

**POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA  
EDUCAÇÃO INCLUSIVA DE 2008: QUAIS ORIGENS E QUAIS  
TRAJETÓRIAS?**

***POLÍTICA NACIONAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL EN LA PERSPECTIVA DE  
LA EDUCACIÓN INCLUSIVA DE 2008: ¿CUÁLES ORÍGENES Y CUALES  
TRAJETORIAS?***

***NATIONAL POLICY OF SPECIAL EDUCATION IN THE PERSPECTIVE OF  
INCLUSIVE EDUCATION 2008: WHAT IS ORIGIN AND WHAT IS  
TRAJECTORY?***

Gilvane Belem CORREIA<sup>1</sup>  
Claudio Roberto BAPTISTA<sup>2</sup>

**RESUMO:** O artigo tem como objetivo a análise da política de educação especial brasileira na última década, considerando os pressupostos implicados em sua formulação e sua relação com as diretrizes definidas pela Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU em 2006. O estudo foi realizado por meio da análise documental que teve como base as atas dessa convenção, os documentos normativos da educação brasileira e estudos acadêmicos sobre o tema. Discutem-se temas como o direito à educação, a acessibilidade e a afirmação da perspectiva inclusiva. São indicadas as iniciativas que buscam dar operacionalidade às mudanças na educação brasileira, além dos avanços e dos desafios em termo do trabalho que se mostra como um processo de elevada complexidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação especial. Educação inclusiva. Políticas educacionais.

**RESUMEN:** El artículo tiene como objetivo el análisis de la política de educación especial brasileña en la última década, considerando los presupuestos implicados en su formulación y su relación con las directrices definidas por la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con discapacidad de la ONU en 2006. El estudio se realizó por medio del análisis documental que tuvo como base las actas de esa convención, los documentos normativos de la educación brasileña y estudios académicos sobre el tema. Se discuten temas como el derecho a la educación, la accesibilidad y la afirmación de la perspectiva inclusiva. Se indican las iniciativas que buscan dar operacionalidad a los cambios en la educación brasileña, además de los avances y de los desafíos a término del trabajo que se muestra como un proceso de alta complejidad.

<sup>1</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre – RS – Brasil. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/UFRGS). ORCID <<https://orcid.org/0000-0001-9924-6489>>. E-mail: gilvanebc@gmail.com

<sup>2</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre – RS – Brasil. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu/UFRGS). ORCID <<https://orcid.org/0000-0001-6673-4574>>. E-mail: baptistacaronti@yahoo.com.br

**PALABRAS CLAVE:** Educación especial. Educación inclusiva. Políticas educativas.

**ABSTRACT:** The purpose of this article is to analyze the Brazilian special education policy in the last decade, considering the presuppositions implied in its formulation and its relation with the guidelines defined by the International Convention on the Rights of Persons with Disabilities in 2006. The study was carried out through documentary analysis based on the minutes of this convention, normative documents of Brazilian education and academic studies on the subject. Topics such as the right to education, accessibility and affirmation of the inclusive perspective are discussed. The article also seeks to indicate the initiatives that seek to give operationality to the changes in Brazilian education, besides the advances and the challenges in term of the work that shows itself as a process of high complexity.

**KEYWORDS:** Special education; Inclusive education; Educational policies.

## Introdução

No momento em que a aprovação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) completa uma década, muitas podem ser as considerações a serem feitas sobre a inclusão educacional de pessoas com deficiência no Brasil, com base na breve história dessa política pública.

Este texto se propõe a refletir sobre a trajetória da atual política de educação especial, tendo como pano de fundo os pressupostos implicados em sua formulação, a exemplo das concepções evocadas pela Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência realizada pela Organização das Nações Unidas (ONU), em Nova York (2006), da qual o Brasil torna-se signatário. Essa Convenção gerou uma declaração que foi incorporada ao texto constitucional por meio do Decreto nº 6949/2009 (BRASIL, 2009). A elaboração da presente reflexão tem como base a análise documental de textos políticos – normativos ou de diretrizes – além de produções acadêmicas que estejam em sintonia com nossos objetivos.

