

SERVIÇOS DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL NAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

EDUCATIONAL SERVICE PROVISION IN SPECIAL EDUCATION POLICIES IN BRAZIL

Luana Grácia Oliveira¹
Flávia Pansini²

RESUMO

A política educacional de educação especial no Brasil foi formalizada com a instituição do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) em 1973. Anteriormente, a prestação desses serviços era esporádica e descoordenada, frequentemente relegada a instituições filantrópicas. Desde então, a política brasileira de educação especial passou por três reformulações significativas. Este artigo examina estas políticas com o objetivo principal de identificar as transformações na oferta de serviços e modalidades de atendimento desde a criação do CENESP. Especificamente, ele busca contextualizar a prestação de serviços educacionais especiais após a década de 1990, detalhar as modalidades de atendimento definidas nas políticas e avaliar a correspondência entre as mudanças propostas e as metas das políticas. A pesquisa se baseou em análises qualitativas dos documentos: Política Nacional de Educação Especial (1994), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (2020). Os resultados indicam que, embora exista uma variedade de serviços oferecidos, a maioria opera fora das salas de aula tradicionais. Portanto, apesar das políticas visarem a inclusão, a implementação prática frequentemente não atende às aspirações de prover uma educação de qualidade a todos os estudantes da educação especial.

Palavras-chave: Serviços de Atendimento; Pessoas com Deficiência; Políticas de Educação Especial.

ABSTRACT

¹ Graduada em Pedagogia (Licenciatura) pela universidade Federal de Rondônia (UNiR), com pós-graduação em Docência do Ensino Superior pela instituição Uni Vitória e pós-graduação em Administração Escolar, Supervisão e Orientação, pela Uniasselvi.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Amazonas. Possui graduação em Pedagogia, especialização em alfabetização e mestrado em Ciências da Linguagem pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Docente do Departamento de Educação da UNIR, campus Rolim de Moura - RO.

The special education policy in Brazil was formalized with the establishment of the National Center for Special Education (CENESP) in 1973. Prior to this, the provision of these services was sporadic and uncoordinated, often left to philanthropic institutions. Since then, Brazil's special education policy has undergone three significant overhauls. This article examines these policies with the primary aim of identifying shifts in service offerings and care modalities since CENESP's inception. Specifically, it seeks to contextualize special educational services post the 1990s, detail the care modalities outlined in the policies, and assess the alignment between proposed changes and policy objectives. The research was grounded in qualitative analyses of the following documents: National Policy for Special Education (1994), National Policy for Special Education from an Inclusive Education Perspective (2008), and National Policy for Special Education: Equitable, Inclusive, and Lifelong Learning (2020). The findings suggest that while a range of services is offered, the majority operate outside traditional classrooms. Thus, even as policies target inclusion, practical implementation often falls short of aspirations to provide quality education to all special education students.

Keywords: Support Services; People with Disabilities; Special Education Policies.

1. INTRODUÇÃO

A historiografia brasileira tem documentado diversas transformações marcantes no cenário educacional ao longo das décadas. Diferentemente de outras vertentes educacionais que possuem raízes históricas mais antigas, a educação especial, enquanto política educacional, consolidou-se principalmente na década de 1970. Este marco foi evidenciado pela criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) em 1973, durante o governo do presidente Emílio Garrastazu Médici (1969-1974). Esse momento representa não apenas uma evolução política e administrativa, mas também uma mudança de paradigma sobre como o Brasil começou a perceber e valorizar as necessidades educacionais de todos os seus cidadãos.

Anteriormente a criação do CENESP, os serviços eram esparsos e desorganizados. O Estado se desincumbia da Educação Especial que ficava a cargo das instituições filantrópicas e assistenciais. Neste aspecto, Mendes (2019) pontua que na década de 1960, o movimento ao direito à educação das pessoas com deficiência começava a ganhar força quando a escola pública se democratizava para todo os indivíduos, e, dessa forma, a educação passava ser acessível a todos. No entanto, o público-alvo da educação especial foi excluído desse direito e “Devido à impossibilidade de acesso em algumas escolas comuns, algumas famílias tomaram a iniciativa de criar instituições especializadas filantrópicas para acolhê-las” (MENDES, 2019,

p. 03).

Por conseguinte, a partir do marco histórico que se iniciou com a constituição do CENESP, o Brasil reformulou sua política de Educação Especial ao menos três vezes nos governos subsequentes, destacando-se a publicação de três políticas diferentes a saber:

- ✓ Política Nacional de Educação Especial (1994-2007);
- ✓ Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008- vigente atualmente);
- ✓ Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (Revogada-2020).

Embora essas políticas tenham diferido em seus objetivos, todas elas fizeram previsão de oferta de serviços e modalidades de atendimento para o público-alvo da educação especial. Nesse sentido, esse estudo analisou as políticas de educação especial brasileira com o intuito de responder o seguinte questionamento: “quais mudanças ocorreram na oferta de serviços e modalidades de atendimento nas políticas de educação especial brasileira a partir da criação do CENESP? Visando responder o questionamento, a investigação teve por objetivo geral descrever as mudanças na oferta de serviços e modalidades de atendimento nas políticas de educação especial brasileira a partir da criação do CENESP. Quanto aos objetivos específicos foram definidos os seguintes:

1. Contextualizar a oferta dos serviços de atendimento educacional no âmbito das políticas de educação especial brasileira pós década de 1990;
2. Descrever as modalidades e serviços de atendimento presentes nas políticas de educação especial brasileira;
3. Relacionar as mudanças na oferta dos serviços e modalidades com os **objetivos** de cada uma das políticas.

Ao atingir esses objetivos, pretende-se entender melhor acerca dos possíveis avanços ou retrocessos nas políticas no que diz respeito a oferta de serviços e modalidades de atendimento para o alunado da Educação Especial.

Para tanto, o presente estudo foi realizado em duas etapas: A primeira trata-se da fundamentação teórica, na qual foi apresentada uma breve contextualização dos principais fatos

históricos e normativos acerca da política de educação especial do Brasil. A segunda, buscou desenvolver a análise dos dados e as discussões acerca dos Serviços ou Modalidades de Atendimento dispostos nas três Políticas.

