

## A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO E A CRIAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE INCLUSÃO

### *LA TRAYECTORIA DE LA EDUCACIÓN Y LA CREACIÓN DE POLÍTICAS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA*

### *THE TRAJECTORY OF EDUCATION AND THE CREATION OF EDUCATIONAL INCLUSION POLICIES*

Gabriela Sanchez BENEVIDES<sup>1</sup>  
Vanderlei Balbino da COSTA<sup>2</sup>

**RESUMO:** A reflexão objetiva pensar como se constitui os direitos e condições estabelecidas pelos planos educacionais no que se refere aos estudantes com deficiência. Questão: como as políticas educacionais vem contribuindo para a promoção da inclusão dos sujeitos com deficiência no espaço escolar? Objetivos: analisar as políticas educacionais com enfoque à educação especial em uma perspectiva inclusiva; discutir à luz da legislação educacional limites e desafios que a inclusão escolar vem encontrando para se efetivar, avaliar até que ponto, as políticas educacionais implementadas a partir do século XXI, vem dando conta de promover à inclusão. A opção metodológica foi pela pesquisa qualitativa. Referenciais utilizados foram, Brito (2018); Borges (2013); Correia (2006); Costa e Garcia (2020); Ferreira (2006); Mantoan (2011); Matos (2013); Skliar (2006), dentre outros. Considerações, nos mostraram que ainda falta muito a ser feito para que à inclusão dos sujeitos com deficiência possa se efetivar no espaço escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Políticas educacionais. Educação especial. Inclusão escolar.

**RESUMEN:** *La reflexión tiene como objetivo pensar cómo se constituyen los derechos y condiciones que establecen los planes educativos con respecto a los estudiantes con discapacidad. Pregunta: ¿Cómo han contribuido las políticas educativas a la promoción de la inclusión de personas con discapacidad en el espacio escolar? Objetivos: analizar las políticas educativas con enfoque en la educación especial desde una perspectiva inclusiva; discutir, a la luz de la legislación educativa, los límites y desafíos que la inclusión escolar viene enfrentando para hacerse efectiva, evaluar en qué medida las políticas educativas implementadas a partir del siglo XXI han logrado promover la inclusión. La opción metodológica fue por la investigación cualitativa. Las referencias utilizadas fueron, Brito (2018); Borges (2013); Cinturón (2006); Costa y García (2020); Ferreira (2006); Mantoan (2011); Matos (2013); Skliar (2006), entre otros. Consideraciones, nos mostró que aún queda mucho por hacer para que la inclusión de sujetos con discapacidad pueda ser efectiva en el espacio escolar.*

**PALABRAS CLAVE:** Políticas educativas. Educación especial. Inclusión escolar.

<sup>1</sup> Universidade Federal de Jataí (UFJ), Jataí – GO – Brasil. Acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJ. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5893-3629>. E-mail: [gabrielasanchez@ufj.edu.br](mailto:gabrielasanchez@ufj.edu.br)

<sup>2</sup> Universidade Federal de Jataí (UFJ), Jataí – GO – Brasil. Professor orientador do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJ. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1330-747X>. E-mail: [vanderleibalbino@ufj.edu.br](mailto:vanderleibalbino@ufj.edu.br)

**ABSTRACT:** *The reflection aims to study about how the rights and conditions established by the educational plans regarding students with disabilities are constituted. Question: how have educational policies contributed to the promotion of the inclusion of individuals with disabilities in the school space? Objectives: To analyze educational policies focusing on special education from an inclusive perspective; to discuss under the educational legislation, the limits and challenges that school inclusion has been facing to become effective, to assess the extent to which educational policies implemented from the 21st century have been able to promote inclusion. The methodological approach used was qualitative research. References used were Brito (2018); Borges (2013); Correia (2006); Costa e Garcia (2020); Ferreira (2006); Mantoan (2011); Matos (2013); Skliar (2006), among others. As considerations, the studies showed us that there is still a lot to be done so that the inclusion of individuals with disabilities can be effective in the school space.*

**KEYWORDS:** *Educational policies. Special education. School inclusion.*

## Notas Iniciais

A educação está ladeada de vários aspectos relevantes que precisam ser destacados, dentre eles, o fato de que só passou a ser obrigatória a partir do século XX, quando o país estava em transição do agrário para o industrial. Sendo ofertado ao Estado o objetivo e a obrigatoriedade de permitir a existência de uma educação para todos e igualitária, visto que, anteriormente ao século XX, a educação era destinada apenas aqueles que podiam gozar do ócio e se dedicar aos estudos.

Torna-se relevante considerar que durante o período de transição da forma de sociedade, a educação tornou-se meio de garantia de ascensão social, com valor superior ou igual aqueles que eram donos de terras durante este período. Aos olhos da legislação, é dissertado acerca da relevância do papel da nova classe que surgia em meio à sociedade agrária e da importância da educação neste período.

O mercado interno, criado e reforçado com a economia de mineração, foi um fator importante na ascensão dessa classe intermediária (...). Essa classe desempenhou relevante papel na evolução da política no Brasil monárquico e nas transformações porque se passou o regime no final do século. E se ela pôde fazê-lo, isso se deve sobretudo ao instrumento de que dispôs para afirmar-se como classe: a educação escolarizada (ROMANELLI, 2014, p. 37).

