

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
INCLUSIVA - MESTRADO PROFISSIONAL
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO ESPECIAL NA
PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

**A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA
PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: AVANÇOS E
RETROCESSOS NO PERÍODO DE 2008 A 2020**

ALEXANDRE AUGUSTO MARTINS DE ALMEIDA

**MARINGÁ
2022**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA -
MESTRADO PROFISSIONAL
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

**A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: AVANÇOS E RETROCESSOS NO PERÍODO DE
2008 A 2020**

Dissertação apresentada por Alexandre Augusto Martins de Almeida ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva.

Linha de pesquisa: Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Aparecida Meire Calegari-Falco

FICHA CATALOGRÁFICA

ALEXANDRE AUGUSTO MARTINS DE ALMEIDA

**A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA
EDUCAÇÃO INCLUSIVA: AVANÇOS E RETROCESSOS NO PERÍODO DE
2008 A 2020**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Aparecida Meire Calegari-Falco
(Orientadora) – UEM

Prof^a. Dr^a. Enicéia Gonçalves Mendes – UFSCar

Prof. Dr^a. Leila Pessoa da Costa – UEM

Suplentes:

Prof^a. Dr^a. Eliacir Neves França – UEL

Prof^a. Dr^a. Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar –
UEM

Data da aprovação
28 de outubro de 2022

Dedico esta dissertação à minha esposa, **Gislaine dos Santos Martins de Almeida**, pelo apoio empreendido em todas as etapas do mestrado e por acreditar neste sonho ao meu lado. À minha filha, **Helena Martins de Almeida**, e ao meu filho, **Vicente Martins de Almeida**, minhas inspirações diárias.

AGRADECIMENTOS

Registro os meus agradecimentos a todos/as que fizeram parte da minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional. De maneira especial, agradeço:

A **Deus**, por sua soberania em minha vida. Motivo dos meus dias serem repletos de paz e alegrias, mesmo em momentos em que imaginava não fosse suportar as adversidades impostas pelas circunstâncias.

Aos meus pais, **Paulo** e **Neuza** que, mesmo diante de tantas dificuldades ao longo da vida, souberam me direcionar a um caminho de valores inegociáveis como a fé, a honestidade, o trabalho e o respeito. De maneira simples, mas repleta de significados, contribuíram para minha construção pessoal.

Ao meu irmão, **Fabiano**, e minha cunhada, **Keli**, por serem suportes, junto à minha família, nos momentos da minha ausência para estudos e trabalhos.

Sou grato à **Universidade Estadual de Maringá (UEM)** que, mais uma vez, me acolheu e me permitiu a realização deste sonho. Ao **Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI)** por todos os momentos reflexivos que possibilitaram minha formação acadêmica.

Às coordenadoras do PROFEI-UEM: **Prof^a. Dr^a. Aparecida Meire Calegari-Falco** e **Prof^a. Dr^a. Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar**, por conduzirem este tão esperado Programa de Mestrado Profissional com imensa dedicação e responsabilidade.

À minha orientadora, **Prof^a. Dr^a. Aparecida Meire Calegari-Falco**, por todos os momentos de reflexões, aprendizados, compartilhamentos de experiências, conhecimentos, construções e desconstruções que permitiram a finalização deste trabalho.

Ao corpo docente do PROFEI, pela dedicação e empenho na ministração das aulas, garantindo a todos/as os/as mestrandos/as um ambiente democrático e diversificado para nossa formação.

À minha turma pioneira do PROFEI-UEM: **Clezia, Leila, Elizangela, Elizabete, Luciana, Sirlei e Vanessa**. Conviver com vocês, ao longo desses dois anos, mesmo que remotamente, assegurou-me que a vida nos proporciona riquezas que serão guardadas no coração para sempre.

À minha amiga de estudos, **Camila**, que, desde o processo de seleção para o mestrado, me incentivou e acreditou na realização desta pesquisa. Nossos momentos de partilha, enquanto pesquisadores, enriqueceram algumas das reflexões aqui apresentadas.