A análise proposta apresenta-se a fim de melhor compreender e problematizar esses serviços, além de elucidar se as mudanças ocorridas ao longo dos anos evoluíram a necessidade de inclusão dos alunos com deficiência em um meio educacional regular e abrangente.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. DA CRIAÇÃO DO CENESP – A CONSTITUIÇÃO DE 1988

Conforme os estudos de MENDES (2010) e KASSAR (2011), a educação especial brasileira começou a se organizar enquanto política educacional a partir do início da década de 1970. Antes dessa década, embora a educação das pessoas com deficiência tenha sido contemplada pelas Diretrizes e Bases da Educação Nacional com a Lei nº4.024 de 20 de dezembro de 1961, até o final dessa década, as ações eram isoladas. Essa opinião é corroborada por Silva; Raika; Lima (2021, p. 143) ao destacarem que:

A constituição da Educação Especial no Brasil ocorreu em um contexto marcado pelo descaso do poder público com a educação em geral. Sua institucionalização se deu através da organização de um sistema paralelo de ensino, geralmente sem nenhuma articulação com a escola regular, caracterizando uma atuação em âmbito específico e restringida às iniciativas locais e isoladas. (grifo nosso)

Um dos motivos para que a década de 1970 seja considerada um marco na sistematização de uma política nacional voltada ao público da educação especial deve-se, em partes, a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) pelo Ministério da Educação (MEC) em 1973 (MENDES 2019). Sua criação é considerada um divisor de águas, uma vez que fora instituído como um órgão autônomo com intuito de ampliar em todo o país o desenvolvimento das políticas públicas no atendimento ao público-alvo da educação especial. Dessa forma, a criação do CENESP, juntamente às medidas do Plano Setorial de Educação e Cultura (1972-1974), tornou a educação especial algo de maior primazia para o cenário do

ensino nacional. Conforme assinalam Turek e Macagnan:

No Brasil, apenas com o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), criado em 1973, iniciaram-se políticas públicas de escolarização para pessoas com deficiência e, a partir dele, houve investimento na Educação Especial. O CENESP estabeleceu as condições de atendimento educacional para as pessoas com deficiência, cujo objetivo era “[...] proporcionar à nação brasileira uma unidade de ação e estratégias de promoção educacional para atender um segmento que, até aquela data, vinha sendo contemplado por serviços isolados [...]” (SILVA, 2017, p. 159), ou seja, com ele, planejava-se a oferta de vagas no ensino comum. (TUREK, MACAGNAN, 2021, p. 4)

Como resultado, durante a década de 1970, houve diversos avanços que direcionaram as políticas para um contexto de maior consciência a respeito da necessidade de inclusão do aluno com deficiência no meio regular comum. Entre os avanços, Mendes (2019, p. 4), cita que:

[...] ao longo da década de 1970, teria início a constituição do campo, denominado de Educação Especial, com a criação do CENESP, o surgimento dos setores de Educação Especial nas secretarias estaduais de educação, os primeiros cursos de formação de professores especializados nas universidades e de cursos de pós-graduação com pesquisas na área.

Além dessas mudanças, Kassar e Rebelo (2018) apontam que a partir da criação do CENESP houve um acréscimo no número de escolas e instituições de caráter educacional e, por conseguinte, de alunos matriculados, bem como o aumento do tempo obrigatório em sala de aulas, indo de 4 anos, que constitui o ensino primário, para 8 anos, que acresce o ensino de primeiro grau.

Nessa década o atendimento especializado foi entendido como “serviço à disposição da população” (KASSAR; REBELO 2018, p. 53). A partir de então, o termo serviço passa a ser utilizado em todas as políticas de Educação Especial posteriores. Essas autoras apontam que apesar de não ter um alcance de grande relevância no cenário nacional, durante a década de 1970 o serviço oferecido a população alvo da educação especial com diferentes especialidades contava com uma quantidade razoável de matrículas. Como exemplificam Kassar e Rebelo (2018, p. 53):

À época foram dispostas diferentes modalidades: Escola Empresa, Creche, Oficina

Protegida, Oficina Pedagógica, Centro Ocupacional, Hospital-dia, Clínica de Orientação, Clínica, Hospital, Centro de Reabilitação, Escola Especial, Ensino Regular. Em 1974, havia ainda registro de matrículas em “outras modalidades” não identificadas.

Tais serviços onde há predomínio de instituições da área da saúde e prevalência do atendimento com vistas ao trabalho laborativo pode ser explicado conforme Kassar e Rebelo (2018) pelo fato de nesse período a educação ter sido influenciada pela Teoria do Capital Humano, de modo que esta foi relacionada ao “setor produtivo”, impactando também a educação especial fundamentando e dirigindo “os olhares para a educação das pessoas com deficiências” (KASSAR; REBELO, 2018, p. 53). Conforme as autoras, a Teoria do Capital Humano defendia que o investimento financeiro em setores públicos como educação e saúde gerava melhorias para tais áreas como maior aptidão, expansão e pleno funcionamento delas.

Essa teoria influenciou a oferta de serviços da área da educação especial, que a despeito das tentativas do CENESP, fizeram prevalecer o foco no serviço educacional ao público-alvo de educação especial como algo ofertado a população por instituições filantrópicas, e não como um dever de natureza pública. Por conseguinte, ao findar-se a década de 1970, o atendimento ainda era precário, fator que incentivou a realização das primeiras pesquisas científicas, além de fomentar críticas e indagações quanto aos resultados obtidos. Apesar dos avanços, os serviços educacionais mantinham-se escassos, deixando a responsabilidade atribuída ao setor privado filantrópico ao invés do Estado, cenário que se mantinha na direção da segregação e discriminação para com as crianças e jovens com deficiência.

É dentro desse contexto de resultados questionáveis que a área da educação especial adentra a década de 1980. Segundo Mendes (2019) durante essa década o Brasil passava por significativos processos de lutas sociais buscando redefinir o modelo político em vigor com a reconstituição de um Estado democrático de direito. Consequentemente, ampliaram-se os debates a respeito dos direitos básicos aos quais a população deveria ter pleno acesso, como o direito a educação básica, não apenas para alunos com deficiência, mas para toda população de alunado, visto que havia uma grande parcela desses sem nenhum tipo de ingresso à educação.

Tais debates colocavam em evidência o problema de discriminação social presente na sociedade brasileira no período em questão, além de uma precariedade quanto ao acesso ao

meio educacional para grande parcela da população. Frente a falta de políticas nacionais que amparassem o alunado alvo da educação especial, as manifestações populares ocorridas ao longo da década de 1980, junto ao processo de industrialização no Brasil, foram de grande importância para as conquistas que se seguiram nos anos seguintes no que se refere a integração de alunos com deficiência na rede de ensino.