Ainda que, a educação fosse de responsabilidade do Estado, foram anos para que se concretizasse uma real organização do ensino que possibilitasse a todos de ter acesso. Para que chegasse ao cenário atual, a educação sofrera diversas adaptações e reformas, possibilitando assim, a criação de políticas educacionais a fim de não só manter a organização

do ensino, como também de manter-se firme diante da questão da educação como direito social. Frente ao exposto, é acentuado que, “no Brasil, essas reformas foram marcadas pelos processos de descentralização e municipalização do ensino, sinalizados na Constituição e efetivamente acelerados a partir de meados dos anos 90 [...]” (GLAT; FERREIRA, 2003, p. 4).

É válido ressaltar o papel do Estado como ativo e responsável na elaboração das políticas públicas educacionais, cuja intenção é a de garantir acesso e permanência de todos no espaço escolar. Nesse sentido:

O direito à educação pressupõe o papel ativo e responsável do Estado tanto na formulação de políticas públicas para a sua efetivação, quanto na obrigatoriedade de oferecer ensino com iguais possibilidades para todos. Quando o Estado generaliza a oferta de escolas de ensino fundamental, tem o poder de responsabilizar os indivíduos e/ou seus pais pela frequência (ARAÚJO, 2011, p. 287)

No que se refere aos direitos à educação, esses são assegurados por meio da legislação, pois esta visa a participação ativa de todos os cidadãos como sendo fundamental para o desempenho das atividades em sociedade. Isso se verifica ao pontuar que: “o Brasil apresentava taxa de 13,6% de analfabetos na faixa de 15 anos de idade e mais de trinta milhões sendo considerados analfabetos funcionais, persistindo ainda a necessidade de políticas efetivadas de forma responsável por parte dos órgãos públicos” (GLAT; FERREIRA (2003, p. 4).

Nossa intenção nessa reflexão é fazer uma análise sobre as políticas educacionais voltadas à inclusão escolar dos sujeitos com deficiência. Para tanto, a questão que suscitou essa investigação foi: como as políticas educacionais vêm contribuindo para a promoção da inclusão dos sujeitos com deficiência no espaço escolar?

No intuito de responder essa questão, os objetivos se consubstanciaram em: analisar como se constitui a criação das políticas educacionais com enfoque à educação especial em uma perspectiva inclusiva; discutir, à luz da legislação educacional, limites e desafios que a inclusão escolar vem encontrando para se efetivar; avaliar até que ponto as políticas educacionais implementadas a partir do século XXI, dão conta de promover à inclusão dos sujeitos com deficiência no espaço escolar.

Nossa opção metodológica para a realização dessa investigação foi pela pesquisa qualitativa, aqui descrita como: "a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento" (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11).

Os procedimentos que lançamos mãos para a realização dessa investigação se consubstanciaram em bibliografias, documentos, resoluções, diretrizes, [...], que nos deram base teórica para esse processo investigativo.

### **Reflexão sobre o papel das políticas educacionais e sua atuação nas escolas comuns – inclusivas**

Para que nossas discussões sobre as políticas educacionais na escola comum – inclusivas sejam ampliadas, é relevante compreendê-las em sua singularidade. Para tanto, precisamos considerar o papel que as políticas educacionais ocupam, quando o foco é o processo de escolarização dos sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação no espaço escolar.

As políticas educacionais não fogem às questões públicas, pois faz parte de uma categoria que engloba diversas multiplicidades, por isso, a importância de compreender, a princípio, o que são as políticas públicas, pois é a partir delas que se desenvolvem as educacionais. No que se refere as políticas educacionais, é assinalado que:

Se "políticas públicas" é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer, políticas públicas educacionais é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação. Porém, educação é um conceito muito amplo para se tratar das políticas educacionais. Isso quer dizer que políticas educacionais é um foco mais específico do tratamento da educação, que em geral se aplica às questões escolares. Em outras palavras, pode-se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar (OLIVEIRA, 2010, p. 96).

Compreende-se, desta forma, que as políticas públicas se referem à participação do povo nas decisões sobre questões relacionadas à cidade e ao território, enquanto, as educacionais ligam-se diretamente às políticas voltadas à educação e as questões referentes ao sistema educacional. Por essa razão, pensamos ser de fundamental importância ressaltar que o principal objetivo das políticas educacionais é melhorar a qualidade do ensino. Essa premissa é partilhada por Borges, Araújo e Pereira (2013), ao pontuar que nem sempre as condições e especificidades são consideradas nas implementações destas políticas. Ainda de acordo com as autoras, é relevante analisar do momento histórico que se encontra determinado país, pois é a partir dele que os motivos se desenvolvem para a concretização de determinados projetos.

As políticas educacionais, além de ter o objetivo de melhorar a qualidade de ensino, atuam com a responsabilidade de oferecer possibilidades de acesso e permanência nas escolas, principalmente no que se refere àqueles que possam vir a possuir algum tipo de dificuldade, seja

suporte financeiro, deficiência e transtornos. Entretanto, ao que se percebe, ainda carece de políticas capazes de atender uniformemente toda a sociedade, permitindo a possibilidade de reflexão acerca de como se deu o seu desenvolvimento e a sua relação com o sistema econômico atual.

À luz da legislação que enfatiza as ações perversas do neoliberalismo na educação, em especial com a deflagração da globalização planetária. Nesse sentido, é discorrido sobre a globalização e o capitalismo como fatores importantes existentes durante seu desenvolvimento.

[...] Ela se desenvolveu acompanhando o desenvolvimento do próprio capitalismo, e chegou na era da globalização resguardando um caráter mais reprodutivo, haja vista a redução de recursos investidos nesse sistema que tendencialmente acontece nos países que implantam os ajustes neoliberais. (OLIVEIRA, 2010, p. 99).

