



VIDERE

V. 16, N. 35, JUL- DEZ. 2024

ISSN: 2177-7837

Recebido: 29/09/2023

Aprovado: 12/02/2024

Páginas: 144 - 165 .

DOI: 10.30612/videre.
v16i35.17510

*

Mestrado em Educação
Universidade Federal de
Mato Grosso do Sul (UFMS)
caroline.lima.carvalho@gmail.com
OrcidID: 0000-0001-7326-9279

**

Mestrado em Educação
Universidade Federal de
Mato Grosso do Sul (UFMS)
charyze@gmail.com
OrcidID: 0009-0000-5436-8853

Doutorado em Educação
Universidade Federal de
Mato Grosso do Sul (UFMS)
andressarbl@gmail.com
OrcidID: 0000-0003-1873-5622

Doutorado em Educação
Universidade Federal de
Mato Grosso do Sul (UFMS)
monica.kassar@gmail.com
OrcidID: 0000-0001-5577-6269



POLÍTICAS NACIONAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL BRASILEIRA ENTRE 1994 E 2023: DIFERENTES PROPOSTAS; DESAFIOS CONSTANTES

NATIONAL POLICIES FOR BRAZILIAN SPECIAL EDUCATION BETWEEN 1994 AND 2023: DIFFERENT PROPOSALS; CONSTANT CHALLENGES

POLÍTICAS NACIONALES PARA LA EDUCACIÓN ESPECIAL BRASILEÑA ENTRE 1994 Y 2023: PROPUESTAS DIFERENTES; DESAFÍOS CONSTANTES

CAROLINE CARVALHO DA COSTA LIMA LANDIM*

CHARYZE DE HOLANDA VIEIRA MELO**

ANDRESSA SANTOS REBELO***

MÔNICA DE CARVALHO MAGALHÃES KASSAR****

RESUMO

Este artigo objetiva analisar as diferentes políticas nacionais propostas para a Educação Especial e identificar desafios persistentes ao atendimento educacional dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação. Em diálogo com a literatura da área da Educação Especial, como procedimentos metodológicos foi realizada consulta a documentos norteadores da política de Educação Especial entre 1994 e 2023, estando alguns ainda em discussão. A elaboração de uma política nacional de Educação Especial deveria ser fruto de amadurecimento de análises e discussões, a partir de um Documento de Referência, com o envolvimento popular, instâncias representativas da sociedade civil organizada, passando pelas Conferências Municipais e/ou Intermunicipais, Estaduais e Nacional de Educação e dos Direitos das Pessoas com Deficiência, situações em que as propostas receberiam maior atenção dos grupos de pessoas com deficiência e suas famílias, de pesquisadores, especialistas e população em geral.

Palavras-chave: Educação especial. política educacional. deficiência.

ABSTRACT

The aim of this article is to analyze the different national policies proposed for Special Education and to identify persistent challenges to the educational care of students with disabilities, global development disorders and high abilities. In dialogue with the literature in the field of Special Education, methodological procedures were used to consult the guiding documents for Special Education policy between 1994 and 2023, some of which are still under discussion. The drafting of a national Special Education policy should be the result of mature analysis and discussion, based on a Reference Document, with popular involvement, representative bodies of organized civil society, through Municipal and/or Intermunicipal, State and National Conferences on Education and the Rights of People with Disabilities, situations in which the proposals would receive greater attention from groups of people with disabilities and their families, researchers, specialists and the general population.

Keywords: Special education. educational policy. disability.

RESUMEN

El objetivo de este artículo es analizar las diferentes políticas nacionales propuestas para la Educación Especial e identificar los desafíos persistentes para la atención educativa de los alumnos con discapacidad, trastornos del desarrollo global y altas capacidades. En diálogo con la literatura en el campo de la Educación Especial, se utilizaron procedimientos metodológicos para consultar los documentos orientadores de la política de Educación Especial entre 1994 y 2023, algunos de los cuales aún están en discusión. La elaboración de una política nacional de Educación Especial debe ser el resultado de análisis y discusiones maduras, a partir de un Documento de Referencia, con la participación popular, órganos representativos de la sociedad civil organizada, incluyendo Conferencias Municipales y/o Intermunicipales, Estatales y Nacionales de Educación y Derechos de las Personas con Discapacidad, situaciones en las que las propuestas recibirían mayor atención de grupos de personas con discapacidad y sus familias, investigadores, especialistas y población en general.

Palabras clave: Educación especial. política educativa. discapacidad.

1 INTRODUÇÃO

A partir da década de 1990, após a Declaração de Salamanca (1994), assinada pelo Brasil e outros países, com grande repercussão nos discursos oficiais em diferentes países, a inclusão passa a ser apresentada como um avanço em relação à integração e implicaria uma “reestruturação do sistema comum de ensino” (JANNUZZI, 2004, p. 20).

De modo concomitante, no Brasil, aquele momento caracterizou-se como um período de reformas administrativas com inúmeras ações de “publicização”, nomenclatura utilizada no um eufemismo para uma forma privatização de serviços públicos, uma vez que significa

[...] transferir para o setor público não-estatal [...] serviços [...], transformando as atuais fundações em organizações sociais, ou seja, em entidades de direito privado, sem fins lucrativos, que tenham autorização específica do Poder Legislativo para celebrar contrato de gestão com o Poder executivo e assim ter direito a dotação orçamentária (BRASIL, 1995, p. 58)

As referidas reformas passam a atingir todos os setores da educação, sobretudo na Educação Especial, área que sempre foi privatizada no país (PLETSCH; SOUZA, 2021). Em relação à atuação do Estado na Educação Especial brasileira na década de 1990, destacamos a Secretaria de Educação Especial (SESPE), extinta no governo Fernando Collor de Melo e retomada pelo governo Itamar Franco à época (GARCIA; MICHELS, 2011), com a sigla SEESP.

Na esfera discursiva, a intenção política durante a década de 1990, na Educação como um todo, tinha como objetivo seguir princípios pautados na democracia, na liberdade e no respeito à dignidade. As ações pedagógicas eram orientadas com base na normalização; integração; individualização - adequação do atendimento educacional a cada aluno com necessidades educativas especiais - interdependência entre diferentes setores; efetividade dos modelos de atendimento educacional; ajuste econômico com a dimensão humana; legitimidade considerando a participação direta ou indireta dos envolvidos na formação de políticas públicas ou programas (GARCIA; MICHELS, 2011).

Neste período foi elaborado um documento intitulado Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994), o qual apresentava como fundamentos a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 4.024/61), o Plano Decenal de Educação para Todos (1993) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) (GARCIA; MICHELS, 2011).