Dentre essas conquistas, no ano de 1986 o CENESP foi transformado em Secretaria de Educação Especial (SESP) pelo Ministério da Educação, o que contribuiu para posteriormente, surgir maior abertura para as classes regulares. Além disso, a Portaria 69/86 passou a expressar o termo “atendimento educacional especializado”, que possibilitou a compreensão da perspectiva de variados meios de escolarização do público da educação especial no ensino comum³.

Dois anos após a criação da Secretaria de Educação Especial (SESP) a Constituição Federal de 1988 institui diversos direitos em diferentes áreas da sociedade, tornando a educação em um direito social, como discorre Kassar (2011, p. 46):

A partir da Constituição Federal de 1988, a Educação passa a ser apresentada como um Direito Social, de modo que o Capítulo II, relativo aos Direitos Sociais, tem em sua atual redação a determinação: “Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (redação dada pela Emenda Constitucional nº 64, de 2010). A partir da aprovação dessa Carta, ocorre a universalização da Educação e da Saúde (através do Sistema Único de Saúde - SUS), e estabelece-se a abrangência do sistema de proteção social aos cidadãos, independente de contribuição. Portanto, a política educacional passa, a partir de 1988, a ser uma política pública de caráter universal e isso gera mudanças no sistema de ensino.

Em decorrência disso, nos anos subsequentes a promulgação da Carta Magna, novos projetos de lei foram apresentados em prol do pleno direito de acesso à educação de alunos com deficiência. Como exemplo, Baptista e Santos (2014, p. 19) destacam que “a Lei nº 7.853/89 (BRASIL, 1989) regulamenta o apoio às pessoas com deficiência e sua integração social, assegurando o pleno exercício de seus direitos individuais e sociais.” Esses autores também

³ Empregamos esse termo tal qual é utilizado pelos documentos da área para se referir ao ensino em escolas e classes regulares.

apontam a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) pela Lei nº 8.069/90, a qual garante “a igualdade de condições para o acesso e para a permanência na escola” (BAPTISTA; SANTOS, 2014, p. 18).

Essas condições de igualdade são amparadas dentro dos artigos 2º e 5º do ECA, que dizem respectivamente que: “a criança e o adolescente portadores⁴ de deficiência receberão atendimento especializado” e que “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais” (BRASIL, 2002, p.1).

Apesar desses avanços na legislação, em fins da década de 1980 e início de 1990 o país foi assolado pela ascensão de ideias neoliberais no debate público, evidenciando uma discussão a respeito do papel do Estado na garantia de educação para a população de modo geral.

2.2. DIRECIONAMENTOS DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS DÉCADAS DE 1990 E 2000

A sistematização de uma política de Educação Especial por meio de um documento só veio a ocorrer no início da década de 1990 com a publicação da Política Nacional de Educação Especial em 1994. Essa política manteve o foco na oferta do atendimento educacional em escolas e classes especiais, conforme já vinha ocorrendo nas décadas anteriores.

Entre os motivos que contribuíram para a manutenção do foco nas escolas especiais, no início da década de 1990, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, houve uma crescente mobilização por partes das instituições especializadas, a exemplo da Confederação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAES). Estas buscavam estabelecer projetos pedagógicos em tais escolas, categorizando-as como instituições educacionais, ou seja, assumindo para elas o papel central da educação, o que as tornavam passivas de receberem investimento público do Ministério da Educação.

Tal situação dificultava o processo de adequação das escolas regulares para o atendimento de alunos com deficiência, uma vez que os recursos estavam sendo distribuídos

⁴ Atualmente esse termo não é mais utilizado por ser considerado inadequado.

tanto para escolas regulares com classes especiais, quanto para instituições especializadas (KASSAR; REBELO, 2018).

Nesse sentido, conforme as críticas tecidas por Baptista e Santos (2014), a Política Nacional de Educação Especial de 1994 no âmbito do fortalecimento das políticas neoliberais, se constituía como um documento contrário às determinações da Constituição de 1988, uma vez que tinha como norte a ideia central da integração institucional, ou seja, havia-se a definição de que o ensino para os educandos com deficiência deveria ser realizado em instituições especializadas de caráter privado-assistencialista, ou em classes especiais dentro do espaço escolar comum.

Essa forma de atendimento recebeu tanto por parte dos pesquisadores da área, quanto da sociedade civil duras críticas pelo fato de que as classes especiais e as instituições especializadas afirmavam uma condição de separação e, conseqüentemente, segregação do alunado alvo da educação especial. Além disso, os alunos considerados incapazes de acompanhar a agenda pedagógica da classe comum eram direcionados às classes especiais, reforçando o isolamento mencionado de antemão.

A política publicada em 1994 previa além das classes especiais e escolas especiais outras formas de atendimento. Conforme Kassar e Rebelo (2018, p. 54), com vistas a atender os estudantes com deficiência eram igualmente previstos: “atendimento domiciliar, classe comum, classe hospitalar, centro integrado de educação especial, oficina pedagógica, professor de ensino itinerante, sala de recursos e sala de estimulação precoce”. Contudo, apesar da variedade de serviços, em sua maioria, as pessoas com deficiência permaneciam em um “lugar” caracterizado pela exclusão e segregação.

Em meio a essas críticas, a fragilidade dessa política se tornou ainda mais evidente após à realização entre 7 e 10 de junho de 1994 da Conferência Mundial de Educação Especial, ocorrida na Espanha. Como resultante dessa Conferência foi elaborado o documento da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), o qual propunha para os Estados de todo o cenário mundial os seguintes termos na inclusão educacional no que abrange as políticas de educação especial:

- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (UNESCO, 1994, p. 1).

A partir da Declaração de Salamanca, o princípio da inclusão tornou-se global, e muitos países, incluindo o Brasil, passaram a defender a teoria e a prática da inclusão. (MATOS; MENDES, 2014). Nesta direção, buscando se adequar as declarações internacionais⁵ que acentuavam os conceitos de inclusão, a Lei nº 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), determinou a matrícula de alunos com necessidades especiais preferencialmente no ensino regular. Assim, A LDBN de 1996, tratou da educação especial em capítulo específico composto por três artigos, dentre os quais, o Artigo 58 definiu a Educação Especial como, “modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 2020, p. 40).

Apesar de tal medida, o número de matrículas em intuições especializadas permanecia maiores do que em escola de ensino regular. Como apresentado nos dados do ano de 1996, dos 44.584.650 estudantes no Brasil, desde a pré-escola até o atual ensino médio, apenas 291.521 se referia a matrículas do público-alvo da educação especial. Dessas, 39,25% dessas matrículas eram referentes a Educação Infantil, 58,95% referente ao atual Ensino Fundamental e 1,80% ao atual Ensino Médio, evidenciando uma clara predominância de matrículas desse alunado na Educação Fundamental (KASSAR; REBELO, 2018).