É relevante considerar o sistema econômico atual do Brasil como sendo capitalista, desta forma, entende-se que seus objetivos atendem aos interesses e necessidades daqueles com maior capital, que visam mais quantidade do que qualidade nos serviços ofertados, quando o foco é a educação pública. Nossas críticas a esse sistema econômico no Brasil são as de que este não visava bem-estar social, nem a divisão de renda de forma igualitária. Ao contrário, o foco estava centralizado no total desenvolvimento do país, visando seu progresso a fim de torná-lo uma grande potência.

O objetivo principal desse modelo de Estado não era tanto a redistribuição de renda e de provimento do bem-estar social como foi o caso de muitos países Europeus, mas a transição de uma economia eminentemente agrária para uma industrial. Daí a adoção da concepção de que o Estado seria a grande alavanca do progresso econômico e social do País (ARAÚJO, 2011, p. 284).

Desta forma, com a mudança de mentalidade de sociedade, a educação tornou-se um mecanismo para além da ascensão social, visando à participação política para as classes de elite e o preparo para o trabalho as classes mais marginalizadas.

## **As políticas educacionais de inclusão**

A educação inclusiva se desenvolveu ainda em meio aos enormes conflitos históricos e são inerentes à sociedade capitalista. Essa premissa se destaca ao falar em “direito à educação da pessoa com necessidades educacionais especiais é falar de um conflito histórico e inerente à sociedade capitalista, que é o conflito de exclusão social” (MATOS, 2013, p. 37). Nesse

paradigma, a exclusão social mencionada por Matos (2013), assim como a inclusão podem relacionar entre si sob um olhar diferente, porém não antagônico.

Ao discutir a necessidade de se implementar políticas inclusivas no espaço escolar, vemos a possibilidade de garantir aos sujeitos com deficiência a promoção da inclusão sem excluir e marginalizar. Desse modo, reitera que:

Os processos de exclusão e inclusão acabam sendo muito parecidos entre si, sendo então a inclusão um mecanismo de controle que não é o oposto da exclusão, senão que o substitui como processo de controle social. A inclusão, em termos amplos, e não simplesmente em termos de escolarização, pode-se pensar, então, como um primeiro passo necessário para a regulação e o controle da alteridade (VEIGA NETO, 2002 apud SKLIAR, 2006, p. 28)

Nesse contexto, é possível compreender o quanto a inclusão não se desenvolve em sua totalidade. Partido dessa premissa, podemos observar:

Cria-se a ilusão de um território inclusivo, mas que, por ser proposto pelo mesmo sistema político, cultural, educativo etc. tem como objetivo sobrepor a ideia integradora como parte de um controle. É válido ressaltar que o mesmo sistema qual promove inclusão também promove a exclusão, quando designamos o conceito de normal e diferente aos sujeitos, acabamos que não somos capazes de enxergar o outro em sua função social, que também é capaz de construir / produzir conhecimento, sendo assim não conseguimos valorizar o próximo, o que resulta na (re)produção de divisão social e superioridade sobre o outro (SKLIAR, 2006, p. 28)

Nessa mesma direção, precisamos acentuar a necessidade de respeitar as diferenças em sua singularidade, valorizando, portanto, a diversidade desses sujeitos que são hoje uma realidade no espaço escolar.

[...] incentivar e incrementar o exercício da alteridade é a melhor saída para evitarmos a exclusão que vem assolando a humanidade, com consequências cada vez mais desastrosas, pois quando o diferente é reconhecido como parte de um todo é possível existir a preservação de uma integralidade (MATOS, 2013, p. 46).

Nos parece relevante refletir acerca do discurso de inclusão baseada em condições igualitárias para todos, no que se refere não apenas ao acesso, como também à permanência no âmbito da escola. Sabe-se que o discurso está relacionado diretamente às questões políticas e que, quando a escola passa a ser vista como um lugar capaz de realizar ações em prol da aprendizagem, priorizando e valorizando o sujeito em sua individualidade, proporciona reflexões capazes de agregar possibilidades de projetos de inclusão no currículo. Desta forma,

torna-se evidente a importância do papel da escola para o desenvolvimento de ações incluídas.

Lidar com a diversidade do desconhecido é sinônimo de desconfiança, até mesmo acentuação de comportamentos de discriminação e desqualificação do "outro". Nesse sentido, Matos (2013, p. 45), assinala que:

No que se refere à diversidade, temos a refletir que, apesar do seu caráter universal, conviver com a diversidade tem se mostrado um sério problema para a espécie humana. Longe de representar riqueza, ela é geralmente percebida como grave ameaça externa; fonte permanente de desconfiança, empecilho para a realização dos nossos projetos. O "outro" é aquilo que nós não somos. Ele coloca em xeque a nossa verdade, questiona os nossos valores, relativiza a nossa identidade. É preciso desqualificá-lo.

Discutir ações incluídas no contexto atual nos remetem traçar intensos debates nas escolas e em outros setores públicos, uma vez que são nesses espaços que propomos que todas as pessoas, independente se são ou estão em situação de deficiência, precisam ser incluídas.

No âmbito das políticas educacionais de inclusão, sabe-se que esse processo não ocorreu de forma rápida. Para exemplificar, de 1960 a 1990, do século XX, vivemos o maléfico processo de integração, período no qual as pessoas com deficiência tinham que se adaptar para se manter no regime, não cabendo ao sistema, às escolas e nem aos professores a culpa pelo seu fracasso.