Na primeira década dos anos 2000, eventos internacionais influenciaram de forma propositiva a Educação Especial brasileira, como a Convenção de Guatemala (2001) e a Convenção de Nova Iorque (2006), com ampla divulgação de uma perspectiva inclusiva para a educação (GARCIA; MICHELS, 2011), de modo que em 2008, foi divulgado o documento Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que apresentou alterações acerca do atendimento pela Educação Especial, cujo público passa a ser denominado alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Com o documento, há uma modificação na proposta de Educação Especial como uma ação pedagógica, para centrar-se na disponibilização de recursos e serviços, destacando-se o Atendimento Educacional Especializado - AEE (BRASIL, 2008).

No ano de 2020, marcado pela pandemia da COVID-19 e por retrocessos em relação às garantias dos direitos humanos no Brasil (BARROCO, 2022), houve reformulação nos objetivos e diretrizes da política nacional de educação especial, por meio da nova secretaria do Ministério da Educação, a Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação (SEMESP/MEC), e com a aprovação do Decreto nº 10.502 de 30 de setembro de 2020, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (2020), que foi suspenso pelo Supremo Tribunal Federal no mesmo ano e revogado em 1º de janeiro de 2023. Em meio a este movimento, tramitam na Câmara Federal e no Senado projetos de leis com a mesma denominação de “Política de Educação Especial e Inclusiva, para atendimento às pessoas com transtorno mental, transtorno do espectro autista (TEA), deficiência intelectual e deficiências múltiplas”.

Com atenção a este movimento, este artigo objetiva analisar as diferentes políticas nacionais propostas para a Educação Especial e identificar desafios persistentes

ao atendimento educacional dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação.

Como procedimentos metodológicos foi realizada consulta aos documentos: Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994); Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008); Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida; Decreto nº 10.502 de 30 de setembro de 2020 (BRASIL, 2020a); Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI/STF) nº 6590 (BRASIL, 2020b), Projeto de Lei nº 3803, de 2019 e Projeto de Lei nº 3035 de 2020. Os dados coletados nos documentos foram analisados em diálogo com a literatura da área da Educação Especial. São apresentadas as seções: Política Nacional de Educação Especial (1994), Política Nacional de Educação Especial (2008), Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (2020); Desafios com os PL em tramitação, Considerações finais e Referências.

2 POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (1994)

Sopesando o histórico de políticas públicas em Educação Especial, definimos como recorte temporal o ano de 1994, considerado importante para a história da área, haja vista os princípios, práticas e políticas levantadas, em Salamanca, na Espanha, culminando na Declaração de Salamanca. No mesmo ano foi publicada, no Brasil, a Política Nacional de Educação Especial, elaborada pela Secretaria de Educação Especial do Ministério de Educação e do Desporto (SEESP/MEC) no decorrer do ano de 1993 (BRASIL, 1994).

Consoante Rosa e Lima (2022), estudos sobre a história da Educação Especial demonstram alguns atores que tiveram posição de destaque na implementação da política no Brasil, como instituições especializadas, privadas, religiosas e caritativas. Especialmente as instituições privadas tiveram forte presença, especialmente até as décadas de 1950 e 1960, quando foram implementadas as Campanhas, pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), principalmente por meio do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), que consistiram em “iniciativas de assistência técnico-financeira do Estado às Secretarias de Educação e às instituições privadas” (CARDOSO; MARTINEZ, 2019, p. 2). Dentre essas campanhas, estavam as Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro, em 1957; a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais, em 1958, e a Campanha Nacional de Educação do Deficiente Mental, em 1960.

Com a implantação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), em 1973, e o incentivo para a instalação de classes especiais em escolas públicas nos diferentes estados brasileiros, o protagonismo das instituições especializadas passa a ser

claramente dividido com as escolas públicas que numericamente assumiram parte considerável das matrículas dos alunos da Educação Especial desde 1974, como demonstram Rabelo e Kassar (2018).

A Política Nacional de Educação Especial de 1994 foi divulgada pouco antes da implantação clara de regulamentação gerencial na administração federal e da administração pública, a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998/1999-2002), com o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (BRASIL, 1995), que representou a descentralização na gestão das políticas sociais, marcando o período com mudanças tanto nas áreas administrativas, financeiras como pedagógicas, resultando em repasse de responsabilidades para os municípios (MACHADO; VERNICK, 2013).

Neste sentido, afirmam Machado e Vernick (2013), que ocorreram mudanças na administração do MEC em relação à Educação Especial. A Política Nacional foi publicada no governo de Itamar Augusto Cautiero Franco, sob supervisão da Secretária de Educação Especial Rosita Edler Carvalho.

Mazzotta (2005, p. 132) assinala que a elaboração da Política Nacional de Educação Especial, em 1994, indica uma “tendência das ações governamentais federais para inclusão da Educação Especial no contexto da educação”. Ainda, a Política Nacional indicou também uma participação da sociedade para a melhoria da educação das pessoas com necessidades educacionais especiais.

No entanto, mesmo com o crescente movimento mundial pela inclusão, em 1994, a Política Nacional de Educação Especial utilizou-se de princípios já difundidos no país, desde os primeiros documentos orientadores do CENESP: normalização, integração, individualização, interdependência, construção do real, efetividade dos modelos de atendimento educacional, ajuste econômico com a dimensão humana e legitimidade.

Garcia e Michels (2011, p. 107) explicam esses fundamentos:

A Educação Especial, em meados dos anos 1990, orientava sua ação pedagógica por princípios específicos, quais sejam: normalização (que pode ser considerada a base filosófico-ideológica da integração); integração (que se refere a valores como igualdade, participação ativa, respeito a direitos e deveres); individualização (que pressupõe a adequação do atendimento educacional a cada portador de necessidades educativas especiais, respeitando seu ritmo e características pessoais); interdependência (envolve parcerias entre diferentes setores); construção do real (para atender as necessidades do alunado); efetividade dos modelos de atendimento educacional (envolve três elementos: infraestrutura, hierarquia do poder e consenso político em torno das funções sociais e educativas); ajuste econômico com a dimensão humana (valor que se deve atribuir à dignidade dos portadores de necessidades especiais como seres integrais); legitimidade (participação direta ou indireta das pessoas portadoras de deficiência na formação de políticas públicas, planos e programas).