Apesar desses números poucos expressivos registrados em 1996, a publicação da LDB preparou o terreno para que no início da década de 2000 ocorressem mudanças desses percentuais. Destaca-se que em 2001 a Lei 10.172/2001 referente a PNE (Plano Nacional de

⁵ Além da Declaração de Salamanca (1994), também exerceu grande influência nesse contexto a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990).

Educação), também afirmou que a Educação Especial se trata de uma modalidade educacional escolar. E por esta razão, deve ser promovida em todos os níveis de ensino e assegurar a garantia de vagas para qualquer tipo de deficiência.

Dessa forma, no último ano do mandato de Fernando Henrique Cardoso (2002), observou-se a queda na quantidade dos espaços públicos especializados e, conseqüentemente, a diminuição no número de matrículas de alunos em classes especiais (KASSAR e REBELO, 2018).

Com isso, é notório que na década de 2000, os movimentos de caráter normativo caminharam na direção de um ensino sob a ótica da inclusão com o intuito de assegurar o direito de todos os alunos aprenderem juntos, objetivando combater toda e qualquer situação análoga ao preconceito, discriminação e segregação. Nessa direção o início do mandato de Luiz Inácio Lula da Silva foi marcado em 2003 pela criação do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Esse programa foi considerado um marco de grande importância na perspectiva da educação inclusiva no Brasil, determinando o aumento de práticas relativas ao conceito de inclusão nos anos que se seguiram.

Outro programa implementado pelo governo que impulsionou a ampliação das matrículas do público da educação especial nas escolas regulares foi o FUNDEB, criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006, o qual prevê a dupla contabilização da matrícula do aluno que se encontra matriculado no ensino regular e que recebe o Atendimento Educacional Especializado em turno oposto ao de estudos. Depois, em 2007 o MEC criou o PDE (Plano de Desenvolvimento da Educação) que se pautava pela justificativa de tornar a educação especial uma área transversal, ou seja, se instituir, fazer parte da prática educativa (BAPTISTA, 2014).

Portanto, vale ressaltar que foi no governo Lula e com a implementação do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade que: os debates relativos as premissas de uma educação inclusiva ganharam notoriedade em todo país, visando uma transformação no sistema de ensino, assim como a oferta de novos serviços, “promovendo formação de gestores e de professores com vistas ao acesso de todos à escolarização, com oferta de AEE e com a garantia da acessibilidade” (SANTOS; BAPTISTA, 2014, p. 22).

Na década de 2000 houve a criação de programas destinados à Educação Especial e

culminou em 2008 na publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (ROGALSKI, 2010).

Diferentemente da política anterior, a PNEEPEI teve 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).

No que se refere à oferta de serviços, segundo Santos e Baptista (2014, p.28) a PNEEPEI fortalece “a crítica aos serviços exclusivamente especializados, como as classes especiais, e recomenda-se que haja a implementação de salas de recurso multifuncionais”. Como consequência direta dessa crítica, a política de 2008 reforçou e ampliou as matrículas nas classes comuns do ensino regular. Como demonstram Kassar e Rebelo (2018, p. 58) “os números no final do mandato do governo Lula indicam claramente a posição tomada de sua política educacional”, qual seja:

a continuidade da diminuição de estabelecimentos do tipo classe especial (de 4.386, em 2002, para 2.919, em 2010)”. o aumento significativo das salas de recursos (de 4.662 para 24.244) e dos estabelecimentos de educação comum com alunos da Educação Especial (de 17.994 para 85.090). A diretriz dessa política revela-se também nas matrículas durante esse período: das 110.704 matrículas em classes comuns, em 2002, passa-se a 484.332; em 2010, das 78.353 matrículas em classes especiais, vai-se para 46.255; das 259.544 em escolas especiais, em 2002, tem-se 172.016 matrículas, em 2010 (KASSAR; REBELO, 2018, p. 58).

Dada a importância desta política no contexto histórico da Educação Especial no Brasil, vale salientar que ela foi elaborada a partir dos marcos normativos que a antecederam, sendo ela considerada um ponto de referência na lógica de superação a exclusão, e por essas razões, o documento se caracterizou como um texto orientador neste campo até o fim do governo Dilma, quando se inicia os debates acerca de uma revisão da PNEEPEI (SANTOS; BAPTISTA,

2014).

Com o processo de impeachment da ex-presidenta Dilma Rousseff em 2016, iniciou-se uma movimentação política com o propósito de revisão da PNEEPEI 2008, que se fundamentou sob um viés neoliberal com a finalidade de discutir uma reestruturação da política vigente, reavaliando não apenas as modalidades de oferta de atendimento de escolarização ao público-alvo da educação especial, mas também o meio físico em que esse atendimento seria realizado.

No dia 01 de outubro de 2020, foi publicado o decreto Nº 10.502 em relação a nova PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (Rocha; Mendes; Lacerda 2020), este levou dois anos para ser publicado devido a mudança na posse do cargo de Poder Executivo do país. Mas em razão das críticas e controvérsias sofridas, a PNEE 2020, foi, após 26 dias de sua promulgação, alvo de um pedido de medida cautelar solicitada pelo Partido Socialista Brasileiro para o Supremo Tribunal Federal (ROCHA; MENDES; LACERDA, 2020). Tal pedido resultou, após dois meses em vigor, na suspensão do Decreto Nº 10.502.

Desse modo, uma vez suspensa, voltou a agir em vigor até o presente momento a PNEEPEI 2008, um modelo de política de educação especial que prioriza como obrigatoriedade a inclusão de alunos com deficiência no meio escolar comum, ancorado a salas de recursos multifuncionais, com serviços de atendimento especializado agregado ao ensino regular.

3. ANÁLISE E DISCUSSÃO

3.1. OS SERVIÇOS OU MODALIDADES DE ATENDIMENTO NAS POLÍTICAS

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008) é um documento de 15 páginas elaborado ao longo do ano de 2007 pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº555 e prorrogada pela Portaria nº948, formado por um grupo tarefa constituído por 13 profissionais, sendo quatro deles vinculados a Secretaria de Educação Especial do MEC. Os demais eram pesquisadores de universidades federais de quatro regiões do país (Centro Oeste, Sul, Sudeste e Nordeste), sendo

que o Nordeste contou com apenas um único representante da Universidade Federal do Ceará⁶. Após esse período inicial de formulação, a PNEEPEI foi publicada no ano de 2008. Tanto a construção quanto a publicação do documento se deram durante o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, e manteve-se em vigor também durante o governo de Dilma Rousseff.