À minha banca examinadora que, desde a qualificação, trouxe contribuições riquíssimas para a construção desta pesquisa. Minha eterna gratidão às professoras: **Dr^a. Leila Pessôa da Costa, Dr^a. Gizeli Aparecida Ribeiro de Alencar, Dr^a. Eliacir Neves França** e, de maneira especial, à **Prof^a. Dr^a. Enicéia Gonçalves Mendes**, uma referência de profissional e pesquisadora no campo da Educação Especial no Brasil, que tive a honra de ter na composição da banca de qualificação e de defesa deste trabalho.

“A inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com as igualdades” (PAULO FREIRE, 1998).

ALMEIDA, Alexandre Augusto Martins de. **A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: AVANÇOS E RETROCESSOS NO PERÍODO DE 2008 A 2020.** 144 fls. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Aparecida Meire Calegari-Falco. Maringá, 2022.

RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida junto ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional e Internacional - PROFEI, vinculado à Universidade Estadual de Maringá, na linha de pesquisa intitulada “Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva”, e tem como objetivo principal analisar a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, com foco na inclusão escolar, seus avanços e retrocessos no período de 2008 a 2020. Para o desenvolvimento da proposta, partiu-se dos seguintes questionamentos: qual a trajetória da Educação Especial no Brasil após 1988? Quais as influências dos organismos internacionais na formulação do aparato legal acerca da inclusão escolar no Brasil? Quais as proposições existentes nos documentos brasileiros referentes à inclusão escolar? Como apresentar aos(às) professores(as) da rede pública municipal de Marialva-PR a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva de educação inclusiva? Considerou-se o percurso histórico da Educação Especial no Brasil, principalmente as proposições legais a partir de 1988, que materializaram os desafios no atendimento do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE). Para tanto, a pesquisa fundamentou-se nos seguintes documentos: a Constituição Federal, de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, o Plano Nacional de Educação para o período de 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014), com foco na Meta 4, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para as séries iniciais do Ensino Fundamental, e a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida (Decreto nº 10.502/2020). Analisou ainda a influência dos documentos internacionais na construção do aparato legal brasileiro. Com relação aos procedimentos metodológicos da pesquisa, buscou-se a análise bibliográfica e documental, estabelecendo olhares acerca do movimento histórico, da elaboração e efetivação das políticas públicas em prol do PAEE. Por fim, implementou-se um produto educacional no formato de Curso de Extensão, em caráter de formação continuada aos(às) professores(as) da rede municipal de educação, da cidade de Marialva (PR), por meio da Plataforma *Moodle*, disponibilizada pela Universidade Estadual de Maringá e pelo *Google Meet*. No curso, abordou-se a temática da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: avanços e retrocessos no período de 2008 a 2020.

Palavras-chave: Educação Especial. Políticas Públicas. Público-alvo da Educação Especial. Inclusão Escolar.

ALMEIDA, Alexandre Augusto Martins de. **THE NATIONAL POLICY OF SPECIAL EDUCATION IN THE PERSPECTIVE OF INCLUSIVE EDUCATION: ADVANCES AND SETBACKS IN THE PERIOD FROM 2008 TO 2020. 144 fls.** Dissertation (Professional Master in Inclusive Education - PROFEI) - State University of Maringá. Advisor: Ph.D. Aparecida Meire Calegari-Falco. Maringá, 2022.