Em relação ao princípio da normalização, os elementos dos padrões comuns/normais ou de condições de vida que o princípio se refere considera que as pessoas com deficiência devem ter direito a vivenciarem padrões de vida e condições cotidianas as mais próximas possíveis, ou mesmo as mesmas, que as circunstâncias comuns e formas de vida de sua comunidade ou sua cultura. (NIRJE, 1999)

Já a “Integração escolar”, no documento de 1994, é entendido como “Processo gradual e dinâmico que pode tomar distintas formas de acordo com as necessidades e habilidades dos alunos” (BRASIL, 1994, p. 18), o que diz respeito ao *continuum*¹ de serviços, conforme a gravidade do comprometimento de saúde apresentado pelo estudante, como uma forma condicional de inserção em que depende do aluno, e do nível de sua capacidade de adaptação no sistema escolar, a sua integração, seja em uma sala regular, uma classe especial, ou mesmo em instituições especializadas. (GARCIA, 2004; BRASIL, 1994)

Destacamos também os fundamentos do modelo médico² utilizado em suas diretrizes políticas, embora os movimentos sociais se orientassem pela perspectiva inclusiva. A Política instituída em 1994 condicionava o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que possuísem “condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (BRASIL, 1994, p. 19). Como princípio sociológico da interdependência, a Política de 1994 considerava:

As próprias características dos portadores de necessidades especiais, particularmente quando deficientes ou com condutas típicas, exigem, além do atendimento educacional, outras práticas nas áreas sócio-médico-psicológicas. Sempre visando o pleno desenvolvimento das potencialidades, deve-se valorizar parcerias envolvendo educação, saúde, ação social e trabalho. (BRASIL, 1994, p. 39)

Com esses princípios, apresentados como “Fundamentos Axiológicos”, tal política pretendeu servir de “fundamentação e orientação do processo global da educação de pessoas portadoras de deficiências, de condutas típicas e de altas habilidades, criando condições adequadas para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades, com vistas ao exercício consciente da cidadania” (BRASIL, 1994, p. 45). Assim, o propósito da referida Política foi o de estabelecer objetivos gerais e específicos para a educação das pessoas com deficiência, além de propor atividades que garantissem a

1 O *continuum* de serviços refere-se ao conjunto de modalidades de atendimento em educação especial, considerando sala de recursos, classe especial, escola especial, classe hospitalar, professor itinerante. (GARCIA, 2004)

2 As que se centram principalmente na manifestação orgânica da deficiência, procurando meios de possibilitar-lhe a vida (JANNUZZI, 2004). Colocava-se a educação sob o signo neutro da ciência, na medida em que pregava a separação do “bom escolar” daqueles que possuíam anormalidades, intelectuais, morais ou pedagógicas. (BUENO, 2011)

conquista e a manutenção de tais finalidades. Ressaltamos a definição de Educação Especial na Política de 1994:

E um processo que visa promover o desenvolvimento das potencialidades de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas ou de altas habilidades, e que abrange os diferentes níveis e graus do sistema de ensino. Fundamenta-se em referenciais teóricos e práticos compatíveis com as necessidades específicas de seu alunado. O processo deve ser integral, fluindo desde a estimulação essencial até os graus superiores de ensino. Sob o enfoque sistêmico, a educação especial integra o sistema educacional vigente, identificando-se com sua finalidade, que é a de formar cidadãos conscientes e participativos. (BRASIL, 1994, p.17)

A Política de 1994 estabelecia que o aluno da Educação Especial era:

[...] aquele que, por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas. Genericamente chamados de portadores de necessidades educativas especiais, classificam-se em: portadores de deficiência (mental, visual, auditiva, física, múltipla), portadores de condutas típicas (problemas de conduta) e portadores de altas habilidades (superdotados) (BRASIL, 1994, p. 13).

O termo “portadores de condutas típicas” previsto na Política considerava “manifestações de comportamento típicas de portadores de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos que ocasionam atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social, em grau que requeira atendimento educacional especializado” (BRASIL, 1994, p. 13-14). Neste sentido, Prieto (2010, p. 62) afirma que “já constavam nessa definição preocupações bastante atuais na área de educação especial: definir a população alvo; atingir a educação básica e a superior, bem como as modalidades de ensino; integrar o sistema educacional; e atender as mesmas finalidades da educação escolar geral”.

Rosita Edler Carvalho, em entrevista concedida à revista “Em Aberto” (INEP, 1993), abordou as principais diretrizes da Política de 1994, objeto de planos de ação dos órgãos públicos e das entidades não governamentais, destacando que o seu êxito dependeria dos esforços e recursos das esferas de governo e da sociedade civil. A definição do Público-Alvo e a revisão da terminologia, segundo Rosita Edler Carvalho, considerou que:

Em vez de deficientes, de excepcionais, passou-se a chamá-los de pessoas portadoras de deficiências, de condutas típicas ou de altas habilidades, quando superdotadas. Prevaecem as pessoas e não as características que as diferenciam, acentuadamente, das demais (INEP, 1993, p. 93).

De acordo com Garcia (2004), a política em questão foi formulada com base na Constituição Federal, nas discussões que envolviam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação que seria publicada em 1996, no Plano Decenal de Educação para Todos e no Estatuto da Criança e do Adolescente e apesar de orientar o seu discurso utilizando princípios de educação inclusiva, ela determina que o atendimento do aluno fosse

realizado “preferencialmente na rede regular de ensino”, trazendo como base o princípio da integração (GARCIA, 2004), considerando que os alunos poderiam ser atendidos na classe regular, na classe especial, na classe hospitalar, no Centro Integrado de Educação Especial e na Escola Especial (BRASIL, 1994).

A integração na Política de 1994 é entendida como “um processo dinâmico de participação das pessoas num contexto relacional, legitimando sua interação nos grupos sociais. A integração implica reciprocidade” (BRASIL, 1994, p. 18). Como exposto acima, o termo integração escolar pressupõe um processo gradual e dinâmico. Especificamente, o documento de 1994 explica que “A integração educativa-escolar refere-se ao processo de educar-ensinar, no mesmo grupo, a crianças com e sem necessidades educativas especiais, durante uma parte ou na totalidade do tempo de permanência na escola” (BRASIL, 1994, p. 18). Ao analisar esse conceito, notamos certa semelhança na definição de inclusão, considerando a garantia de igualdade de direito à escolarização (PRIETO, 2010), contudo, a diferença está nas formas de atendimento que previam o *continuum* do processo, já que “do ponto de vista operacional, o ideal da integração ocorre em níveis progressivos desde a aproximação física, incluindo a funcional e a social, até a instrucional (frequência à classe do ensino comum)” (BRASIL, 1994 p. 38-39). Nesse contexto, a matrícula desses alunos em salas de aulas comuns/regulares seria um “processo de integração instrucional” (BRASIL, 1994, p. 19).