Por último, a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida (PNEE 2020) trata-se de documento que surgiu inicialmente como uma mudança da PNEEPEI 2008. A proposta foi apresentada em 2018 durante o governo de Michel Temer. Em decorrência da situação de calamidade pública sofrida no país pelo COVID-19, e frente a mudança do cargo do Poder Executivo, o documento inicial proposto em 2018 só foi publicado, pelo decreto Nº10.502, datado de 30 de setembro de 2020 com período de vigência de apenas sessenta dias durante o governo de Jair Messias Bolsonaro. O fato de ter sido publicado como decreto contendo 18 Artigos o diferencia das políticas anteriores que não foram publicadas como Decreto⁷.

Em seguida ao Decreto, o MEC publicou o documento apresentando a política e esmiuçando seu detalhamento. Esse documento que será por nós analisado contém 122 páginas que contaram na sua elaboração com a participação do Ministério da Educação, Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação e Diretoria de Educação Especial, dos quais destacam-se os seguintes colaboradores: Ministro de Estado da Educação, Milton Ribeiro; Secretário Executivo, Victor Godoy Veiga; Secretária de Modalidades Especializadas de Educação, Ilda Ribeiro Peliz; Diretora de Educação Especial, Nidia Regina Limeira de Sá; Diretora de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos, Crisiane Nunes Bez Batti; Organizadora, Inez Augusto Borges.

⁶ Os pesquisadores foram: Região Sul: Ronice Muller de Quadros - Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Soraia Napoleão Freitas - Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Claudio Roberto Baptista - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Região Sudeste: Eduardo José Manzini - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Maria Amélia Almeida - Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) e Maria Teresa Eglér Mantoan - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Região Centro-oeste: Antônio Carlos do Nascimento Osório - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS) e Denise de Souza Fleith - Universidade de Brasília (UnB). Região Nordeste: Rita Vieira de Figueiredo - Universidade Federal do Ceará (UFC)

⁷ Não nos deteremos aqui sobre essa diferença, visto não ser este o nosso foco. Todavia, análises sobre a tramitação dessa política podem ser encontradas nos seguintes trabalhos: (LIMA; MORAES; LIMA, 2021), (SILVA; LIMA, 2021), (ROCHA; MENDES; LACERDA, 2020) (KASSAR, 2022).

Verifica-se a partir dessa breve descrição que apenas a política de 2008 contou na sua formulação com a participação de pesquisadores da área da Educação Especial. Verifica-se também ao longo do documento da PNEE de 2020 que, apesar de não terem sido convidados pesquisadores da área, seus formuladores utilizaram para fundamentar e justificar a necessidade de mudança na Política, trabalhos de dois Norte Americanos, sendo eles Garry Hornby (2020) e Kauffman e Badar (2020). Essa opção por pesquisadores dos EUA em detrimento dos pesquisadores nacionais não é algo incomum na história da educação brasileira. Basta recordar a participação do famoso acordo MEC-USAID e sua influência nas políticas educacionais nas décadas de 1960 e 1970, entre elas na criação do CENESP na década de 1970.

Tendo em vista as três políticas brevemente descritas, apresentamos nos dois subtítulos seguintes o que cada uma delas compreende por modalidade de atendimento e serviços de Educação Especial, a quantidade de serviços, suas características e locais onde são ofertados.

3.2. DEFINIÇÃO E QUANTITATIVO DE SERVIÇOS NAS TRÊS POLÍTICAS

Embora verificando que dentre os três documentos, dois não trazem tal informação organizada em tópico, optamos por apresentá-la no quadro abaixo, para que em seguida seja realizada uma análise de tais conceitos.

Quadro 1: Definição de Modalidade de Atendimento nas três Políticas de E.E

1994	2008	2020
São alternativas de procedimentos didáticos específicos e adequados às necessidades educativas do alunado da educação especial e que implicam espaços físicos,	A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado , disponibiliza os recursos e serviços e	Os serviços e recursos providos, disponibilizados e coordenados pelos gestores, com o objetivo de garantir a efetiva aplicabilidade das disposições legais sobre a educação especial no contexto escolar, são disponibilizados

recursos humanos e materiais diferenciados (p. 18-19)	orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (p. 10)	por professores especializados, professores regentes, profissionais das equipes multidisciplinares, profissionais de apoio escolar e outros , podendo ser oferecidos nas salas de recursos, nas salas de aula e em outros espaços escolares. Os serviços e recursos da educação especial também podem ser oferecidos por instituições privadas sem fins lucrativos, de maneira autônoma e ou por meio de convênios com secretarias de educação estaduais, distrital ou municipais. (p. 64)
--	---	---

Fonte: Elaboração própria com base em Brasil (1994; 2008; 2020).

De formas diferentes, verifica-se neste quadro que os três documentos mencionam os serviços e modalidades de educação especial. A diferença entre eles está no fato de que, enquanto na Política de 1994 a definição está explicitada, nos outros dois de 2008 e 2020 não há uma definição propriamente dita quanto ao que se entende por serviço, o que obriga o leitor desse material a procurar nas entrelinhas dos trechos selecionados. Assim, se os três mencionam de formas diferentes há um entendimento comum de que os serviços de educação especial se trata de serviços que se diferenciam do que é realizado na sala de aula comum ou sala de aula regular.

Na política de 1994 o documento faz referência explícita nas páginas 19, 20 e 21 a dez diferentes serviços, cada um deles contendo uma breve descrição. São eles:

1. Atendimento domiciliar (p. 19)
2. Classe comum (p. 19)
3. Classe especial (p.19)
4. Classe hospitalar (p. 20)
5. Centro Integrado de Educação Especial (p. 20)
6. Ensino com professor itinerante (p. 20)
7. Escola Especial (p .20)
8. Oficina pedagógica (p. 21)
9. Sala de estimulação essencial (p .21)
10. Sala de recursos (p .21)

Verifica-se pelos serviços listados na política de 1994, que o ensino realizado na sala de aula regular comum está presente apenas em duas das modalidades do atendimento citadas, sendo eles: a classe comum e ensino com professor itinerante. O fato em questão corrobora com a ideia de que na primeira política especial que tivemos no país, a segregação era algo normalizado através dos próprios serviços de atendimento, uma vez que apenas dois deles se destinavam a sala comum, enquanto os demais em maioria indicavam uma modalidade de ensino separada, marginalizando o conceito de integração do alunado com deficiência na escola comum.