O processo de democratização do acesso à educação pública brasileira se intensifica com a promulgação da Constituição Federal de 1988, é reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e, no caso específico das pessoas com deficiência, se materializa por meio de diretrizes e de investimentos públicos definidos a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Nessa perspectiva, observa-se, nos últimos dez

anos, um aumento significativo de pessoas com deficiência incluídas no ensino comum das escolas brasileiras<sup>3</sup>.

Qualquer pretensão de analisar esse processo não pode deixar de considerar a evolução de concepções acerca da educação especial que caracteriza a atual política em relação à anterior (BRASIL, 1994) considerada de “integração instrucional” (BRASIL, 2008), uma vez que suas metas contemplavam a manutenção do protagonismo de organizações não governamentais no que se refere à ação de oferta de serviços que continuavam distantes dos espaços comuns de ensino. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), por sua vez, está alinhada com os pressupostos da Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), cuja concepção de deficiência aparece como “um conceito em evolução” e como resultado da interação da pessoa com deficiência e seu contexto, o que impõe ao processo educacional modificações epistemológicas e estruturais profundas. A ênfase na interação entre o sujeito com deficiência e seu contexto faz emergir outro conceito que se constitui como base para a elaboração de políticas por parte dos países signatários, qual seja, a acessibilidade, merecedora de especial atenção quando se pretende a expansão do direito à educação das pessoas com deficiência para além dos processos embrionários de pertencimento.

Este artigo apresenta um breve relato da história da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) com base nas atas disponíveis no sítio eletrônico<sup>4</sup> da referida Convenção e identifica três dimensões evocadas pela Convenção de Nova York que foram fortemente destacadas pela atual Política de Educação Especial brasileira: o enfoque inclusivo, a não discriminação com base na deficiência e a acessibilidade.

### **A Convenção de Nova York: os bastidores de uma longa discussão**

Ao se tornar signatário da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), o Brasil assume uma série de compromissos em

---

<sup>3</sup>Em 2003, de um total de 504.039 alunos com deficiência da Educação Básica, 145.141 (29%) estavam matriculados em escolas regulares – classes comuns e 358.898 (71%) estavam matriculados em escolas e classes especiais; em 2014, observa-se grande mudança nesse panorama: de 886.815 matrículas de estudantes com deficiência na Educação Básica, 698.768 (79%) estão matriculados em escolas regulares – classes comuns e 188.047 (21%) permanecem em escolas e classes especiais (BRASIL, 2015a).

<sup>4</sup> Disponível em: <<https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>>. Acesso em: 09 dez. 2018. Relatório: Disponível em: <<http://www.un.org/esa/socdev/enable/rights/ahc8intreporte.htm>>. Acesso em: 09 dez. 2018.

vários âmbitos, dentre eles o da educação, sobre o qual este texto se propõe a tratar. Assim, as definições e as diretrizes presentes nesse documento internacional passam a influenciar as concepções de educação e as políticas públicas direcionadas às pessoas com deficiência na última década no Brasil. Considera-se que no cerne das novas concepções trazidas pela Convenção de Nova York está a definição de deficiência que foi exaustivamente discutida quando de sua elaboração. Os representantes expressaram que tais conceitos necessitavam ser estudados porque o ponto de vista sobre a deficiência pode determinar os direitos que são conferidos na prática por meio de políticas públicas desenvolvidas pelos Estados Membros.

O processo de elaboração da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) iniciou em 19 de dezembro de 2001, quando a Assembleia Geral das Nações Unidas criou o Comitê Especial encarregado de

Examinar propostas relativas a uma convenção internacional ampla e integral para proteger e promover os direitos e a dignidade das pessoas com deficiência, baseada em um enfoque holístico de trabalho realizado nas esferas do desenvolvimento social, direitos humanos e não discriminação e levando em conta as recomendações da Comissão de Direitos Humanos e da Comissão de Desenvolvimento Social. (ONU, 2006, s/p).