ABSTRACT

This dissertation was developed with the Professional Master's Program in Inclusive Education in National and International Network - PROFEI, linked to the State University of Maringá, in the research line entitled "Special Education from the perspective of inclusive education", and has as main objective to analyze the National Policy of Special Education from the perspective of inclusive education, focusing on school inclusion, advances and setbacks in the period 2008 to 2020. For the development of the proposal, the following questions were based on: what is the trajectory of Special Education in Brazil after 1988? What are the influences of international organizations in the formulation of the legal framework on school inclusion in Brazil? What are the propositions in Brazilian documents regarding school inclusion? How to present to teachers of the municipal public network of Marialva-PR the National Policy of Special Education in the perspective of inclusive education? The historical course of Special Education in Brazil was considered, especially the legal propositions since 1988, which materialized the challenges in the care of the Target Public of Special Education (PAEE). To this end, the research was based on the following documents: The Federal Constitution of 1988, the Law of Guidelines and Bases of National Education (Law No. 9,394/1996), the National Policy of Special Education in the Perspective of Inclusive Education, 2008, the National Education Plan for the period 2014-2024 (Law No. 13,005/2014), focusing on Goal 4, the National Common Curriculum Base (BNCC) for the initial grades of Elementary School, and the National Policy of Special Education: inclusive and with lifelong learning (Decree No. 10,502/2020). It also analyzed the influence of international documents on the construction of the Brazilian legal framework. Regarding the methodological procedures of the research, we sought bibliographic and documentary analysis, establishing perspectives about the historical movement, the elaboration and implementation of public policies in favor of the PAEE. Finally, an educational product was implemented in the format of extension course, as a continuous training to teachers of the municipal education network, in the city of Marialva (PR), through the Moodle Platform, made available by the State University of Maringá and Google Meet. In the course, the theme of the National Policy of Special Education was addressed from the perspective of inclusive education: advances and setbacks in the period from 2008 to 2020.

Keywords: Special Education. Public Policy. Special Education target audience. School Inclusion.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – <i>Folder</i> de divulgação.....	66
Figura 2 – Cronograma.....	67
Figura 3 – <i>Links</i> para os encontros remotos.....	67
Figura 4 – Módulo 1.....	68
Figura 5 – Módulo 2.....	70
Figura 6 – Módulo 3.....	72
Figura 7 – Módulo 4.....	76
Figura 8 – Módulo 5.....	77

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – A influência dos organismos internacionais na construção da legislação nacional: o contexto de influência <i>versus</i> o contexto da prática.....	26
Quadro 2 – Termos e conceitos presentes nos documentos.....	28
Quadro 3 – Alguns documentos normativos.....	35
Quadro 4 – Documentos normativos.....	40
Quadro 5 – Cronologia da BNCC.....	49
Quadro 6 – Carga horária das disciplinas que aludem à Educação Especial, Inclusiva e Diversidade- 2006 a 2019.....	62
Quadro 7 – Carga horária das disciplinas que aludem à Educação Especial, Inclusiva e Diversidade- 2006 a 2019.....	62
Quadro 8 – Carga horária das disciplinas que aludem à Educação Especial, Inclusiva e à Diversidade - período de 2020 a 2022	63
Quadro 9 – Rotina de aprovação do Curso de Extensão.....	64

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ABAVE	Associação Brasileira de Avaliação Educacional
AICE	Associação Internacional de Cidades Educadoras
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DEX	Diretoria de Extensão
DTP	Departamento de Teoria e Prática da Educação
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
NDE	Núcleo Docente Estruturante
ODS	Objetivos do Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PEI	Plano Educacional Individualizado
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação

PNEEEI	Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFEI	Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva
SRM	Salas de Recursos Multifuncionais
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
2. EDUCAÇÃO ESPECIAL E A INCLUSÃO ESCOLAR: APROXIMAÇÕES NECESSÁRIAS	19
2.1. Educação Especial: aspectos históricos e legais.....	19
2.2. Inclusão Escolar: a influência dos organismos internacionais na construção da política no Brasil pós-1990.....	24
3. A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: AVANÇOS E RETROCESSOS	32
3.1. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 e o Público-Alvo da Educação Especial.....	32
3.2. O Plano Nacional de Educação (2014 a 2024) - Lei nº 13.005/2014.....	41
3.3. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Educação Especial.....	45
3.4. A Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao longo da vida (Decreto nº 10.502/2020).....	52
4. FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) E A INCLUSÃO ESCOLAR: PROPOSIÇÕES	58
4.1. Formação de professores(as) e a Inclusão Escolar: proposições.....	58
4.2. Produto educacional: Curso de Extensão.....	64
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
REFERÊNCIAS	83
ANEXOS	88

1. INTRODUÇÃO

Ao longo da história, a educação brasileira foi palco de lutas, contradições, avanços e retrocessos, no que se refere às políticas públicas. Marcada pelas transformações demandadas por uma sociedade capitalista, cuja base se fundamentava na divisão de classes sociais, verifica-se que o processo educativo não era um direito de todos, mas sim de uma classe favorecida e que atendia os padrões ditos “normais”, impostos pela sociedade, que almejava um cidadão apto para o trabalho, com a finalidade de perpetuação do capital como sistema econômico predominante.