Baseado nas políticas educacionais inclusivas dos Estados Unidos e da Europa, os países latinos, dentre eles, o Brasil, iniciaram processos de implementação para promover a inclusão escolar. Frente ao exposto:

O desenvolvimento histórico da educação especial no Brasil inicia-se no século 19, quando os serviços dedicados a esse segmento de nossa população, inspirados por experiências norte-americanas e europeias, foram trazidos por alguns brasileiros que se dispunham a organizar e a implementar ações isoladas e particulares para atender a pessoas com deficiências físicas, mentais e sensoriais. Essas iniciativas não estavam integradas às políticas públicas de educação e foi preciso o passar de um século, aproximadamente, para que a educação especial passasse a ser uma das componentes de nosso sistema educacional. De fato, no início dos anos 60 é que essa modalidade de ensino foi instituída oficialmente, com a denominação de "educação dos excepcionais" (MANTOAN, 2011, s/p.).

Nos parece compreensivo o quanto as discussões são ainda recentes, pois se sabe que as políticas educacionais voltadas à inclusão passaram a ocupar um espaço de evidência recentemente, sendo importante ressaltar que, em sua maioria, os sujeitos em questão foram

mantidos distantes do ensino público regular, estando presentes somente em escolas especializadas.

A educação especial constou como área prioritária nos planos setoriais da educação, após a Emenda Constitucional de 1978 e a Lei nº 5.692/71, de reforma do 1º e 2º graus, e foi contemplada com a edição de normas e planos políticos de âmbito nacional: as definições do Conselho Federal de Educação sobre a educação escolar dos excepcionais, as resoluções dos Conselhos Estaduais de Educação sobre diretrizes de educação especial, a criação de setores de educação especial no sistema de ensino, a criação de carreiras especializadas em educação especial na educação escolar (os professores dos excepcionais) e também o campo de reabilitação (a constituição das equipes de reabilitação/educação especial) (FERREIRA, 2006, p. 87)

É importante ressaltar o fato de que educação especial, por muitos anos, foi restrita apenas às instituições especializadas e privadas; quando existentes na rede pública, resultavam no fracasso escolar, pois era difícil manter o nível de acompanhamento. Essa premissa é criticada, ao denunciar que:

Em relação à educação especial, ocorrida entre 1960 e 1990, consolidou-se a **integração escolar**, a qual previa que neste modelo são os alunos que deveriam se adaptar ao sistema educacional, e não o sistema a eles. Neste período, os alunos com deficiência iam para as escolas regulares, porém, estudavam em salas separadas (salas individualizadas por deficiência). (BRITO; NASCIMENTO; COSTA, 2018, p. 16, grifo do autor);

Durante o ano de 1992 houve uma mudança no cenário da Educação Especial, pois o Ministério da Educação e do Desporto (MEC) efetivou Educação Especial como Secretaria (SEESP), o que possibilitou a existência de atendimento especial àqueles com especificidades, organizando o ensino tanto voltado às políticas de atendimento educacional, como também em ações relacionadas à temática.

A reforma na estrutura administrativa do Ministério da Educação e do Desporto (MEC), efetivada em 1992, recolocou o órgão de Educação Especial na condição de Secretaria, tal como os órgãos de educação fundamental, média e superior. Essa decisão político-administrativa tem significados que extrapolam o âmbito administrativo. Indica a valorização que a atual direção superior do MEC dá ao atendimento educacional aos portadores de necessidades educativas especiais. Na condição de Secretaria, a gestão federal para a Educação Especial instituiu um espaço organizacional tanto para propor a política do atendimento educacional, como para fomentar técnica e financeiramente as Unidades Federadas (UF) em suas ações voltadas para a área (CARVALHO, 1993, p. 94)

Historicamente, cumpre-nos salientar que no ano de 2003 o Banco Mundial (BM) e a Secretária de Educação da Cidade do Rio de Janeiro promoveu a oficina "Educação Inclusiva

no Brasil – Diagnóstico Atual e Desafios para o Futuro" em que permitiu a participação de diversos representantes do sistema de ensino (municipal, estadual e federal), além de organizações específicas atuantes em defesa da área. Precisamos ressaltar que esta oficina permitiu que fosse realizada uma análise de educação como prática inclusiva a partir do social. Os dados obtidos foram baseados na distribuição de renda como fator de suma relevância para que o desenvolvimento humano estivesse comprometido.

Sob a ótica das políticas educacionais inclusivas, Glat e Ferreira (2003), assinalam que a má distribuição de renda reflete no pouco desenvolvimento do país, o que compromete às condições de ampliações no âmbito da inclusão, assistência, saúde e educação, refletindo de forma clara nos serviços de atendimentos especializados.

Outro aspecto analisado pelos autores é o baixo número de matrículas e até mesmo a falta de serviço acerca da Educação Especial no ano de 2003.

Também não desfrutamos, ainda, de uma escola inclusiva, se considerarmos os diversos níveis e modalidades de ensino. Ao lado de uma expansão bastante significativa do acesso à escola na faixa dos sete aos 14 anos, vemos, no diagnóstico do Plano Nacional de Educação de 2001, que cerca de 40% dos municípios brasileiros não contava com qualquer serviço de Educação Especial no final da década de 90. Em 2002, apenas 3.612 municípios (65% do total de 5.560 municípios no Brasil) registraram matrículas de alunos com necessidades especiais (GLAT; FERREIRA, 2003, p. 03).

Ao refletir sobre uma escola em uma perspectiva inclusiva, torna-se de suma importância analisar não apenas acerca das deficiências. As discussões podem e devem ser levadas adiante no sentido de, quando se pensa em uma escola inclusiva, devemos nos atentar ao fato de que não existem apenas os transtornos, deficiências e síndromes que se manifestam de maneira visível, mas que também existem outros comprometimentos que exigem postura por parte da escola e dos professores, pois comprometem habilidades e o desenvolvimento dos alunos de forma invisível. Ao criar ações que promovam essas discussões, é possível desenvolver um trabalho colaborativo envolvendo professores do ensino comum e do ensino especial, possibilitando que as ações pedagógicas sejam planejadas em conjunto, para o processo de inclusão dos sujeitos em questão.