Tal processo se estendeu por quatro anos, ocasião em que foram realizados, ao todo, oito períodos de sessões entre julho de 2002 e dezembro de 2006.

Os primeiros debates apresentaram a preocupação com o tipo de convenção necessária para promover os direitos das pessoas com deficiência de forma eficaz e com as especificidades pertinentes. A resolução inicial de 2001 apontava para uma abordagem holística, integrando o trabalho no campo da não discriminação, direitos humanos e desenvolvimento social. Diante da dúvida se seria um documento de direitos humanos ou de desenvolvimento social, os especialistas presentes argumentaram sobre a interdependência que se estabelece entre as três gerações de direitos, o que não justificaria fazer uma opção entre elas: os direitos civis e políticos não podem ser exercidos de forma efetiva, se não forem sustentados pela implementação dos direitos econômicos e sociais, tais como o direito à educação e a um sistema de saúde qualificado, ou o acesso a condições dignas de trabalho. Houve um consenso sobre a necessidade de detalhar as medidas específicas para assegurar o acesso das pessoas com deficiência a todos os direitos humanos: aos civis e políticos (primeira geração); aos

econômicos, sociais e culturais (segunda geração); e ao direito ao desenvolvimento e à paz (terceira geração).

A Convenção de Nova York é fortemente caracterizada pelo enfoque “inclusivo”, baseado na crença expressa por seus defensores de que a igualdade de oportunidades somente pode ser atingida quando as pessoas com deficiência são incorporadas, em condições de igualdade, em todas as esferas econômicas, sociais e culturais de suas respectivas sociedades.

Em seu artigo 24, a Convenção manifesta que os Estados Partes devem assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis além da defesa da aprendizagem ao longo da vida, e para isso deverão garantir que:

- a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência;
- b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;
- c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;
- d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;
- e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena (ONU, 2006).

A análise das atas dessa Convenção possibilita compreender a importância de suas definições como sustentáculos do enfoque inclusivo. Razão pela qual a definição de deficiência ganha centralidade nas discussões e passa a permear todo o documento, além de estar na base das políticas que se preocupam em mudar os contextos, na perspectiva de buscar a meta de acessibilidade plena, seja pela adoção do conceito de desenho universal<sup>5</sup> para os espaços e processos, seja pela oferta de apoios individualizados quando esses se fazem mais adequados.

Durante a Segunda Sessão do Comitê Especial de elaboração da Convenção, que ocorreu de 16 a 27 de junho de 2003, foram realizadas mesas temáticas sobre os

---

<sup>5</sup>Significa a concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados, na maior medida possível, por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou projeto específico. O “desenho universal” não excluirá as ajudas técnicas para grupos específicos de pessoas com deficiência, quando necessárias. (BRASIL, 2009)

principais assuntos que deveriam ser elucidados no documento. O painel temático que tratou sobre definições de deficiência teve como conferencistas o Dr. Scott Campbell Brown (EUA), Dra. Catherine Barral (França) e Dr. Kofi Marfo (Gana), que enfatizaram a importância da acessibilidade e sua relação com o conceito de deficiência, ao fazer uma distinção entre as experiências da deficiência e da incapacidade (ONU, 2006).

Scott Campbell Brown se referiu a como é construída a ideia de patologia social da incapacidade e Catherine Barral se concentrou nos direitos extensivos a todas as pessoas, independentemente da condição de incapacidade. Referiu-se a como as sociedades marginalizam as pessoas que apresentam uma condição identificada com a incapacidade, destacando ainda as diferentes formas de exclusão social das pessoas com deficiência. Kofi Marfo abordou a transição do modelo biológico/clínico para o modelo social de deficiência e a relação deste último com os contextos socioculturais. Também foram explorados conceitos de diferença nos planos cultural (universalismo e evolucionismo em oposição ao relativismo) e psicológico (transição do modelo deficitário/negativo ao modelo individual a fim de levar em conta fatores contextuais) (ONU, 2006).