A Política Nacional deixa evidenciada que a integração se orientava nos princípios da igualdade, participação ativa e respeito aos direitos e deveres socialmente estabelecidos, sendo sua fundamentação baseada no princípio da normalização:

Princípio que representa a base filosófico-ideológica da integração. Não se trata de normalizar as pessoas, mas sim o contexto em que se desenvolvem, ou seja, oferecer, aos portadores de necessidades especiais, modos e condições de vida diária o mais semelhantes possível às formas e condições de vida do resto da sociedade. (BRASIL, 1994, p. 22)

Exprime-se a preocupação em integrar os alunos com necessidades especiais de maneira a oferecer à pessoa com deficiência condições de aprendizagem o mais próximo possível da “normalidade” (BRASIL, 1994), pois segundo o princípio de normalização, espera-se que as pessoas com deficiência possam ter condições de vida mais próximas das condições “normais” (NIRJE, 1999).

Ainda, expressa diretrizes legais “[...] norteadoras da elaboração de futuros planos estaduais e municipais da Educação Especial que conterão as ações estratégicas a serem implementadas para a conquista e manutenção dos objetivos formulados” (BRASIL, 1994, p.10). Além disso, orienta a ampliação de modelos educacionais em diferentes estados e municípios com a perspectiva de que “[...] até o final do século o número de alunos atendidos cresça pelo menos 25 por cento” (BRASIL, 1994, p. 7).

A formulação das diretrizes da Política Nacional de Educação Especial de 1994 contou com a participação de técnicos do MEC/SEESP, Organizações Não-Governamentais (ONGs) e de pessoas “portadoras de necessidades especiais” (BRASIL, 1994, p. 23), terminologia utilizada na Política, de acordo com a secretária de Educação Especial (INEP, 1993). Esse ator é a pessoa que apresentava

[...] em caráter permanente ou temporário, algum tipo de deficiência física, sensorial, cognitiva, múltipla, condutas típicas ou altas habilidades, necessitando, por isso, de recursos especializados para desenvolver mais plenamente o seu potencial e/ou superar ou minimizar suas dificuldades. No contexto escolar, costumam ser chamadas de pessoas portadoras de necessidades educativas especiais. (BRASIL, 1994, pp. 22-23)

É perceptível, portanto, que o aluno da Educação Especial é definido a partir de parâmetros comparativos de acordo com padrões de “normalidade”, ou seja, demonstra-se a preocupação de integrar as pessoas com necessidades especiais de maneira a oferecer a elas condições de vida o mais próximo possível da normalidade, direcionando para atendimentos mais específicos aqueles que se distanciam dos demais por apresentar necessidades individuais. O texto da Política Nacional, ao orientar-se pelo conceito de normalização, pretende oferecer aos “portadores de necessidades especiais “[...] modos e condições de vida diária o mais semelhante possível às formas e condições de vida do resto da sociedade” (BRASIL, 1994, p. 22).

Por fim, o entendimento da Secretaria da Educação Especial do MEC na época, compreendia que o atendimento aos “portadores de necessidades educativas especiais” dispensaria a conotação de subsistema próprio, contudo, naquele momento o Brasil não teria atingido esse estágio:

Inicialmente cumpre esclarecer o enfoque de subsistema atribuído à Educação Especial. Trata-se de abordagem político-administrativa e não, necessariamente, filosófica. Sob este ângulo, o atendimento aos portadores de necessidades educativas especiais dispensaria a conotação de subsistema próprio, já que pelos valores democráticos seu alunado deveria ser considerado como qualquer outro, seja do subsistema da educação infantil, da fundamental, da educação média e tecnológica ou da superior. Como não atingimos ainda este estágio, há que pensar na organização de um subsistema para a Educação Especial que garanta o mesmo fluxo do atendimento da educação dita regular, isto é, que ofereça as mesmas oportunidades de acesso, ingresso e permanência na escola, desde a educação infantil até a superior (INEP, 1993, p. 96).

É visível que a referida política não possibilitaria uma mudança significativa de concepção, demonstrando certa fragilidade perante os desafios inerentes à ampliação do acesso dessa população à educação básica. Ao manter o modelo de classificação de estudantes, firma-se um antagonismo entre o discurso e as práticas, desconsiderando o crescente movimento mundial pela educação inclusiva.

Mesmo com seus limites, esta orientação conduz ao debate sobre os rumos da Educação Especial, tornando-se um importante foco para a construção de políticas

necessárias para a transformação da estrutura educacional, com o objetivo de possibilitar condições de participação e aprendizagem a todos os alunos.

3 POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA (2008)

Afirmam Kassar (2011) e Rosa e Lima (2022), que ações mais sistemáticas relacionadas à Educação Especial em uma perspectiva inclusiva de forma coordenada pelo Estado deu-se a partir de 2003, por meio da implementação de programas governamentais que contemplavam as ideias de inclusão educacional, as quais já circulavam no contexto nacional e internacional. Essa incorporação e progressiva centralização da responsabilidade do Estado culminaram na publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (BRASIL, 2008).

O termo inclusão passou a ter relevância na política nacional quando integrou os Planos Plurianuais (PPA) do Brasil, no governo de Fernando Henrique Cardoso (2000-2003), com diretriz estratégica de combate à pobreza, com o intuito de promover a cidadania e a inclusão social. Já no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, o termo permanece nos planos de seus dois mandatos. No primeiro mandato (2003-2006), o PPA 2004-2007 recebeu o título “Orientação estratégica do governo Um Brasil Para Todos: crescimento sustentável, emprego e inclusão social”, com afirmações de inclusão social associadas à desconcentração e redistribuição de renda, redução de desigualdades e operação do consumo de massas. No segundo mandato (2007-2010), o PPA 2008-2011 foi intitulado “Desenvolvimento com inclusão social e educação de qualidade” (REBELO; KASSAR, 2018).

A partir dos anos 2000, diversas políticas educacionais entraram em pauta, evidenciando-se o ano de 2003, quando o MEC, por meio da Secretaria de Educação Especial, formalmente anuncia que

Em 2003, o Brasil começa a construir um novo tempo para transformar essa realidade. O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, assume o compromisso de apoiar os estados e municípios na sua tarefa de fazer com que as escolas brasileiras se tornem inclusivas, democráticas e de qualidade (BRASIL, 2004, n.p.)