No que concerne as políticas educacionais, Glat e Ferreira (2003) dissertam que, houve três referências que marcaram os documentos relacionados com a Educação Especial, a saber: as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (LDB, 1996); o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001a); e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, (BRASIL, 2001b). Cumpre-nos acentuar que a LDB de 1996 foi um marco

extremamente importante para o avanço da educação especial, pelo fato de ter tido seu discurso baseado na Declaração de Salamanca, que focou em colocar em prática o discurso de "educação para todos", além de planejar especificidades para essa população.

Com isso, a LDB de 1996 representa um avanço para a Educação Especial, considerando que apresenta um capítulo específico para essa população e, sobretudo, a escolarização destes na rede regular de ensino público. Nesse sentido, o Estado se torna responsável pela definição de políticas públicas para essa matéria, assim como pela igualdade de oportunidades e acompanhamento especializado aos que dele necessitam (HEREDERO, 2010, p. 194)

Aos olhos da legislação, também é dissertado acerca da educação especial e da inclusão como fatores com objetivos em comum, compactuando com a ideia do ensino regular, mas com a necessidade do atendimento especializado como de suma importância ao desenvolvimento do educando.

A educação especial e a inclusão constituem-se, assim, como duas faces de uma mesma moeda, ambas caminhando lado a lado, para, não só assegurar os direitos fundamentais dos alunos com NEE permanentes, mas também para lhe facilitar as aprendizagens que um dia os conduzirão para uma inserção social, harmoniosa, produtiva e independente. Nesta perspectiva, é bom que se perceba que, embora pretenda ver, sempre que possível, os alunos com NEE permanentes nas classes regulares, com apoios adequados, não sou de forma alguma, avesso à ideia de que, por vezes, sublinho por vezes, eles não possam receber serviços educativos apropriados e eficazes fora dessa mesma classe regular (CORREIA, 2006, p. 246-247)

Se guinarmos nosso olhar para o Plano Estadual de Educação do Estado de Goiás (PEE-GO), a educação especial deverá ser ofertada de forma preferencial na rede regular e, quando necessário, oferecer serviços especializados.

Segundo o disposto na LDB (Lei Nº 9.394/1996), a Educação Especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, havendo, quando necessário, serviços de apoio especializado (Art. 58); devendo ser parte integrante da proposta pedagógica da escola comum, de modo a promover o atendimento escolar e o atendimento educacional especializado complementar ou suplementar, aos estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento, com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2015, p. 79)

Ao se referir ao estado de Goiás, em 2015, o Plano Estadual de Educação realizou um censo com o número de educandos com deficiência matriculados em escolas especiais, classes especiais e nas escolas regulares no ano de 2014, sendo relevante considerar o número de vinte e cinco mil e duzentos e vinte estudantes matriculados, no total, durante este período.

**Quadro 1** – Número de alunos com deficiência matriculados no ano de 2014 no Brasil

Número de alunos matriculados – Educação Especial					
Rede	Ed. Infantil	Ens. Fundamental	Ens. Médio	Educação Profissional (técnico)	EJA
Estadual	-	5.877	2.713	01	284
Federal	-	06	13	06	06
Municipal	1.036	12.898	04	-	759
Privada	305	1.223	165	55	107
<b>Total</b>	<b>1341</b>	<b>20.004</b>	<b>2895</b>	<b>62</b>	<b>1.106</b>

Fonte: Plano Nacional de Educação Especial no ano de 2014 de alunos com deficiência matriculados em Goiás

No que concerne ao Brasil, é válido destacar que o número de alunos com deficiência matriculados no ano de 2014 atingiu cerca de 700 mil e durante o ano de 2018 chegou a 1,18 milhões a mais que o ano de 2014 somente no Ensino Médio, de acordo com os dados retirados do portal do INEP. Desta forma, considera-se, com o PNEE, no ano de 2014, um percentual positivo acima da média nacional, o que permite, de certa forma, perceber que as políticas públicas de educação realizam seu papel, mesmo que não atingindo a eficiência em sua totalidade.

Diante do gráfico apresentado, um aspecto relevante a ser considerado, no que se refere às políticas de educação voltadas à educação especial, é a existência de uma possível dificuldade na adequação dos profissionais ao modelo pedagógico destinado à educação especial, o que pode gerar insegurança aos professores na realização de seu trabalho, pois, ainda que os documentos ofereçam a inserção destes alunos ao ensino regular, os profissionais podem nem sempre estar preparados adequadamente para atendê-los, acarretando na geração de outros problemas, como a determinação de laudos errôneos, a relação conflituosa entre pais/professor/aluno e, até mesmo, a evasão escolar.

A literatura especializada nos mostra que a maior parte das formações dos profissionais de educação baseiam-se em métodos tradicionais, que nem sempre levam em conta as necessidades da educação especial, que, quando pensada nesses moldes, abre pouco espaço para se aliar as práticas e os objetivos com intenção de fundi-los. Desta forma, não há, de fato, a inclusão.