Na data de 31 de janeiro de 2006, durante a Sétima Sessão do Comitê Especial, que se estendeu por três semanas - 16 de janeiro a 03 de fevereiro de 2006 – foram discutidas as definições que constariam na Convenção de Nova York, as quais foram influenciadas pelas contribuições dos Estados-Membros e de consultas locais como o Seminário de Quito, Reunião de Bangkok e Conferência Consultiva Regional Africana. Da Reunião de Bangkok originou-se a sugestão para que a Convenção incluísse definições de deficiência, discriminação e acessibilidade, sendo que a definição de deficiência deveria refletir sua compreensão como resultado de fatores sociais e ambientais. Constou no documento oriundo da Reunião de Bangkok que, ao elaborar a definição de deficiência, deveria ser reconhecido que, embora os indivíduos possuam deficiências, a deficiência não é uma “patologia” individual. Ela tem uma série de implicações para a identidade e o comportamento social e, em grande parte, depende dos contextos de pertencimento, pois as demandas sociais tendem a configurar os parâmetros considerados adequados e esperados para as manifestações de cada sujeito. A condição de “invalidez”, portanto, pode ser consequência de discriminação, preconceito e exclusão.

A Conferência Consultiva Regional Africana propôs que a definição de deficiência a constar na Convenção não deveria estar centrada nas incapacidades das pessoas com deficiência, pois isso levaria à estigmatização e à categorização. Sustentou que a deficiência é um conceito social e defini-la como tal permite que se possa contribuir coletivamente para mudar essa construção social.

A definição de deficiência consta no Preâmbulo da Convenção e, de acordo com a interpretação das discussões constantes nas atas, ocupa essa posição com o sentido de apontar que essa concepção deve permear qualquer iniciativa de garantia dos direitos das pessoas com deficiência:

*Reconhecendo* que a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras atitudinais e ambientais que impedem a sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com os outros. (BRASIL, 2009)

O reconhecimento de que existe um movimento de mudança contínua – evolução – se associa à compreensão de que esse conceito se refere a processos sociais produtores dos fenômenos designados como condição de deficiência a partir da “interação” com os ambientes e com os coletivos que os constituem.

Quando a Convenção contextualiza a deficiência, sugerindo que a existência de barreiras ou a ausência de acessibilidade produzem a incapacidade que costuma ser associada à deficiência, torna-se possível ampliar a visão de acessibilidade no campo educativo abarcando o currículo e as práticas pedagógicas. Portanto, a acessibilidade na educação implica pensar em todos os elementos envolvidos com o acesso ao conhecimento e não apenas aspectos arquitetônicos e de tecnologia assistiva<sup>6</sup>.

A definição de “acessibilidade” tem sido apresentada como

a possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida. (BRASIL, 2015b).

<sup>6</sup>Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (ATA VII – Comitê de Ajudas Técnicas – CAT)

Ao se mencionar a “informação” e a “comunicação”, evoca-se o universo de conceitos de dimensões possíveis. Amplia-se infinitamente o debate, pois não caberia, de acordo com as premissas já anunciadas, reduzir a “comunicação” ao simples provimento de tecnologias de transmissão e recepção ou ao domínio e utilização de línguas específicas. Envolve dirigir a atenção para o processo comunicativo que circunda o aluno, no qual esse sujeito se produz como ser pensante e aprendente, tanto na escola como na vida. Essa perspectiva encontra base teórica na ideia de “Comunicação Orquestral”:

[...] a comunicação deve ser concebida não como um ato individual, mas, sim, como uma instituição social. O ator social participa dela não só com suas palavras, mas também com seus gestos, seus olhares, seus silêncios... A comunicação toma-se assim a performance permanente da cultura. A analogia da orquestra é de fato útil para tentar captar numa imagem essa concepção abstrata da comunicação. Em sua qualidade de membro de determinada cultura, o ator social faz parte da comunicação, assim como os músicos fazem parte da orquestra. Mas, nessa vasta orquestra cultural, cada um toca adaptando-se ao outro. (WINKIN, 1998, p. 14).