Os serviços como a classe especial e a oficina pedagógica são modalidades que acontecem dentro da escola comum, porém de modo separado da sala de aula, ou seja, compreende-se que houve a preocupação em matricular esses alunos na rede de ensino regular, mas manteve-se ainda uma separação de classes. Podemos notar que a classe especial foi substituída pela política de 2008 pelas salas de recursos; todavia destaca-se que enquanto a classe especial substituída o ensino em sala comum, a sala de recursos atua como um complemento ao ensino em classe comum.

Outro ponto a se destacar está entre os serviços de atendimento em análise, dois deles servem como um serviço de apoio ao ensino educacional realizado nas escolas comuns. Tanto o ensino com professor itinerante, quanto a sala de recursos, são modalidades de atendimento

que se destinam a oferecer suporte ao ensino comum, sendo eles, respectivamente, o apoio periódico de profissionais especializados aos professores em classe comum, e o atendimento educacional especializado e com recursos específicos em espaços individuais ou de pequenos grupos que ocorrem em paralelo ao ensino comum.

Verifica-se também, que dos serviços apresentados, apenas a sala de estimulação essencial cita a participação direta das famílias nesse processo de ensino. Apesar disso, seria possível compreender também o atendimento domiciliar como similarmente contendo a participação da família por situar-se no ambiente familiar, ou, buscando manter a independência pedagógica, a família não deveria ter o direito de participação em tal modalidade de atendimento de ensino?

Por último, vale salientar que dentre os serviços em questão, há um fator separativo entre eles, que consiste na diferenciação entre aqueles serviços destinados apenas a cumprir o papel educacional pedagógico e aqueles que, além da função anterior, também cumprem, de variadas maneiras, o papel de auxiliar e conduzir o alunado em avaliações e estimulações psicológicas e procedimentos diferenciados a fim de desenvolver aptidões e habilidades específicas. O Centro integrado de educação especial, Escola especial, Oficina pedagógica e sala de estimulação essencial estão entre as modalidades de atendimento que incluem serviços que vão além da base educacional e abrangem também questões psicológicas e físicas específicas desse alunado, além de fornecerem em alguns casos um ambiente de capacitação profissional para esse público.

Dos serviços disponibilizados pela política de 1994, a política publicada em 2008 manteve alguns e suprimiu outros, como demonstrado na lista abaixo.

1. Ambientes domiciliares (p. 11).
2. Centros de atendimento educacional especializado (p. 11);
3. Classes hospitalares (p. 11);
4. Núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior (p. 11);
5. Sala comum do ensino regular (p. 11);
6. Salas de recursos (p. 11);

7. Serviços de estimulação precoce (p. 11);
8. Serviços de tradutor/intérprete de Libras (p. 11)

A classe especial e a escola especializada são serviços de atendimento que não aparecem listados na política de 2008. O fato em questão contribui com a formação do caráter inclusivo da nova política, que tem uma ênfase em matrículas nas escolas comuns, o que exclui a participação da classe especial e da escola especializada nesse processo, uma vez que constituem como serviços que não acontecem na classe comum.

Para além disso, é importante destacar a função do atendimento educacional especializado (AEE), que, apesar de acontecer separadamente da sala de aula, atua como um complemento/suplemento do ensino realizado em sala comum, o que demonstra uma distinção com as antigas classes especiais, que exerciam um papel substitutivo quanto a educação em sala de aula.

Ao observar os serviços de atendimento listados na política de 2008, fica perceptível a redução das modalidades que se caracterizam como excludentes, atuando fora do ensino regular, em comparação a política anterior de 1994. O atendimento educacional especializado e os centros de atendimento educacional especializado são as únicas modalidades de atendimento que propõem uma pedagógica de caráter individual direcionada exclusivamente para os alunos com deficiência, de modo que se gera a segregação desse grupo.

Com exceção das modalidades citadas acima, que, apesar de continuarem existindo no campo da educação especial, tiveram uma redução frente a extinção das oficinas pedagógicas, dos centros integrados de Educação Especial e dos professores itinerantes. Vale destacar que há diferenças entre esses Centros previstos na Política de 1994 e os Centros de AEE previstos na política de 2008⁸, os demais serviços ofertados destinam-se ao meio do ensino regular, mantendo ainda os serviços de atendimento domiciliar e hospitalar, que se caracterizam pela ida do profissional até o alunado em razão de suas limitações físicas, de saúde e acessibilidade.

Neste documento de 2008, as menções que faz a sala especial e escola especial é para criticar. Mendes (2019) destaca que houve sobre esses serviços um debate em curso na política

⁸ Essas diferenças aqui mencionadas serão abordadas adiante.

de Educação Especial que provoca discordâncias entre aqueles que defendem uma mudança radical e outros que preferem uma abordagem cautelosa, fundamentada em análises históricas. Um dos pontos centrais dessa discussão é o papel das instituições especializadas nas políticas públicas de educação inclusiva. Enquanto propostas radicais defendem sua extinção para evitar a segregação escolar, outras mais conciliadoras sugerem sua reconfiguração como serviço de apoio à escolarização inclusiva, além das propostas conservadoras que apoiam sua manutenção. Sobre o professor itinerante não há qualquer menção.

Quanto a educação profissional destaca-se apenas que “na modalidade de educação de jovens e adultos e educação profissional, as ações da educação especial possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para ingresso no mundo do trabalho e efetiva participação social” (BRASIL, 2008, p. 15).

Outra diferença verificada e cumpre mencionar, é que no documento de 2008 há menção a outros grupos: a educação indígena, do campo e quilombola. A afirmação mencionada destaca a necessidade de oferecer recursos e serviços do AEE nos projetos pedagógicos da educação especial referente a educação indígena, do campo ou quilombola (BRASIL, 2008). No entanto, uma vez determinado que a educação inclusiva preza por um sistema educacional que acolha a todos em suas diversidades e sem estabelecer discriminações, compreende-se que a afirmação a respeito dos grupos mencionados é contrária ao conceito de inclusão acordado pela política de 2008. A menção referenciada não considera a importância da construção de projetos educacionais inclusivos, capaz de atender as diversas necessidades dos variados grupos socioculturais no Brasil sem segregação, mas sim se fundamenta na adequação apenas à identidade cultural de tais povos.