Até bem pouco tempo, a função da instituição escolar era basicamente a de transmissão de conhecimento. Conhecimento sistematizado, organizado e, se possível, priorizando a leitura dos sujeitos a partir das categorias cartesianas. Hoje, a pós-modernidade coloca essa visão em xeque e afirma que preciso tolerar as diferenças, aprender a conviver com o novo e com a desordem, pois todo desenvolvimento é constituído por momentos de confusão e de

incompreensão, que precisam ser suportados. É a partir desse desequilíbrio que se chega ao crescimento (MATOS, 2013, p. 53)

Aos olhos da literatura que enfatiza essa questão, Mello, Ho, Dias e Andrade (2013) afirmam que acreditam na importância de a educação especial aliar-se a objetivos bem definidos e capazes de proporcionar uma verdadeira inclusão e dissertam acerca das dificuldades encontradas, propondo novas visões sobre o problema. As autoras mencionadas, ainda, assinalam que outro problema é a dificuldade de interação e colaboração nos casos de inclusão nas escolas comuns, seja pela falta de diálogo com professores, seja pelo despreparo e falta de motivação destes profissionais.

Neste sentido, é possível refletir acerca do perfil organizacional das escolas, como essas se sentem acudadas e os profissionais inseguros em sua prática com todas as mudanças geradas pela inclusão, uma vez que sua base sofre rupturas de paradigmas, dando espaço para que outras possam surgir.

É como se esse espaço fosse de repente invadido e todos os seus domínios tomados de assalto. A escola se sente ameaçada por tudo o que ela criou para se proteger da vida que existe para além de seus muros e paredes - novos saberes, novos alunos, outras maneiras de resolver problemas, de avaliar a aprendizagem, demandam "artes de fazer", que como nos diria Certeau (1994), a contestem e que transgridam o seu projeto educativo vigente (MANTOAN, 2003, p. 3).

Na nossa concepção, pensamos que uma medida interessante a ser pensada é a da oferta, por parte das escolas, do suporte no desenvolvimento das mudanças no âmbito da educação escolar, transformando aquilo que o professor traz consigo como saber, buscando atribuir-lhes novas competências. Nessa direção, sobre o fato de que a educação necessita de novos desafios, algo que venha a mudar a perspectiva atual na forma de ensinar, para que possa desenvolver uma melhor qualidade do ensino, afirma-se que:

Uma das maiores barreiras para se mudar a educação é a ausência de desafios, ou melhor, a neutralização de todos os desequilíbrios que eles podem provocar na nossa velha forma de ensinar. E, por incrível que pareça, essa neutralização vem do próprio sistema educacional que se propõe a se modificar, que está investindo na inovação, nas reformas do ensino para melhorar a sua qualidade (MANTOAN, 2003, p. 27).

Pensamos ser da maior importância assinalar que estas práticas devem se alinhar aos objetivos da escola de realmente incluir a todos. Contudo, quando são colocadas em "xeque", as formas de atuação dentro da escola por meio das práticas docentes, por vezes percebe-se que o comodismo permanece, o que, sob uma nova ótica / olhar, não convém ser uma boa

prática. Quando ampliamos nossas visões de mundo, conseguindo enxergar os desafios como forma de evoluir nossa sociedade, é possível desenvolver uma escola em que as práticas e os objetivos se relacionam entre si e resultam em aspectos positivos.

Muito se foi dito acerca da inclusão anteriormente, pois se entende que o ato de incluir engloba a aquisição de direitos para que possamos promover, no espaço escolar, a representatividade social, o que é de suma relevância para que se tenham cidadãos ativos, colaborando com o desenvolvimento da sociedade, independentemente de sua condição física.

A questão central é a conquista de uma educação escolar de qualidade para todas as crianças e jovens, capaz de garantir sua permanência na escola e apropriação/produção de conhecimento, tendo como alvo possibilitar-lhes participação na sociedade (SOUSA; PRIETO, 2007, p. 124).

Embasados pela legislação, precisamos pontuar que a Constituição Federal de 1988 garante a todos o direito à educação. Todavia, é necessário que as instituições ofereçam suportes para que essa educação englobe todos os sujeitos envolvidos, dentre eles, os alunos com necessidades específicas. Partindo dessa premissa, é afirmado que:

O princípio norteador é a crença na possibilidade de desenvolvimento do ser humano, tratando-se as diferenças individuais como fatores condicionantes no processo de escolarização que precisam ser consideradas quando se tem o compromisso de educação para todos. Ou seja, é o compromisso de viabilização de uma educação de qualidade, como direito da população, que impõe aos sistemas escolares a organização de uma diversidade de recursos educacionais (SOUSA; PRIETO, 2007, p. 124).

Outro documento que concebemos da maior relevância para promoção da inclusão escolar foi a publicação da Declaração de Salamanca em 1994. Isso se verifica nos seguintes escritos:

A Declaração de Salamanca é considerada um dos principais documentos mundiais que visam a inclusão social, ao lado da Convenção de Direitos da Criança e dos Adolescentes, (1988) e da Declaração Mundial de Educação para Todos de 1990. Ela é o resultado de uma tendência mundial que consolidou a educação inclusiva, e cuja origem tem sido atribuída aos movimentos de direitos humanos e de desinstitucionalização manicomial que surgiram a partir das décadas de 60 e 70 (MENEZES; SANTOS, 2001, s/p).

Em pleno século XXI, estamos passando por diversas mudanças, quando a perspectiva é a inclusão escolar de todas as pessoas. A escola hoje encontra-se aberta à diversidade, claro, as leis exigem que assim ela seja. Nesse paradigma, pensamos que nosso maior desafio é a

promoção de uma escola que efetivamente possa se abrir à diversidade dos nossos educandos. Nessa direção, Mantoan (2006) assinala que:

As diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim, a diversidade humana está sendo cada vez mais desvelada e destacada e é condição imprescindível para entender como aprendemos, e como percebemos o mundo e a nós mesmos. O modelo educacional já mostra sinais de esgotamento e, no vazio de ideias que acompanha a crise paradigmática, surge o momento oportuno das transformações. (MANTOAN, 2006, p. 189).