Há muito que avançar nesse sentido, o que se entende ser possível a partir de uma visão contextual de deficiência possibilitada pelo enfoque inclusivo e com um olhar para o currículo como construtor de sentidos compartilhados que fazem de um sujeito mais próximo ou mais distante do pertencimento.

## **O Compromisso Brasileiro**

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) teve seu processo de elaboração em momento imediatamente posterior àquele de realização da Convenção. Ao longo de 2007, um grupo de trabalho designado pelo Ministério da Educação trabalhou na elaboração de um documento síntese que fosse produto de debates entre gestores e pesquisadores da educação especial, anunciando as diretrizes que passariam a organizar os investimentos da política brasileira para a área. Essa política esteve associada, ao longo dos últimos dez anos, a ações contundentes, na forma de programas ministeriais, com o objetivo de materializar as linhas organizadoras de um conjunto de iniciativas que pudessem oferecer os apoios necessários aos sistemas de ensino, em sintonia com o “enfoque inclusivo” indicado pela Convenção de Nova York.

Certamente, a construção de um sistema educacional inclusivo ainda apresenta muitos desafios, dentre eles a democratização da educação que continua sendo baseada em uma lógica competitiva e de produção de desigualdade imposta pelo sistema econômico ao qual estamos submetidos. Boaventura de Sousa Santos (2004) e Caiado (2009) indicam algumas pistas para a assunção desse desafio. Santos (2004) propõe o que ele chama de “ética do cuidado”. Esse autor apresenta alternativas para a lógica competitiva e desumana que campeia na atualidade. Tais alternativas nos orientam no sentido de aproveitar as experiências sociais ricas e variadas que se originam no cotidiano a partir do protagonismo de cidadãos e grupos.

Santos (2004) nos faz perceber que somos reféns de um tipo de racionalidade que produz “ausências”, “não-existências”: “o ignorante, o residual, o inferior, o local e o improdutivo”. O modelo mental que nos constitui, considera: Que só existe um tipo de conhecimento, uma única “verdade”; quem não domina esse conhecimento é ignorante. Que o tempo é linear, uma única temporalidade para todos no mundo, como se fosse uma estrada, alguns estão mais à frente, outros na sua retaguarda, o que gera a ideia de resíduo: os atrasados em relação aos adiantados, os incapazes em relação aos que conseguem realizar determinadas ações/aprendizagens dentro de um período de tempo autoritariamente estipulado. Que as diferenças existentes na sociedade são resultado de uma classificação natural, o que gera a ideia de inferior e superior. Que tudo o que é global é superior ao que é local, portanto, conhecimentos da comunidade local constituem cultura inferior. E, por fim, que o “produtivo” é avaliado a partir dos critérios da produtividade capitalista. Por esta lógica, certas práticas culturais são desprezadas gerando a ideia de “preguiçoso (a)”, “desinteressado (a)”, “deficiente” etc. A “ética do cuidado”, proposta por Santos (2004), se encarregaria de valorizar todas as experiências sociais e não condicionar o investimento na emancipação humana à existência de certos pré-requisitos. Consideramos que cabe a analogia, quando se trata da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, no sentido de penetrar nas pequenas fendas do sistema hegemônico com o objetivo de operar transformações. Para refletirmos sobre as possibilidades abertas por essas fendas, é necessário atentar para ações que se configuraram como programas desencadeados pela gestão central.

