, v. 46, 2021. Disponível

em:<https://www.scielo.br/j/edreal/a/bkyxVHz9FYPCwRQj8KnJCsb/abstract/?lang=pt> Acesso em:05/05/2022.

GIL, Antônio Carlos et al. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

HARLOS, Franco Ezequiel; DENARI, Fátima Elisabeth; ORLANDO, Rosimeire Maria. Análise da estrutura organizacional e conceitual da educação especial brasileira (2008-2013). **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, p. 497-512, 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo Escolar, 2016. Brasília: MEC, 2017. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2017-pdf/59931-app-censo-escolar-da-educacao-basica-2016-pdf-1/file> Acesso:14/04/2022.

JOMTIEN, Tailândia: UNESCO, 1990. UNESCO. Educação para todos: o compromisso de Dakar. Dakar, Senegal: UNESCO, 2000.

JÚNIOR, Mário Cléber Martins Lanna (Ed.). **História do movimento político das pessoas com deficiência no Brasil**. Presidência da República, Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. Disponível em:
https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/Hist%C3%B3ria_do_Movimento_Pol%C3%ADtico_co_das_Pessoas_com_Defici%C3%Aancia_no_Brasil.pdf?1473201976Acesso em:02/05/2022.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, n. SPE1, p. 41-58, 2011

KASSAR. Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira 1. **Educação e Pesquisa**, v. 45, 2019.

LIMA, Élide Cristina da Silva de; MOREIRA, Jeferson da Silva. A “NOVA” POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL COMO AFRONTA AOS DIREITOS HUMANOS: ANÁLISE CRÍTICA DO DECRETO 10.502/2020. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade- REED**, v. 2, n. 3, p. 156-175, 2021. Disponível em:
<https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/7908/5732>. Acesso em:14/04/2022.

Manual de Orientação: PROGRAMA DE IMPLANTAÇÃO DAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&Itemid=30192Acesso em:23/02/2022.

MORAES, Leticia Maria Maciel de; LIMA, Talita Maria Pereira de; LIMA, Rafaella Asfora Siqueira Campos. Os impactos da Nova Política Nacional de Educação Especial no direito à Educação Inclusiva para as pessoas com deficiência. **SCIAS. Direitos Humanos e Educação**, v. 4, n. 1, p. 203-225, 2021.

PADILHA, Caio Augusto. A política de educação especial do governo FHC (1995-2003): uma opção pela integração. 2017. **BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Secretaria de Educação Especial, 2001.**

PERTILE, Eliane Brunetto; ROSSETTO, Elisabeth. Trabalho e formação docente para o atendimento educacional especializado. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 1186-1198, 2015.

ROCHA, Luiz Renato Martins da; MENDES, Eniceia Gonçalves; DE LACERDA, Cristina Broglia Feitosa. Políticas de Educação Especial em disputa: uma análise do Decreto N° 10.502/2020. **Práxis educativa**, v. 16, p. 1-18, 2021

SILVA, João Henrique da. **Federação Nacional das APAES no Brasil, hegemonia e propostas educacionais (1990–2015). 2017. 384f.** 2017. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação Especial) –Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

SILVA, Régis Henrique dos Reis; MACHADO, Robson; SILVA, Ribamar Nogueira da. Golpe de 2016 e a educação no Brasil: implicações nas políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 19, p. e019058-e019058, 2019.

SOUZA, Flávia Faissal de; PLETSCHE, Márcia Denise; de Freitas BATISTA, Getsename. A formação de professores-pesquisadores em Educação Especial durante a ditadura no Brasil. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas= EducationPolicyAnalysisArchives**, v. 27, n. 1, p. 126, 2019. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/4566>

STF -Superior Tribunal Federal. ADI 6590. Acórdão DJE 12/02/2021 -ATA N° 22/2021. DJE n° 27, divulgado em 11/02/2020, p. 13. Proc. n.0106743-47.2020.1.000000. Origem: DF - Distrito Federal. Relator: Ministro Dias Toffoli. 2021. Disponível em: <http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=6036507>. Acesso em: 23/03/2022.

VAZ, Kamille et al. O professor de educação especial nas políticas de perspectiva inclusiva no Brasil: concepções em disputa. 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/123143> Acesso em:25/03/2022.

VAZ. Kamille et al. O projeto de professor para a educação especial: demandas do capital para a escola pública no século XXI. 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/186758> Acesso em:05/05/2022.