Para esta mudança, os documentos orientadores anunciam a “implementação do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade” com o “objetivo compartilhar novos conceitos, informações e metodologias - no âmbito da gestão e também da relação pedagógica em todos os estados brasileiros” (BRASIL, 2004, n.p.).

Kassar (2011) afirma que a partir desse período, muitos educadores de escolas públicas brasileiras foram surpreendidos com a presença do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) matriculados em suas turmas, em diferentes níveis de ensino,

resultante da política denominada de educação inclusiva, que passou a ser implantada explicitamente. (KASSAR, 2011)

Mendes Júnior e Tosta (2012) aduzem que em 2005, em prosseguimento aos programas de educação inclusiva, ampliam-se os trabalhos e medidas para incluir todos os alunos PAEE nos sistemas educacionais. Neste mesmo ano, o MEC divulgou um documento com conceitos e diretrizes de atendimento:

As salas de recursos multifuncionais são espaços da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar (BRASIL/MEC/SEESP, 2006, p. 13).

Com o objetivo de corroborar com os programas, é publicado o Decreto nº 6.094/2007, que estabeleceu planos e metas para o Compromisso Todos pela Educação, dentre outras estabelecidas, o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos e seu ingresso nas escolas públicas (BRASIL, 2007).

Nesse período há um maior investimento e uma ampliação considerável no número de matrículas de pessoas com deficiência nas escolas da rede pública. Constatamos, portanto, uma ampliação de oferta para garantir uma política de educação inclusiva para alunos da Educação Especial que historicamente foram negligenciados em seu processo educacional. (BRASIL, 2010)

No ano de 2007, é divulgado o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), cujas diretrizes se pautavam na formação de professores para a Educação Especial, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, acesso e permanência das pessoas com deficiência na Educação Superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada (BRASIL, 2010).

Em 2008, foi divulgado o documento orientador Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva PNEEPEI (BRASIL, 2008) que reafirmou a Educação Especial como modalidade de educação escolar que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, em consonância com o sentido expresso na Constituição Federal de 1988, que estabelece que “[...] o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino/aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular” (BRASIL, 2008, p. 15).

A Política de 1994 orientava o processo de ‘integração instrucional’ que limita o acesso às classes comuns do ensino regular e considerava no “processo de integração instrucional, os portadores de necessidades especiais que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais”. (BRASIL, 1994, p. 19). Já a Política de

2008 faz a crítica de que ao manter os pressupostos fundamentados em padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política de 1994 não teria provocado a construção de práticas educacionais que valorizasse os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, permanecendo a educação desses alunos sob a responsabilidade exclusiva das instituições especializadas e classes especiais (BRASIL, 2008).

As influências das redes internacionais repercutem diretamente nas políticas públicas no Brasil e, por consequência, também nas políticas de educação inclusiva. No entanto, ao adentrarem o país, sofrem influências dos movimentos de luta das pessoas com deficiência e dos demais grupos em disputa por seus interesses, assim como sofrem igualmente interferência dos eventos e mudanças na história, cultura e políticas. A PNEEPEI retrata esse aspecto, no sentido de que há um contexto mais amplo que o brasileiro, ou seja, um compromisso assumido de forma global (MAINARDES, 2006).

A PNEEPEI assume alguns princípios internacionais de universalização da Educação Básica, como a igualdade de acesso, permanência e oportunidades, e a não discriminação, inerente à ideia “de um projeto societário pautado pela igualdade na diversidade, sendo a escola compreendida como o núcleo dessa construção” (SOUZA; PLETSCHE, 2017, p. 123). Esses princípios são incorporados no Brasil porque o país aceita os termos multilaterais para ter essa interface com as redes internacionais, sendo reformulados para realidades distintas, considerando que esses princípios não levam em conta os diferentes cenários e nem as dificuldades de cada região (MAINARDES, 2006; SOUZA; PLETSCHE, 2017).

A política possibilitou a escola a repensar sua estrutura e suas práticas, que não eram mais voltadas somente para aqueles alunos com desenvolvimento e aprendizagem similares, mas para aqueles que têm características específicas. Desde 2008, a Política tem sido reinterpretada para ser aplicada aos diferentes cenários e contextos escolares, que abrigam a diversidade escolar (PLETSCHE, 2009; 2011).

É importante frisar que a PNEEPEI foi publicada como um texto orientador, divulgado na página WEB do MEC e em uma revista do Ministério - Inclusão: Revista da Educação Especial do MEC, nº 5 (BRASIL, 2008c), gerando inúmeras discussões na comunidade educacional (PLETSCHE; SOUZA, 2021; BEZERRA, 2021; PLETSCHE, 2009; 2011). Este documento foi e é relevante para a história da Educação Especial, considerando que passou a orientar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, além de propor o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como forma de suporte para a escolarização dos alunos público-alvo da Educação Especial - PAEE (BRASIL, 2008; PLETSCHE, 2011; MENDES JÚNIOR; TOSTA, 2012).

A Educação Especial na perspectiva inclusiva, ajustada à proposta pedagógica da escola no que se refere ao AEE, aduz que ele complemente ou suplemente a for-

mação dos alunos, ou seja, explicita que as atividades realizadas como AEE não são substitutivas à escolarização. Verificamos no documento que as funções do AEE são “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade”, de acordo com as especificidades dos alunos, além disso ele “disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, [...] e tecnologia assistiva”; articulado com a proposta pedagógica do ensino comum (BRASIL, 2008, p. 16).

A PNEEPEI imputa ao professor a responsabilidade de elaboração de estratégias para aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas do ensino regular, dispõe também sobre sua formação, inicial e continuada, ao afirmar que esse profissional deve possuir conhecimentos gerais para o exercício da docência e específicos, inerentes ao campo da Educação Especial (BRASIL, 2008).

Importante destacar os efeitos da PNEEPEI, que provocou a ampliação de matrículas no ensino comum de alunos PAEE (INEP, 2019, 2020, 2021, 2022). Um dos principais movimentos da Política é a concepção de pessoa com deficiência, levando em consideração que a deficiência não é determinada pela limitação do indivíduo e sim o seu convívio com as barreiras existentes nos espaços, comunicações, informações, interações e atitudes das pessoas que delimitam a sua plena participação na sociedade, conforma indicado na Convenção da ONU de 2006 (BRASIL, 2009).

A Política de 2008 não evidencia as classes e escolas especiais, ou instituições filantrópicas que oferecem serviços de Educação Especial, a ênfase passa a ser o atendimento em escola comum como direito de todos. A Educação Especial, nessa perspectiva, não é entendida como substitutiva ao ensino comum e sim como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades. O documento também prevê o acesso aos níveis mais elevados, apresentando como referência o Ensino Superior (BRASIL, 2008).