Desta maneira, tal sociedade foi estruturando modelos aceitos e não aceitos por ela, intensificando o abismo entre o acesso, a permanência e a conclusão de todos no ambiente escolar, considerando a forma pela qual a educação é ofertada em diferentes classes sociais.

Tal situação nos motivou o interesse pelo campo de estudo na área da Educação Especial, com ênfase nas políticas públicas de inclusão escolar, seus avanços e retrocessos no Brasil no período de 2008 a 2020, os quais delimitam os espaços de lutas, as vozes expressas e a condução que se dá acerca da inclusão do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) nas classes comuns das escolas regulares, além de estabelecer o diálogo acerca dessas políticas públicas.

Com efeito, a escolha pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional e Internacional (PROFEI) vem ao encontro de nossos interesses sobre a temática, possibilitando, a partir das reflexões empreendidas ao longo dos estudos, uma significativa ampliação dos conhecimentos e o reconhecimento da necessidade de seu compartilhamento.

Assim, apresenta-se o tema central desta pesquisa: a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, seus avanços e retrocessos no período de 2008 a 2020. Para as reflexões realizadas, apoiamo-nos em documentos normativos, sendo eles: a Constituição Federal, de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/1996), a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, de 2008, o Plano Nacional de Educação para o período de 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014), com foco na Meta 4, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

para as séries iniciais do Ensino Fundamental, de 2018, e a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida (Decreto nº 10.502/2020), bem como em alguns documentos da agenda internacional que influenciaram na construção dos documentos normativos no Brasil.

Indubitavelmente, vários questionamentos nos condicionam à pesquisa, dos quais destacamos: qual a trajetória da Educação Especial no Brasil? Quais as influências dos organismos internacionais na formulação do aparato legal acerca da inclusão escolar no Brasil? Quais as proposições existentes nos documentos brasileiros referentes à inclusão escolar? Como apresentar aos(as) professores(as) da rede pública municipal de Marialva-PR a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva de educação inclusiva?

Para tanto, é fundamental a delimitação de um objetivo geral que norteie a pesquisa, qual seja: analisar a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. De maneira específica, destacar o movimento histórico da Educação Especial no Brasil após 1988; verificar a influência dos organismos internacionais na construção das políticas públicas de inclusão escolar; abordar as premissas legais que fundamentam e direcionam a inclusão escolar no Brasil, as quais garantem o direito de acesso, permanência e conclusão para todos; bem como implementar um produto educacional que possibilite a formação continuada de professores(as) da rede pública municipal da cidade de Marialva (PR).

O procedimento metodológico da pesquisa visa revisões bibliográficas relacionadas aos temas propostos e análises documentais que fundamentaram as discussões. No que se refere à organização estrutural da pesquisa, apresentamos três capítulos, em cada um dos quais destacamos subtítulos temáticos que abordam, de forma clara e objetiva, os temas selecionados. A pesquisa também apresenta anexos que a complementam.

No primeiro capítulo, intitulado **“Educação Especial e a Inclusão Escolar: aproximações necessárias”**, destacamos os aspectos históricos e legais acerca da Educação Especial no Brasil e a influência dos organismos internacionais, por meio de seus documentos orientadores, na construção de documentos normativos que resultaram na elaboração das políticas públicas de inclusão escolar no Brasil após 1990. Dentre esses documentos orientadores,

salientamos a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Declaração de Jomtien (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006).