Caiado (2009, p. 335) ressalta a ênfase dada pela Convenção de Nova York à importância de políticas de estado para concretizar as metas relacionadas com o direito

à educação por parte das pessoas com deficiência com o objetivo de evitar os efeitos negativos de uma eventual descontinuidade causada por troca de governos.

Os Programas Governamentais criados pelo Estado brasileiro para materializar as intenções expressas pela referida Política podem ser distribuídos, para fins de exposição neste texto, em três eixos: **formação continuada dos profissionais da educação** – *Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade* (BRASIL, 2005), planejado para chegar a todas as regiões do país, não obstante as limitações e dificuldades próprias de um sistema educacional de dimensões continentais; **apoio especializado aos alunos com deficiência inseridos no ensino comum por meio do serviço de atendimento educacional especializado (AEE)** e provimento de espaços e recursos específicos com a implementação do Programa Sala de Recursos Multifuncionais na própria escola em que o aluno está matriculado; e, por fim, **provimento de acessibilidade nas escolas**, tanto nos prédios e mobiliários, como no acesso à comunicação e informação, por meio do Programa *Escola Acessível* e no transporte por meio do Programa *Transporte Escolar Acessível*.

No que concerne à formação continuada dos profissionais da educação para a educação inclusiva, o Programa *Educação Inclusiva: Direito à Diversidade* teve por objetivo “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”, sensibilizando e envolvendo a comunidade e formando gestores e educadores para atuarem na construção de sistemas educacionais inclusivos (BRASIL, 2005, p. 10).

Os movimentos iniciais do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade se desencadeiam a partir de 2003, com formação dos gestores da educação inclusiva das secretarias municipais e estaduais e, a partir de 2005, com a formação continuada sendo realizada pelos 106 pólos instituídos em todo o país. Trata-se de uma ação anterior à aprovação final da Convenção de Nova York, mas em um momento em que as ideias de inclusão educacional já circulavam no contexto nacional e internacional desde as discussões iniciadas na década de 1980, quando a Organização das Nações Unidas instituiu o Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD) e de 1983 a 1992, a Década das Pessoas Portadoras de Deficiência (CAIADO, 2009).

No que diz respeito à presença da educação especial na escola comum, esta ocorre por meio do atendimento educacional especializado (AEE). De acordo com o Decreto nº 7.611/2011, o AEE é

[...] compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:

I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou

II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2011).

Quanto à operacionalização do AEE, de que trata a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, para que o enfoque inclusivo seja assegurado, é fundamental que o AEE esteja articulado com o ensino comum, no sentido de construir condições de interação do estudante com o currículo comum.

O Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, instituído pelo MEC/SEESP por meio da Portaria Ministerial nº 13/2007 (BRASIL, 2007), como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, oferece aos sistemas educacionais o apoio técnico e financeiro para viabilizar a oferta do AEE para os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, que constituem o público alvo da educação especial.

Esse programa apresenta os seguintes objetivos alinhados com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

- 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. (BRASIL, 2010, p. 9)

As salas de recursos multifuncionais (SRM) podem ser dos tipos I ou II. As SRM I são compostas por materiais didáticos e pedagógicos, mobiliários, equipamentos como computador, impressora, scanner e alguns recursos de tecnologia assistiva (TA) como *mouse* com acionador e lupa eletrônica. As SRM II, além dos recursos da SRM I, têm acrescidos recursos de acessibilidade para alunos com deficiência visual, como impressora braile, soroban, reglete e punção, entre outros (BRASIL, 2010).

De acordo com Relatório disponível na página eletrônica<sup>7</sup> do Ministério da Educação do Brasil, os vinte e seis (26) estados da federação e o Distrito Federal aderiram ao Programa Implantação de SRM (BRASIL, 2015a). Encontra-se no mesmo sítio eletrônico, a relação dos 5.228 municípios de cada estado, além do Distrito Federal, que receberam salas de recursos multifuncionais por meio do Programa Implantação de SRMs, de 2008 a 2013.