Quanto aos alunos atendidos pela Educação Especial na PNEEPEI apresentou-se uma definição mais restrita que o público previsto na Política de 1994, que deixava margem para critérios excludentes da escola tradicional, relacionado a problemas comportamentais, transtornos ou dificuldades de aprendizagem:

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14).

O texto evidencia que a matrícula do referido Público-Alvo deveria ser realizada em escolas comuns/ regulares, considerando que, “a partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas” (BRASIL, 2008, p. 5).

As diretrizes da Política de 2008 relacionadas ao AEE preveem que este se diferencia das atividades desenvolvidas na sala comum, sendo complementar ou suplementar à escolarização, referindo-se que “deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional” (BRASIL, 2008, p. 16).

A Política de 2008 apresenta especificidades de acordo com o nível, etapa e modalidade de ensino, tais como o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças que favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização do indivíduo; na modalidade de educação de jovens e adultos, o destaque em ações que contribuam na ampliação de oportunidades de escolarização e a formação para a inserção no mercado de trabalho e efetiva participação social e a interface da Educação Especial na educação indígena, do campo e quilombola, assegurando os recursos, serviços e AEE com base nas diferenças socioculturais desses grupos (BRASIL, 2008).

Na apresentação do documento da Política de 2008, afirma-se que ao longo da história, o direito à educação foi negligenciado a uma grande parcela dessa população e, que com a publicação da PNEEPEI, vislumbra-se que esse direito possa ser materializado. Contudo, Kassar (2011) afirma que os desafios para a implantação de uma política nacional de “educação inclusiva” são muitos. Apesar das orientações políticas que sinalizaram para a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, conservaram-se resistências para a inclusão de todos no ensino comum.

A elaboração de documentos normativos nesse momento foi objeto de disputas e embates relacionados aos interesses na continuidade do funcionamento dos espaços mais segregados (escolarização em espaços substitutivos) e o ensino comum, como na Lei nº 11.494/2007 que regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) (BRASIL, 2007) e na Lei nº 13.004/2014 que aprovou o Plano Nacional de Educação (2014-2024) (BRASIL, 2014).

Os debates ganham força com a interrupção do Governo de Dilma Vana Rousseff e a assunção de Michel Miguel Elias Temer Lulia, quando se inicia um processo de revisão da política de 2008. Em um contexto de depreciação da Política de 2008, especialmente por parte de grupos de instituições especializadas, em 2020 o governo

de Jair Messias Bolsonaro sanciona o Decreto 10.502, com uma nova política de educação especial.

4 POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: EQUITATIVA, INCLUSIVA E COM APRENDIZADO AO LONGO DA VIDA (2020)

A Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (BRASIL, 2020), que denominamos aqui como PNEE de 2020, foi instituída por meio do Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, para ser implementada pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação (SEMESP).

Apesar de informar, inicialmente, que “todas as escolas das redes de ensino, públicas ou privadas, devem ser inclusivas, ou seja, devem estar abertas a todos” (BRASIL, 2020, p. 10), discorre em todo o seu conteúdo a defesa pela manutenção e criação de classes e escolas especializadas, bem como de escolas e classes bilíngues para surdos.

O documento apresenta-se como uma resposta ao embate entre os “defensores da educação especial”, os quais acreditam que mesmo uma radical reestruturação da escola comum não tornará a classe comum adequada a todos os educandos; e os “defensores da inclusão total”, que acreditam na possibilidade de reinventar a escola a fim de acomodar todas as dimensões da diversidade da espécie humana (BRASIL, 2020, p. 17). Diante dessas e outras diferenças, a PNEE de 2020 informa que se preocupou em oferecer “a flexibilidade decorrente da oportunidade de escolha” à pessoa e a sua família, sobre a “melhor forma de educar cada estudante, seja na escola inclusiva, seja na escola ou classe especializada, independentemente de diagnósticos e rotulação” (BRASIL, 2020, p. 20), sob a justificativa de que “cada ser humano é único e merece ser tratado com a devida dignidade inerente a essa condição”.

Fundamenta seu argumento no que entende ser as bases da educação equitativa, da educação inclusiva em caráter preferencial, na necessidade de promoção de serviços e recursos especializados e na liberdade deles próprios e de suas famílias escolherem as alternativas educacionais que considerarem adequadas (BRASIL, 2020, p. 48).

Outro argumento faz referência ao aumento de estudantes público-alvo da educação especial matriculados em classes comuns registrado no Censo Escolar de 2019, que cita para advertir que tais números “se referem unicamente à matrícula, sem considerar outros fatores” (BRASIL, 2020, p. 21-22):

Ora, o princípio da inclusão não pode ser dado como atendido apenas com a presença do educando em sala de aula, mas deve ser avaliado também o sucesso dos estudantes em seu processo de aprendizado e benefícios decorrentes desse processo ao longo da vida. (BRASIL, 2020, p. 23)

Conquanto a PNEE de 2020 reafirmar que o direito não é apenas de matrícula, mas também de permanência e de aprendizagem para todos os alunos nas escolas regulares, afirma que é direito dos educandos e da família a escolha, daqueles que se não se beneficiarem das escolas regulares, a opção pela matrícula em classes e escolas especializadas, ou classes e escolas bilíngues de surdos (BRASIL, 2020).

Em vista de suas características, a PNEE 2020 violou preceitos fundamentais da Constituição Federal de 1988, como o direito à educação, à própria dignidade da pessoa humana e à não-discriminação. Violou, portanto, normas internacionais e nacionais, especialmente a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, recebida pelo ordenamento jurídico brasileiro como Emenda Constitucional, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) nº 13.146/2015, que preveem a inclusão das pessoas com deficiência em escolas regulares.