Para fundamentarmos as reflexões realizadas no primeiro capítulo, apresentamos os(as) principais autores(as) que, no desenvolvimento da pesquisa, contribuíram para as análises: Heredero (2010), Cerezuela, Mori e Shimazaki (2021), Mendes (2010), Mendes (2017), Prieto *et al.* (2010) e Pavezi e Mainardes (2018).

No segundo capítulo, intitulado “**A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: avanços e retrocessos no período de 2008 a 2020**”, abordamos documentos orientadores que norteiam o sistema educacional brasileiro e como a modalidade da Educação Especial e a inclusão escolar são discutidas. Para isso, revisitamos os seguintes documentos: a Constituição Federal, de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, de 2008, o Plano Nacional de Educação para o período de 2014-2024 (Lei nº 13.005/2014) com foco na Meta 4, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para as séries iniciais do Ensino Fundamental, de 2018, e a Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida (Decreto nº 10.502/2020).

Além dos documentos referenciados no segundo capítulo, selecionamos autores(as) que nos possibilitaram reflexões acerca da temática, sendo eles(as): Ball (1990), Carvalho (2012), Prieto (2010), Prieto (2006), Mendes, Santos e Sebbin (2022), Mendes (2017), Oliveira, Batista e Santos (2017), Oliveira (2019) e Matos *et al.* (2020).

No terceiro capítulo, intitulado “**A formação de professores(as) e a Inclusão Escolar: proposições**”, apresentamos uma reflexão acerca da formação inicial e continuada de professores(as) no Brasil, com ênfase no curso de graduação em Pedagogia, da Universidade Estadual de Maringá, importante polo formador, e nas fragilidades observadas no currículo de formação inicial do referido curso. Para estas proposições, citamos os(as) seguintes autores(as): Gatti (2021), Calegari-Falco, Almeida e Souza (2021), Calegari-Falco (2010) e Saviani (2008).

Ainda no terceiro capítulo, apresentamos a organização estrutural do produto educacional, que resultou na oferta de um curso de extensão, em caráter de formação continuada aos(as) professores(as) da rede pública municipal da cidade de Marialva, vinculado ao Departamento de Teoria e Prática da Educação e Diretoria de Extensão, da Universidade Estadual de Maringá. A realização do curso se deu no período de 01/08/2022 a 29/08/2022, com encontros remotos por meio do *Google Meet* e de interações na Plataforma *Moodle*.

A temática principal do curso de extensão foi a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: avanços e retrocessos no período de 2008 a 2020, dividida em cinco módulos. A fundamentação teórica do curso possibilitou as reflexões a partir de autores(as) como Mendes (2010) e Pletsch e Glat (2013), finalizando as exigências propostas pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva.

2. EDUCAÇÃO ESPECIAL E A INCLUSÃO ESCOLAR: APROXIMAÇÕES NECESSÁRIAS

2.1. Educação Especial: aspectos históricos e legais

A Educação Especial e a inclusão escolar nem sempre foram objetos de estudos na história da educação nacional. Heredero (2010) destaca que, anteriormente à promulgação da Constituição Federal de 1988, pouco se discutia sobre inclusão de pessoas com deficiência nas classes comuns das escolas regulares e na sociedade em geral.

Cerezuela, Mori e Shimazaki (2021) afirmam que isso é evidenciado quando observamos, no decorrer da história, a materialização das práticas da exclusão, segregação e integração de pessoas com deficiência, condição que se comprova com a inexistência de políticas públicas efetivas destinadas ao Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) no Brasil. Diante disso, apresentamos as três fases que definiam a posição das pessoas com deficiência no Brasil, as quais antecederam os debates acerca da inclusão escolar.

A primeira manifestação que definia a posição das pessoas com deficiência no Brasil é chamada de fase da exclusão. Foi marcada pela impossibilidade de explicar e justificar o atendimento das deficiências que, até o final do século XVIII, estavam relacionadas ao misticismo e ao ocultismo, não tendo neste período bases científicas que sustentassem os debates acerca do atendimento desse público (CEREZUELA; MORI; SHIMAZAKI, 2021).