É possível observar que os ambientes escolares têm se modificado sensivelmente na última década, desde seus aspectos arquitetônicos até as tecnologias de informação e comunicação que se tornam cada vez mais conhecidas nesses contextos. O Programa Escola Acessível tem contribuído para isso ao disponibilizar recursos financeiros para adequações dos prédios, bem como aquisição de mobiliários e recursos de acessibilidade. É objetivo do Programa Escola Acessível:

Promover a acessibilidade e inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes o direito de compartilharem os espaços comuns de aprendizagem, por meio da acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos e às comunicações e informações. (BRASIL, 2013, p. 7).

Esse Programa, bem como o Programa Transporte Escolar Acessível buscam concretizar o que determina a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) em seu artigo 9º relativamente à acessibilidade:

A fim de possibilitar às pessoas com deficiência viver de forma independente e participar plenamente de todos os aspectos da vida, os Estados Partes tomarão as medidas apropriadas para assegurar às pessoas com deficiência o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e aos recursos de tecnologia da informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público, tanto na zona urbana como na rural. (BRASIL, 2009).

Para que a escola como um todo ofereça condições para a convivência equânime de todos os sujeitos da aprendizagem, é importante que se mantenha ativa a reflexão sobre as possibilidades do conceito de acessibilidade, que pode estar simplificado ao ser vinculado tão somente a adequações prediais, mobiliários e recursos específicos. Esse conceito, inicialmente simplificado, se potencializa quando se insere nas discussões

<sup>7</sup> Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-continuada-alfabetizacao-diversidade-e-inclusao/programas-e-acoes>>. Acesso em: 09 dez. 2018.

relativas ao currículo a forma como este se articula para manter ou para transformar a ordem estabelecida por um contexto socioeconômico excludente.

### **Considerações finais**

Buscou-se estabelecer, ao longo deste texto, os nexos existentes entre a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), a diretriz mais importante da atualidade no que diz respeito à inclusão social de pessoas com deficiência em âmbito internacional, e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), aprovada no Brasil logo após a referida Convenção. Destacamos ainda, uma vez que o Brasil é signatário dessa Convenção e de seu protocolo facultativo, que tais diretrizes passaram a assumir *status* de Emenda Constitucional por meio do Decreto nº 6.949/2009.

Do ponto de vista histórico, o período de dez anos pode ser considerado breve para que sejam efetivadas transformações significativas, a considerar o tempo comumente demandado para mudanças permeadas por questões culturais, como é o caso da educação. Como é possível perceber, as diretrizes da Convenção são incorporadas ao plano normativo da educação brasileira, com a difusão de uma política pública que prevê formas para reestruturar o sistema educacional como um todo e buscar atender aos novos pressupostos. Nesse sentido, além de se estabelecer sobre uma nova concepção de educação especial, a atual Política prevê quatro principais programas para prover os apoios técnicos necessários aos estados e municípios: Programa Educação Inclusiva: Direito à diversidade no âmbito da formação dos profissionais da educação; Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais com o objetivo de prover espaço adequado e recursos pedagógicos para a realização do atendimento educacional especializado; Programa Escola Acessível visando tornar o ambiente escolar adequado à interação em igualdade de condições para todos os alunos; e Programa Transporte Escolar Acessível que viabilizou a aquisição de veículos acessíveis de modo a possibilitar sua utilização por parte de todos os estudantes.

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2006, como é possível verificar em suas atas, fomentou e exigiu dos Estados Membros que assegurassem a participação efetiva dos principais interessados – as pessoas com deficiência nas discussões e proposições que comporiam o documento. Considera-se, portanto, que a Convenção de Nova York deva ser identificada como expressão do

desejo desses grupos sociais, envolvendo as pessoas com deficiência por meio de seus representantes.