Diante do retrocesso e da violação aos direitos das pessoas com deficiência, em 26 de outubro de 2020, o Partido Socialista Brasileiro (PSB) propôs a Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 6590, junto ao Supremo Tribunal Federal (STF), para que fossem suspensos os efeitos do Decreto n. 10.502/202, sob o argumento de que:

Os princípios da PNEE de 2020 são opostos àqueles defendidos pela PNEE anterior, que estava em vigor desde 2008 e que foi responsável pela desmobilização de escolas especiais e pela inclusão de milhares de alunos com deficiência. A partir de 2008 foi percebido um aumento sem precedentes no número de matrículas de educandos com deficiência nas escolas regulares, sobretudo na rede pública, o que foi sem dúvidas um avanço no direito das pessoas com deficiência. Ao fomentar a criação de classes e escolas especiais ao invés de aprofundar o movimento de inclusão nas escolas regulares, a PNEE de 2020 prevê um desmonte das políticas públicas de inclusão e viola preceitos fundamentais previstos na Constituição Federal, sobretudo o direito das pessoas com deficiência, o direito à educação, a não-discriminação e a dignidade da pessoa humana. (ADI nº 6590/STF)

Logo, o Decreto nº 10.502/2020 rasgou as diretrizes nacionais e internacionais de inclusão social, por ter incentivado e determinado a criação de escolas especializadas, classes especializadas, escolas bilíngues de surdos e classes bilíngues de surdos, propagando a discriminação e segregação entre os alunos, e ainda, retirou direitos adquiridos nos últimos anos pelo público-alvo da educação especial ao ofertar a flexibilidade de estar ou não em uma classe comum.

Diversas entidades também se manifestaram contrariamente ao Decreto nº 10.502/2020, como: a Federação Brasileira das associações de Síndrome de Down, o Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (CFOAB), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, o Ministério Público do Trabalho, o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime). Todos manifestaram suas preocupações com a PNEE de 2020.

Em sede de medida cautelar na ação direta de inconstitucionalidade nº 6.590, o relator, Ministro Dias Toffoli, no dia 01 de dezembro de 2020, suspendeu os efeitos do Decreto nº 10.502/2020, com os seguintes fundamentos:

O Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, promoveu alterações na política nacional de educação, contendo previsão da implementação de escolas e classes específicas para atendimento de alunos da educação especial, em contexto de aprendizagem separado dos demais educandos, das quais destaca, por exemplo, as escolas especializadas, as classes especializadas, as escolas bilíngues de surdos e as classes bilíngues de surdos. Percebe-se, portanto, que o Brasil internalizou, em seu ordenamento constitucional, um compromisso com a educação inclusiva, ou seja, com uma educação que agrega e acolhe as pessoas com deficiência ou necessidades especiais no ensino regular, ao invés segregá-las em grupos apartados da própria comunidade. Trata-se de compromisso internacional que havia sido manifestado, ainda em 1994, na Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, elaborada na Conferência Mundial de Educação Especial, com a representação de 88 governos, entre eles, o Brasil, e 25 organizações internacionais. O paradigma da educação inclusiva, portanto, é o resultado de um processo de conquistas sociais que afastaram a ideia de vivência segregada das pessoas com deficiência ou necessidades especiais para inseri-las no contexto da comunidade. Assim, apesar de coexistir com a implementação de escolas e classes especializadas, não comporta a transformação da exceção em regra, pois significaria uma involução na proteção de direitos desses indivíduos. Assim, em uma interpretação sistemática dos princípios e dispositivos constitucionais aplicáveis à matéria, é de se ressaltar a absoluta prioridade a ser concedida à educação inclusiva, não cabendo ao Poder Público recorrer aos institutos das classes e escolas especializadas para furtar-se às providências de inclusão educacional de todos os estudantes. Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Especial ora questionada parece ir de encontro ao paradigma descrito, ao deixar de enfatizar a absoluta prioridade da matrícula dos educandos com deficiência ou necessidades especiais no sistema educacional geral, ainda que demande adaptações por parte das escolas. (STF, ADI nº 6590, 01/12/2020)

Em Sessão Virtual, no período de 11 a 18 de dezembro de 2020, o Plenário do STF por maioria, referendou a decisão liminar para suspender a eficácia do Decreto nº 10.502/2020. E, em 1º de janeiro de 2023, o Decreto nº 11.370/2023, do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, revogou integralmente o Decreto nº 10.502/2020.

5 NOVA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL? PROJETOS DE LEI EM CURSO

Diante de tantos embates sobre as políticas sobre educação especial elaboradas e instituídas de acordo com perspectivas governamentais do Poder Executivo, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), por meio da Diretoria de Políticas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, criou a Comissão Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva — CNEEPEI, formada por representantes de entidades de pessoas com deficiência, de entidades científicas e outros especialistas para propor avanços à PNEEPEI de 2008.

No entanto, o Senado e a Câmara de Deputados propuseram, respectivamente, o 3803/2019 e Projeto de Lei nº 3.035/2020, para instituir a “Política para Educação Especial e Inclusiva, especificamente para o atendimento às pessoas com transtorno mental, transtorno do espectro autista (TEA), deficiência intelectual e deficiências múltiplas”.

O 3803/2019 é registrado como uma tramitação bicameral, que se iniciou em 02/07/2019 e o último registro desse processo foi em 14/03/2023, pela Secretaria de Apoio à Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa, quando a matéria foi redistribuída à Senadora Zenaide Maia, para emitir relatório³.

A tramitação do Projeto de Lei nº 3.035 ocorre desde 01/06/2020 e depois de passar por várias avaliações com pareceres conclusivos de Comissões da Câmara dos Deputados e receber vários apensados, segundo informação na página do Congresso, o projeto esperava votação final no Plenário da Câmara dos Deputados, em 23/08/2023, mas não chegou a ser analisado naquela sessão⁴. Na página WEB do Projeto da Câmara dos Deputados, há uma indicação de que o texto foi aprovado, por este motivo foi encaminhado para votação.

Ao tomar conhecimento dos trâmites dos Projetos de Lei, a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa (ANPEd), através de seu Grupo de Trabalho de Educação Especial (GT 15), e a Associação Nacional de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE) enviaram manifestos à Câmara dos Deputados solicitando a paralização das discussões diante da existência de estudos sobre a questão já em curso pela Comissão Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - CNEEPEI e por entender que o Projeto contém equívocos e retrocessos para a política educacional. Ao que tudo indica, tais manifestações não surtiram efeito e parece que a aprovação do projeto e seus apensados é apenas uma questão de tempo.

6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES MOMENTÂNEAS

À guisa de considerações finais, cabe dizer que as discussões calorosas sobre uma política nacional de educação especial possibilitam diferentes perspectivas de análise. Por um lado, é necessário reconhecer que a Câmara e o Senado são representações legítimas da sociedade em situações de democracia, sendo assim, cumprem seus papéis ao ressaltarem a importância da educação das pessoas com deficiência e proporem projetos de leis sobre essa matéria. Também cumpre registrar que ambos os projetos estiveram disponíveis para consulta pública, de forma remota, com possibilidade de votação individual de apoio ou rejeição (total ou parcial) dos projetos.