Observamos que essas impossibilidades da visão de mundo da sociedade levaram os homens a acreditarem que toda diferença física, intelectual e sensorial estava relacionada ao sobrenatural e que qualquer pessoa que se enquadrava nessas condições estava relegada à exclusão, ao abandono e a até mesmo à morte. Por esses motivos, muitas pessoas eram exterminadas da sociedade.

A segunda manifestação está relacionada à fase das práticas da segregação. Cerezuela, Mori e Shimazaki (2021) destacam que este período é marcado pelo nascimento das instituições ou institucionalização das

deficiências, período em que a sociedade percebe a necessidade de atender as pessoas com deficiência, reforçando um atendimento assistencial.

Salientamos que, nesse período, as pessoas com alguma deficiência eram mantidas em espaços segregados, como orfanatos, sanatórios ou abrigos, por não serem enquadradas nos padrões ditos “normais” pela sociedade. Essas instituições proporcionavam à sociedade a crença de que os deficientes estariam sendo assistidos. Essa concepção fortaleceu a ideia assistencial e humanitária da educação.

A terceira manifestação está imbricada às práticas de integração. Cerezuela, Mori e Shimazaki (2021) destacam que só foi possível abrir os debates acerca da integração devido ao grande número de pessoas com deficiência que estavam institucionalizados, permitindo ao sujeito segregado maior acesso à vida e suas práticas sociais.

Foi um momento em que se observou o maior número de pessoas com deficiência na sociedade participando ativamente de atividades e programas destinados a esse público, principalmente com a sua inclusão no mercado de trabalho.

Diante dessas considerações, podemos inferir que os desafios da educação de pessoas com deficiência assumiram novos rumos a partir da democratização do país. Por esta razão, o marco legal desta pesquisa é a promulgação da Constituição Federal, de 1988, e seus desdobramentos na atualidade.

Destacamos que a prática da Educação Especial visa, a partir deste recorte histórico e dos profissionais que nela atuam, ter um olhar atento quanto ao atendimento do público-alvo da Educação Especial, formado pelas pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, as altas habilidades e/ou superdotação, bem como às políticas públicas que vêm sendo discutidas, implementadas ou não ao longo do tempo.

Na perspectiva legal, o ano de 1988 define um novo momento para a educação nacional. A aprovação da Carta Magna representou um alto significado para o país no sentido de possibilitar o fortalecimento dos princípios de uma sociedade justa, igualitária nos direitos e na defesa de todos os cidadãos, conforme Mendes (2010) aponta

A Constituição Federal Brasileira de 1988 traçou as linhas mestras visando a democratização da educação brasileira, e trouxe dispositivos para tentar erradicar o analfabetismo, universalizar o atendimento escolar, melhorar a qualidade do ensino, implementar a formação para o trabalho e a formação humanística, científica e tecnológica do país. Ela assegurou que a educação de pessoas com deficiência deveria ocorrer, preferencialmente na rede regular de ensino e garantiu ainda o direito ao atendimento educacional especializado (MENDES, 2010, p. 101-102).

A Constituição Federal de 1988, em seu art. 205, faz referência à educação como um “dever da família e do Estado, sendo um direito fundamental de cada cidadão visando seu pleno desenvolvimento, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Também assegurou às pessoas com deficiência o direito ao atendimento educacional especializado, conforme descrito em seu art. 206, com os direitos de acesso, permanência e conclusão do processo de escolarização.

Desta forma, essa nova fase da história educacional, no Brasil, é vista como um divisor de águas entre os períodos de exclusão e segregação e o de integração e escolarização do público-alvo da Educação Especial em classes comuns das escolas regulares.

Isso corroborou as principais mudanças administrativas que começaram no Brasil com foco no debate para a organização de uma política nacional sobre a inclusão escolar de alunos da Educação Especial. É importante observar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996, é decorrente da Constituição Federal, de 1988, e serve como embasamento para a formulação de políticas públicas na área da educação.

Salientamos o conceito que a referida lei faz em relação à Educação Especial:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial (BRASIL, 1996, p. 39-40).