De acordo com a concepção dessa autora, o fato do modelo educacional não se atentar às novas necessidades que visa à geração de novas propostas para a escola e transformações no âmbito do ensino, dificulta não apenas o processo de aprendizagem, como também cria barreiras entre as diferenças, deixando, assim, de perceber o mundo existente em nosso redor.

No âmbito das declarações, no ano de 1999 houve a Convenção da Guatemala. Ratificada em 2001 pelo Brasil, versava contra a discriminação de pessoas com necessidades especiais, consolidada pelo decreto 3.956/2001 Art. 1º.

Art. 1º A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, apensa por cópia ao presente Decreto, será executada e cumprida tão inteiramente como nela se contém (GUATEMALA, 2001, s/p).

Dessa forma, cumpre-nos assinalar que a implementação desse decreto é relevante, uma vez que ampliou e garantiu medidas para que a discriminação fosse eliminada. Frente ao exposto, é afirmado que:

Esse documento, que ainda utilizava a expressão "portador de deficiência", afirmava que os Estados-Partes deveriam se comprometer a tomar as medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista, ou de qualquer outra natureza, que fossem necessárias para eliminar a discriminação contra as pessoas "portadoras de deficiência" e proporcionar a sua plena "integração" à sociedade (BARBOSA; FIALHO; MACHADO; 2018, p. 611).

No âmbito da construção das políticas públicas para a PcD. Existiram, também, os movimentos brasileiros que contribuíram de forma bastante organizada na aquisição de direitos no que se refere à escola e à cultura. Isso se verifica nos escritos de Sousa e Prieto (2007, p. 127), ao acentuar: "[...] a organização desses movimentos é ilustrativa das lutas que vêm sendo travadas para que sejam reconhecidos e atendidos os direitos dessa população, entre eles o direito à educação, o que se evidencia na legislação vigente."

Um aspecto interessante a ser pensado sobre a legislação educacional são as mudanças, as quais propõem que o processo de inclusão possa ocorrer em todos os espaços. Nesse sentido, evidenciamos a Lei 13.146/2015, em seu art. 27º ao defender que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Lei 13.146/BRASIL, 2015).

No que concerne à Constituição Federal de 1988, como o primeiro movimento em prol da educação especial foi datada neste período, como visto em discussões anteriores, os alunos com necessidades educacionais especiais eram colocados em centros especializados, excluídos do ensino regular e automaticamente da sociedade. Desta forma, é extremamente importante considerar os diversos avanços, visto que, historicamente, esses sujeitos eram completamente ignorados e, agora, suas lutas passaram a ser reconhecidas.

## **Notas Finais**

Nossas considerações sobre as políticas educacionais inclusivas, aqui expressas, não são finais nem ao menos conclusivas. Elas refletem opiniões de pesquisadores que convivem com a inclusão escolar das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação no espaço escolar.

No decorrer deste trabalho, alcançamos a compreensão acerca de diversos temas que fazem parte do cenário educacional quando o foco é a inclusão escolar dos alunos com deficiência. Nesse sentido, entender como se constitui a educação em todas as dimensões, especificamente quanto às políticas educacionais voltadas à inclusão dos diferentes nos diversos espaços educativos, observamos a veemente necessidade de compreender que mediar o saber em uma perspectiva inclusiva significa alavancar para o interior da escola todos os sujeitos, não importando, portanto, se esses são ou estão em situação de deficiência.

Ao longo dessas reflexões, pensamos ser necessário refletir sobre o papel das escolas na quebra de paradigmas e barreiras. Para que isso seja possível, Heredero (2010), acentua acerca do PPP (Plano Político Pedagógico), o qual se deve atentar à criação de um planejamento que atenda toda a diversidade presente no ambiente escolar, capaz de contribuir para o desenvolvimento de sujeitos formadores de opinião.

O planejamento da atenção aos alunos com deficiência dentro da escola inclusiva passa necessariamente por considerar uma escola para todos, na prática e no cotidiano. A primeira atuação será descrever no Projeto Político Pedagógico, como marca de identidade, o desejo de fazer da atenção à diversidade uma forma de trabalho da escola que responda às suas necessidades educativas especiais (HEREDERO, 2010, p. 194).

Nessas reflexões, pensamos ser necessário assinalar que a escola, hoje, aberta a diversidade seja capaz de atender às diferenças e suas múltiplas características, para que o ambiente que virá a ser frequentado por esses alunos possa colaborar agregando experiências positivas, afinal, aprendemos mais com as diferenças do que propriamente dito com a "homogeneidade".

No decorrer da escrita desse artigo, foi possível perceber que a educação sofrerá constantes transformações. Transformações essas que foram capazes de agregar aqueles sujeitos que antes eram marginalizados, inclusive pela educação, uma vez que não faziam parte dos projetos educacionais. No entanto, compreendemos que ainda é necessário maiores avanços para que exista uma inclusão eficiente e duradoura.

Ao longo dessa análise, foi possível aferir que as políticas públicas inclusivas, cujos propósitos versam sobre a inclusão escolar de todas as pessoas, são relevantes ao considerar sua importância no direcionamento de uma sociedade que, na perspectiva Freiriana, precisa ser "libertadora, humana e humanizante".

Ao longo dessa trajetória pensamos ser da maior importância construir escolas que sejam capazes de alavancar para seus espaços a inclusão de diferentes sujeitos. Quando temos escolas capazes de desenvolver propostas e projetos que sejam inovadores no sentido da inclusão das diferenças, seguramente essa instituição será capaz de dar (re)significado não apenas à inclusão daqueles que a procuram, mas também à transformação da sociedade por meio das práticas educativas, voltadas as diferenças, na e para a diversidade.