Enquanto nas políticas de 1994 e 2008 o atendimento hospitalar e domiciliar são considerados serviços, a política de 2020 não os situa dessa forma. Nesse sentido, na política de 2020 são especificados 17 serviços diferentes conforme listado abaixo:

1. centros de apoio às pessoas com deficiência visual.
2. centros de atendimento educacional especializado para educandos com deficiência intelectual, mental e transtornos globais do desenvolvimento.

3. centros de atendimento educacional especializado para educandos com deficiência físico-motora.
4. centros de atendimento educacional especializado.
5. centros de atividades de altas habilidades e superdotação
6. centros de capacitação de profissionais da educação e de atendimento às pessoas com surdez.
7. classes bilíngues de surdos.
8. classes especializadas.
9. escolas bilíngues de surdos.
10. escolas especializadas.
11. escolas-polo de atendimento educacional especializado.
12. materiais didático-pedagógicos adequados e acessíveis ao público-alvo desta Política Nacional de Educação Especial.
13. núcleos de acessibilidade.
14. Salas de recursos
15. serviços de atendimento educacional especializado para crianças de zero a três anos.
16. serviços de atendimento educacional especializado.
17. tecnologia assistiva

Como verificado nessa listagem, a política de 2020 não situa a sala de aula regular como um serviço de educação especial. Ela menciona apenas que alguns serviços poderão ocorrer na “escola regular inclusiva”. Além disso, no parágrafo único do Artigo 7, o Decreto que dá origem a essa política menciona que além dos 17 serviços mencionados, “poderão ser constituídos outros serviços e recursos para atender os educandos da educação especial, ainda que sejam utilizados de forma temporária ou para finalidade específica” (BRASIL, 2020, p. 119).

Nesse sentido, verifica-se que a política de 2020 propõe uma expansão nos serviços de Educação Especial, com oferta de diversos serviços especializados. Outra característica é a defesa do retorno das escolas especializadas e classes especializadas, incluindo-se a possibilidade de classes bilíngues para estudantes surdos.

Ademais, de forma contrária às anteriores, a política de 2020 estabelece as faces do atendimento educacional especializado de modo individual, listando cada uma das condições de seus alunos alvos e o serviço oferecido para tal, o que, além de atribuir maior especificação para tais serviços, gera um contexto de segregação, pela possibilidade de entendimento de que alunos com diferentes deficiências não podem receber um ensino em comum, mas sim de modo separado.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se propôs a realizar uma análise sobre os serviços ofertados nos documentos de cada Política de Educação Especial no Brasil.

Após essa análise, notamos que os serviços oferecidos atuam predominantemente fora da sala comum, e, portanto, não alcançam o objetivo principal de favorecer a inclusão educacional dos estudantes alvo da educação especial.

As falhas em oferecer um serviço educacional predominantemente dentro das salas de aulas regulares deu-se por diferentes razões. Assim, a política de 1994 oferecia apenas dois serviços dentro da classe comum, e, além de tal, continha uma ênfase às classes especiais, direcionando os alunos para um ambiente de ensino individual.

Por outra perspectiva, a política de 2008 orientou as matrículas com foco na sala de aula regular, mas enfatizou a oferta do AEE em turno oposto, configurando-se como principal serviço de apoio à classe comum que contribui significativamente para o processo educacional de alunos com deficiência. Entretanto, a carência de recursos pedagógicos, tecnológicos e a insuficiência dos cursos de capacitação do professor, tornava estagnado em muitas escolas e municípios o funcionamento do AEE nas salas de recursos multifuncionais. Assim perguntamos: o que falta, além de um investimento público, para que esse serviço atue como se propõe a fazê-lo em amplo funcionamento no território nacional?

Ainda em relação a política de 2008, apesar de criticar o modelo de oferta de serviços da política anterior e propor a priorização da educação na rede de ensino regular, excluindo as classes e escolas especiais, não conseguiu extinguir todos os serviços ofertados fora das escolas

comuns. Além de prevalecer como maioria os serviços complementares ofertados fora da sala de aula, observamos que a política de 2008 não conseguiu capacitar toda a rede de ensino nacional para receber esses alunos.

Assim sendo, sob justificativa de que a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva não favorecia os alunos com deficiência, mas, ao contrário, gerava sua discriminação, pois não recebiam nas escolas e classes comuns todo o amparo educacional necessário, a política de 2020 buscou retomar os serviços extintos anteriormente. A nova política enfatizou os serviços ofertados fora da escola regular, bem como o descompromisso do Estado em garantir a educação dos alunos, priorizando uma escolha familiar. Apesar das justificativas, pesquisadores da área consideram que a política de 2020 reforçou a exclusão de alunos com deficiência, caracterizando-se como um retrocesso quanto ao documento anterior a ela. Para além disso, o texto de 2020 também retrocede quanto ao entendimento de inclusão educacional determinado pela Constituição de 1988.

Diante disso, comparando o desenvolvimento dos serviços nas três políticas, consideramos que mesmo com a intenção de favorecer a inclusão educacional de alunos com deficiência, as justificativas para as mudanças de documentos não acompanharam suas realizações práticas. Portanto, a política de educação especial vigente (2008), mesmo com todas as mudanças feitas ao longo das décadas, ainda não ampara a todas as necessidades educacionais de aluno com deficiência.

Nessa ótica, faz-se válido considerar que, frente ao insucesso em diferentes aspectos de cada política, é necessária a concepção de um novo documento sob uma ótica diferente? Ou, considerando que os documentos apresentados já foram pautados por diferentes perspectivas, o problema residiria na falta de compromisso estatal em prover o necessário para que os serviços funcionem de maneira efetiva? Assim, ficam estes questionamentos sem uma resposta conclusiva.

Como conclusão provisória, julgamos que o trabalho em questão possibilitou contribuição ao meio acadêmico com as informações e análises aqui apontadas. A nós fica o anseio de um avanço no sistema educacional brasileiro, sobretudo, no que se refere ao ensino ofertado ao aluno público-alvo da educação especial.