Assim, esse movimento internacional pode ser compreendido como um avanço significativo na conquista de direitos das pessoas com deficiência. A política pública de educação especial brasileira, ao se pautar nas indicações desse movimento, está em consonância com os anseios dessa população. Passados dez anos, em que pese os investimentos que ainda precisam ser feitos para a promoção do efetivo acesso à aprendizagem por parte das pessoas com deficiência na continuidade de um processo que se caracteriza por ser permanente, podem-se identificar indicadores consistentes no sentido de que aproximadamente 80% dos alunos com deficiência estão inseridos no sistema educacional comum, segundo dados do censo escolar.

Os desafios vindouros são da ordem do aprofundamento da pesquisa referente à relação entre as práticas pedagógicas e a construção da aprendizagem tendo como base referências ainda pouco vivenciadas. Temos grandes desafios que se expressam, dentre outras dimensões, na necessidade de aprender a investir em sujeitos que historicamente estiveram em espaços especializados e que agora estão inseridos em espaços comuns. Essa é ainda uma experiência muito recente para ser interpretada à luz de velhos referenciais de ensino e aprendizagem. Como parte desse processo, temos que continuar investindo na qualificação dos profissionais da educação, valorizando o trabalho pedagógico e as trocas que permitam interação de conhecimentos da ação docente, em sentido amplo, com o trabalho dos professores especializados em educação especial. Consideramos que essa dimensão de parceria possa se constituir em colaboração efetiva em sala de aula comum, mas permanece como um dos maiores desafios do trabalho pedagógico nos processos inclusivos. Essa perspectiva é favorecida por nossos atuais dispositivos normativos que asseguram a matrícula dos alunos com deficiência no ensino comum, mas exigem investimento em novas práticas que procurem dar consistência ao trabalho que associa o direito à educação e a efetiva acessibilidade ao currículo.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Educação Inclusiva: direito à diversidade. **Documento Orientador**. Brasília/DF: MEC/SEESP, 2005.

BRASIL. **Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”. Brasília: 2007. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&category\\_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 04 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

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. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 163, ago. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais**. Brasília: MEC/SEESP, 2010. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&category\\_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9936-manual-orientacao-programa-implantacao-salas-recursos-multifuncionais&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 04 set. 2018.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Documento Orientador Programa Escola Acessível**. Brasília: MEC/SECADI, 2013.

BRASIL. Portaria nº 105, de 14 de outubro de 2015a. Dispõe sobre a doação dos itens que compõem as salas de Recursos multifuncionais, ao Distrito Federal, Estados e Municípios que aderiram ao Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais nos termos da Portaria SECADI nº 25, de 19 de junho de 2012 da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Anexo I. Brasília: **Diário Oficial da União**, de 15/10/2015, n. 197, Seção 1, p. 19.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Principais Indicadores da Educação Especial**. Brasília: MEC/SECADI, 2015b. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17655-secadi-principais-indicadores-da-educacao-especial&category\\_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17655-secadi-principais-indicadores-da-educacao-especial&category_slug=junho-2015-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 30 ago. 2018.

CAIADO, K. R. M. Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiências: destaques para o debate sobre a educação. **Revista “Educação Especial”**, Santa Maria, v. 22, n. 35, p. 329-338, set./dez., 2009.

ORGANIZAÇÃO das Nações Unidas. **Convention on the Rights of Persons with Disabilities**. Nova York: ONU, 2006. Disponível em: <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>. Acesso em: 27 ago. 2018.

SANTOS, B. S. Para uma Sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, B. S. (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: “um discurso sobre as Ciências”** revisitado. São Paulo: Cortez, 2004.

WINKIN, Y. **A nova comunicação**. Da teoria ao trabalho de campo. In: SAMAIN, E. Org. Tradução de Roberto Leal Ferreira. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

### Como referenciar este artigo

CORREIA, G. B.; BAPTISTA, C. R. Política nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. esp. 2, p. 716-731, dez., 2018. DOI: 10.22633/rpge.unesp.v22.nesp2.dez.2018.11905

**Submetido em:** 30/07/2018

**Aprovado em:** 14/11/2018