**AGRADECIMENTOS:** Ao programa de Pós-graduação em Educação da UFJ.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, G. C. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: "O problema maior é o estudar". **Educar em Revista**, Curitiba, v. 27, n. 39, p. 279-292, jan./abr. 2011.

BARBOSA, D. S.; FIALHO, L. M. F.; MACHADO, C. J. S. Educação inclusiva: aspectos históricos, políticos e ideológicos da sua constituição no cenário internacional. **Rev. Actual. Investig. Educ**, v. 18, n. 2, p. 598-618, 2018. DOI: 10.15517/aie.v18i2.33213

BORGES, G. F. M.; ARAÚJO, C. A.; PEREIRA, D. Políticas Públicas e Políticas Educacionais: primeiras aproximações. **Revista Encontro de Pesquisa em Educação**, Uberada, v. 1, n. 1. p. 62-75. Disponível em: <http://www.revistasdigitais.uniube.br/index.php/anais/article/view/673>. Acesso em: 08 out. 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 08 out. 2021.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. BRASIL. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 08 out. 2021.

BRASIL. **Lei Federal n. 10.172, de 9/01/2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm#:~:text=LEI%20No%2010.172%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202001.&text=Aprova%20o%20Plano%20Nacional%20de,com%20dura%C3%A7%C3%A3o%20de%20dez%20anos](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm#:~:text=LEI%20No%2010.172%2C%20DE%209%20DE%20JANEIRO%20DE%202001.&text=Aprova%20o%20Plano%20Nacional%20de,com%20dura%C3%A7%C3%A3o%20de%20dez%20anos). Acesso em: 18 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretária da Educação Especial. **Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Brasília, DF: MEC/ SEESP, 2001b.

BRASIL. **Lei n. 13.146/2015, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2013.146%2C%20DE%206%20DE%20JULHO%20DE%202015.&text=Institui%20a%20Lei%20Brasileira%20de,Estaduto%20da%20Pessoa%20com%20Defici%C3%Aancia](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2013.146%2C%20DE%206%20DE%20JULHO%20DE%202015.&text=Institui%20a%20Lei%20Brasileira%20de,Estaduto%20da%20Pessoa%20com%20Defici%C3%Aancia)). Acesso em: 08 out. 2021.

CARVALHO, R. E. A política da educação especial no Brasil. *In: Educação Especial: A Realidade Brasileira*. Brasília, DF, 1993. p. 93-102.

CORREIA, L. M. Dez anos de Salamanca, Portugal e os alunos com necessidades educativas especiais. *In: RODRIGUES, D. (org.) Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006. p. 239-274.

COSTA, V. B.; GARCIA, A. Processos de produção de identidades profissionais: narrativas de trajetórias de docentes com deficiência no ensino superior. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 2, p. 593-613, 2020. DOI: 10.22633/rpge.v24i2.13741. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/13741>. Acesso em: 15 nov. 2021.

FERREIRA, J. R. Educação Especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras. *In:* RODRIGUES, D. (org.) **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-34.

GLAT, R.; FERREIRA, J. **Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil**. Relatório elaborado para a Oficina de Educação Inclusiva/Banco Mundial. 2003. Disponível em: [http://www.acessibilidade.net/at/kit2004/Programas%20CD/ATs/cnotinfor/Relatorio\\_Inclusiva/pdf/Educacao\\_inclusiva\\_Br\\_pt.pdf](http://www.acessibilidade.net/at/kit2004/Programas%20CD/ATs/cnotinfor/Relatorio_Inclusiva/pdf/Educacao_inclusiva_Br_pt.pdf). p. 01-63. Acesso em: 18 set. 2019.

HEREDERO, E. S. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Revista Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, M. T. E. **A educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar**. São Paulo: Pedagogia ao Pé da letra in Educação. 2011.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: Por quê? *In:* MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. p. 18-30.(Coleção cotidiano escolar).

MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. *In:* RODRIGUES, D. (org.) **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 183-209.

MATOS, M. A. S. **Cidadania, diversidade educação inclusiva: um diálogo entre teoria e a prática na escola pública**. Manaus: Edua, 2013.

MELLO, A. M. S. R. *et al.* **Retratos do autismo no Brasil**. 1. ed. São Paulo: AMA, 2013.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. Verbete Declaração de Salamanca. *In:* **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil**. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://www.educabrazil.com.br/declaracao-de-salamanca/>. Acesso em: 18 jun. 2019.

OLIVEIRA, A. F. Políticas Públicas Educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. *In:* OLIVEIRA, A. F.; PIZZIO, A.; FRANÇA, G. (org.) **Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. 1º ed. Goiânia: Editora da PUC Goiás. 2010. p. 93-99.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 40. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SKLIAR, C. A inclusão que é ‘nossa’ e a diferença que é do ‘outro’. *In:* RODRIGUES, D. (org.) **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-34

SOUSA, S. Z. L.; PRIETO, G. R. A educação especial. *In:* OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (org.) **Organização do Ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB**. São Paulo: Xamã, 2007. p. 123-135.

### **Como referenciar este artigo**

BENEVIDES, G. S; COSTAM V. B. A trajetória da educação e a criação das políticas educacionais de inclusão. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 26, n. 00, e022020, jan./dez. 2022. e-ISSN:1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v26i00.16471>

**Submetido em:** 04/11/2021

**Revisões requeridas em:** 20/12/2021

**Aprovado em:** 21/02/2022

**Publicado em:** 31/03/2022