3 Conforme disposto em 05/09/2023: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/materias-bicamerais/-/ver/pl-3803-2019>

4 Informação em 05/09/2023: <https://www.camara.leg.br/evento-legislativo/69478>

Por outro lado, não desconsiderando o esforço das Casas para atender esta questão, parece-nos que o tema demandaria maior participação da sociedade civil organizada, nos moldes de envolvimento para a elaboração dos Planos Nacionais de Educação, por exemplo, quando os Projetos de Leis aprovados referem-se a compromissos assumidos pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, em Conferências Nacionais de Educação e com a participação de diferentes segmentos da sociedade civil (SILVA, 2023). Portanto, entendemos que a elaboração de uma política nacional de Educação Especial deveria ser fruto de amadurecimento de análises e discussões, a partir de um Documento de Referência, com o envolvimento popular, instâncias representativas da sociedade civil organizada, passando pelas Conferências Municipais e/ou Intermunicipais, Estaduais e Nacional de Educação e dos Direitos das Pessoas com Deficiência, situações em que as propostas receberiam maior atenção dos grupos de pessoas com deficiência e suas famílias, de pesquisadores, especialistas e população em geral.

Ao finalizar este artigo, encontramos-nos diante de mais dúvidas do que certezas em relação aos futuros caminhos da Educação Especial no país e as margens para as possíveis adequações que o projeto em votação, se aprovado, pode suscitar.

REFERÊNCIAS

BEZERRA, G. F. Política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: por uma (auto)crítica propositiva. **Roteiro**, [S. l.], v. 46, p. e24342, 2021. DOI: 10.18593/r.v46i.24342. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/24342>. Acesso em: 16 set. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em 23 maio 2021.

BRASIL. **Decreto nº 10.502**, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizagem ao Longo da Vida. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm. Acesso em 13 de agosto de 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Estabelece o Plano Nacional de Educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 19 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**: livro 1/MEC/SEESP. Brasília, 1994. Disponível em: <https://inclusaoja.files.wordpress.com/2019/09/polc3adtica-nacional-de-educacao-especial-1994.pdf>. Acesso em 14 de agosto de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizagem ao Longo da Vida**. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/arquivos/2020/11/12/politica-nacional-de-educacao-especial-2020/@@download/file#:~:text=Na%20concep%C3%A7%C3%A3o%20da%20PNEE%202020,tornar%20um%20espa%C3%A7o%20educacional%20inclusivo>. Acesso em: 13 de agosto de 2023.

BRASIL. MEC/SEESP. Ministério da Educação. **Sala de recursos Multifuncionais: Espaço para Atendimento Educacional Especializado**. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos políticos-legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: SEESP, 2010.

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

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 11.494**, de 20 de junho de 2007, que Regula o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB e dá outras providências. Brasília, 2007. BRASIL. **Projeto de Lei nº 3035**, de 01 de junho de 2020. Brasília, 2020. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2254205>. Acesso em 25 de agosto de 2023.

BUENO, J. G. S. **Educação Especial Brasileira: questões conceituais e de atualidade**. São Paulo: EDUC, 2011.

CARDOSO, F. L. DE M.; MARTÍNEZ, S. A. A Campanha Nacional de Educação dos Cegos: uma leitura a partir da imprensa jornalística dos anos 1960 e 1970. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 19, p. e051, 2019.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 - educação especial da ANPED. **Revista Brasileira de Educação Especial [online]**. 2011, v. 17, n. spe1, pp. 105-124. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000400009>>. Acesso em: 10 ago. 2022.

GARCIA, R. M. C. **Políticas públicas de inclusão: uma análise do campo da educação especial brasileira**. 2004. 227 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Rev. Em Aberto**. INEP/MEC, nº 60, 1993.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Básica: 2019**. Brasília, 2019.

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2017.

JANNUZZI, G. M. Algumas concepções de educação do deficiente. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**. Campinas, 25(3), 9-25, 2004.

KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista [online]**. 2011, n. 41. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40602011000300005>>. Acesso em: 15 ago. 2022.

MACHADO, E. M.; VERNICK, M. G. L. P. Reflexões sobre a política de educação especial nacional e no estado do Paraná. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 24, n. 2, p. 49-67, 2013.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.27, n.94, p.47-69, jan/abr.2006. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvXyTcQHCJFyhsJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 set. 2021.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES JUNIOR, E.; TOSTA, E. I. L. 50 anos de políticas de Educação Especial no Brasil: Movimentos, avanços e retrocessos. In: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 9. 2012, **Anais da IX ANPED de Caxias do Sul**. Caxias do Sul: UCS, 2012.

NIRJE, Bengt. How I came to organized the Normalization Principle, 1999. In: FLYNN, Robert John; LEMAY, Raymond A. **A quarter-century of normalization and social role valorization: Evolution and impact**. University of Ottawa Press, 1999.

PLETSCH, M. D. A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências: um balanço do governo Lula (2003-2010) **Revista Teias**. Rio de Janeiro, v. 12, n. 24, p. 39-55 jan./abr. 2011.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em Revista [online]**. 2009, n. 33, pp. 143-156. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-40602009000100010>>. Acesso em: 27 jan. 2021.

PLETSCH, M. D.; SOUZA, F. F. de. Educação comum ou especial? Análise das diretrizes políticas de Educação Especial brasileiras. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp2, p. 1286-1306, 2021. DOI: 10.21723/riaee.v16iesp2.15126. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15126>. Acesso em: 14 set. 2021.

PRIETO, R.G. Políticas de inclusão escolar no Brasil: sobre novos/velhos significados para educação especial. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Orgs.). **Das margens ao centro**: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara: Junqueira & Marin, 2010.

REBELO, A. S.; KASSAR, M. de C. M. Escolarização dos alunos da Educação Especial na política de educação inclusiva no Brasil. **Inclusão Social**, [S. l.], v. 11, n. 1, 2018. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4079>. Acesso em: 14 set. 2021.

REBELO, Andressa Santos; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência no Brasil (1974-2014). **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 29, n. 70, p. 276-307, 2018.

ROSA, J. G. L.; LIMA, L. L. Muda o governo, mudam as políticas? O caso da política nacional de educação especial. **Revista Brasileira de Educação [online]**. 2022, v. 27. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270026> <https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270027>>. Acesso em 22 mai.2022.

SOUZA, F. F.; PLETSCHE, M. D. A relação entre as diretrizes do Sistema das Nações Unidas (ONU) e as políticas de Educação Inclusiva no Brasil. **Revista Ensaio: aval. pol. públ. Educ.** Rio de Janeiro, v. 25, n.97, p.831-853, 2017.