5. REFERÊNCIAS

BOGDAN, Robert; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial Esplanada dos Ministérios, Bloco L. **NOTA TÉCNICA – SEESP/GAB/Nº 9/2010**. MEC. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4683-nota-tecnica-n9-centro-aee&Itemid=30192>. Acessado em: 11 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 8069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. **Estatuto da criança e do adolescente**. MEC. 1990. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei8069_02.pdf>. Acessado em: 10 maio. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acessado em: 08 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Portaria Normativa Nº-13**. MEC 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&Itemid=30192#:~:text=ao%20curr%C3%ADculo%2C%20resolve%3A%20Art%2Cnas%20classes%20comuns%20de%20ensino>. Acessado em: 11 maio. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado Longo da Vida**/Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação - Brasília; MEC.SEMESP. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acesso_informacao/pdf/PNEE_revisao_2808.pdf>. Acessado em: 08 abr. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial: livro 1**/MEC/SEESP- Brasília : a Secretaria, 1994. Disponível em: <<https://inclusaoja.files.wordpress.com/2019/09/polc3adtica-nacional-de-educacao-especial-1994.pdf>>. Acessado em: 03 abr. 2023.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social** /. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <<https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>>. Acesso em: 28 de abril. 2023.

KASSAR, M. C. M. **Percursos Da Constituição De Uma Política Brasileira De Educação Especial Inclusiva**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.17, p.41-58, maio-ago., 2011. Edição

Especial. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/rbee/a/QnsLXV5R9QBcHpTc4qMQ9Tr/?lang=pt&format=pdf>>.

Acessado em: 12 maio. 2023.

KASSAR, M. C. M; REBELO, A. S; OLIVEIRA, R. T. C. **Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira**. Educ. Pesq. São Paulo, v. 45, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/SVmZZLzBnrZFnyqXR9TSpYc/?format=pdf&lang=pt>>.

Acessado em: 12 maio. 2023

KASSAR, M.C.M. & REBELO, A.S. **Abordagens da Educação Especial no Brasil entre final do século XX e início do século XXI**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.24, Edição Especial, p.51-68, 2018. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/rbee/a/zykqKsDdgtM8GJXsctSYQjJ/?format=pdf&lang=pt>>.

Acessado em: 12 maio. 2023.

LIMA, R. A. S. C; MORAES, L. M.M.de; LIMA T. M. P. **Os Impactos da nova Política Nacional de Educação Especial no Direito à Educação Inclusiva para as Pessoas com Deficiências**. SCIAS. Direitos Humanos e Educação, Belo Horizonte/MG, v. 4, n. 1, p. 203 – 225, jan/jun. 2021.

MACAGNAN, S.S.M; TURECK, L.T.Z. **As Políticas Públicas de Educação Especial e o Processo de Reestruturação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Montes Claros, MG. Revista Ciranda, 2021. Disponível em:

<<https://www.periodicos.unimontes.br/index.php/ciranda/article/view/4527>>. Acessado em:

12 maio. 2023.

MANTOAN, M. T.E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MATOS, S.N; MENDES, E.G. **A proposta de Inclusão Escolar no Contexto Nacional de Implementação das Políticas Educacionais**. Práxis Educacional. Vitória da Conquista, BH. V. 10, n.16. 2014.

MENDES, E. G. **“Breve histórico da educação especial no Brasil”**, Revista Educación y Pedagogía, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010, pp. 93-109.

MENDES, E. G. **A política de Educação Inclusiva e o futuro das Instituições Especializadas no Brasil**. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 27(22), 2019.

PANSINI, F. **SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NO BRASIL: PARA QUÊ E PARA QUEM?** 2018. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Amazonas, UFAM. Manaus, 2018. Disponível em:

<https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/6434/5/Tese_Fl%C3%A1via%20Pansini.pdf>.

Acessado em: 11 abr. 2023.

PELOSI, M. B; Nunes; L. R. d'O. P. **Caracterização dos professores itinerantes, suas ações na área de tecnologia assistiva e seu papel como agente de inclusão escolar.** Relato de pesquisa. Rev. Bras. Ed. Esp. Marília, v. 15, n.1, p. 141 – 154, jan/abr, 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbee/a/DY9Jk54rDgDxyQrCQ9cHwNw/?format=pdf&lang=pt>>. Acessado em: 11 abr. 2023.

REBELO, A. S. **A educação especial no Brasil:** indicadores educacionais de atendimento especializado (1973 – 2014). 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016. Disponível em: <<https://ppgedu.ufms.br/files/2017/06/Andressa-Santos-Rebelo.pdf>>. Acessado em: 11 abr. 2023.

ROCHA, L. R. M; MENDES, E. G. **Políticas de Educação Especial em disputa:** uma análise do Decreto Nº 10.502/2020. Práxis Educativa, Ponta Grossa, v16, e2117585, p. 1 – 18, 2021. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/17585/209209214136>>. Acessado em: 12 maio. 2023.

ROCHA, M. M. ALMEIDA, M. A. **Ensino itinerante para deficientes visuais:** um estudo exploratório. Relato de pesquisa. Ver. Bras. Ed. Esp., Marília, maio/ago. 2008, v. 14, n.2, p. 201 – 216. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbee/a/xywvRzqcdQ73jwSzSmSPFdm/?format=pdf&lang=pt>>. Acessado em: 11 abr. 2023.

ROGALSKI, S. M. **Histórico do surgimento da educação especial.** Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai – IDEAU. REI- Revista de Educação do IDEAU. Vol. 5 – Nº 12 - Julho - Dezembro 2010. Disponível em: <https://www.passofundo.ideau.com.br/wp-content/files_mf/eca97c3f3c5bda644479e4c6a858f556168_1.pdf>. Acessado em: 12 maio. 2023.

SANTOS, K. S; BAPTISTA, C. R. **Novos ‘Referenciais’ Cognitivos E Normativos Para A Política Nacional De Educação Especial No Brasil.** Práxis Educacional Vitória da Conquista v. 10, n. 16 p. 15-33 jan./jun, 2014. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/236650507.pdf>>. Acessado em: 12 maio. 2023.

SILVA, G. G. P. S; RAIKA, M; LIMA, S. **A nova Política Nacional de Educação Especial (2020) e a Desconstrução de uma Proposta Educacional Inclusiva:** Os impactos conceituais e estruturais no processo de inclusão do aluno público-alvo da Educação Especial. Universidade Estadual de Ponta Grossa, PR. Revista Teias do Conhecimento. Ano 1, número 1, 2021.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos.** Jomtien, Tailândia. UNESCO, 1990. Disponível em:

<https://educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/dwnld/educacao_basica/educacao_especial/legislacao/declaracao_de_jomtien_de_1990_tailandia.pdf>. Acesso em: 11 março. 2023.

UNESCO. DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, Espanha, 10 de junho de 1994.

Disponível em: <http://www.ampid.org.br/ampid/Docs_PD/Convencodeclasalamanca>.

Acesso em: 17 de março. 2023.