Verificamos que, nas classes comuns das escolas regulares, há uma diversidade de sujeitos inseridos no processo de escolarização. Essa diversidade pode ser exemplificada pelas pessoas com deficiência, aqueles com transtornos globais do desenvolvimento, bem como os com altas habilidades e/ou superdotação. Com isso, o processo de escolarização se torna repleto de diversidades, pluralidades de ideias, conflitos e contradições que devem ser considerados para a efetivação da inclusão escolar.

Por isso, percebemos a importância de estabelecer aproximações conceituais que diferenciem as expressões educação inclusiva e inclusão escolar e, assim, definirmos o conceito que será abordado nesta pesquisa, com foco na escolarização do público-alvo da Educação Especial.

Os estudos de Mendes (2017) nos revelam que a expressão educação inclusiva foi popularizado pela Declaração de Salamanca, no ano de 1994, e que, na literatura educacional, assumiu o conceito de “escola para todos”, o que reforçava a ideia de inserir no contexto educacional todos aqueles que estavam marginalizados pela escola, considerando todos como estudantes com necessidades educacionais especiais.

Assim, a educação inclusiva colocaria todos os estudantes em uma mesma classe comum das escolas regulares, mas deixaria lacunas para que esses estudantes fossem ensinados em outros espaços da escola e da sociedade.

Diante desse conceito, salientamos que a educação inclusiva não possui significado exclusivo quanto à escolarização do público-alvo da Educação Especial, pois o grupo de pessoas que são atendidas pela educação inclusiva é muito mais amplo do que o das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidade e/ou superdotação. Na perspectiva inclusiva, são exemplos de público atendido: os imigrantes, refugiados, as minorias, os indígenas e as pessoas com deficiência.

Por outro lado, a expressão inclusão escolar nos remete a olharmos para a escola. Mendes (2017) aponta que a expressão “inclusão escolar” está justamente relacionada ao processo de escolarização do público-alvo da Educação Especial, mencionado anteriormente, e sugere que seja adotado quando os debates se referirem à política ou prática de escolarização do

referido público nas classes comuns das escolas regulares. Portanto, esta pesquisa está fundamentada nos princípios da inclusão escolar.

Entendemos que a escola é local de resistências, lutas, implementações ou não das políticas públicas com vistas a atender o público-alvo da Educação Especial. É espaço de apreciação das diferenças, respeito às individualidades e valorização do outro enquanto sujeito, independentemente de sua condição física, étnica, social, intelectual, cultural e política (PRIETO *et al.*, 2010).

É fato que a inclusão escolar é um tema que nos proporciona uma reflexão que perpassa tanto o ato quanto o efeito de incluir. Neste sentido, a inclusão escolar pode assumir apenas uma ação estatística de números de alunos da Educação Especial matriculados nas classes comuns das escolas regulares, permitindo aos governos, em diferentes instâncias administrativas, apresentarem para a sociedade os dados que julgam relevantes, caracterizando o ato de incluir. Por outro lado, a inclusão escolar vai para além desses dados estatísticos. O efeito de incluir demanda investimentos nos sistemas de ensino, conforme prevê a LDB (Lei nº 9.394/1996), quando estabelece que

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades (BRASIL, 1996, p. 40).

Além de os sistemas de ensino assegurarem ao público-alvo da Educação Especial os recursos necessários, que muitas vezes se apresentam de forma precária e insuficiente, a inclusão escolar está em consonância com os movimentos sociais. Tais movimentos permitiram os debates a respeito da transformação da realidade educacional no Brasil, evidenciando que o movimento a favor da inclusão escolar ganhou destaque na década de 1990, com a repercussão dos movimentos internacionais e o fortalecimento dos debates em nível nacional, que se transformariam em legislações específicas em prol dos alunos da Educação Especial.

Estabeleceremos, no próximo subtítulo, um debate acerca da influência e importância dos organismos internacionais na elaboração de documentos oficiais que inspiraram e nortearam as discussões sobre as políticas de

inclusão escolar no Brasil após 1990. Políticas atuando não apenas como um ato de incluir, de estar dentro, abranger, mas, para além disso, como a garantia do acesso de todo o público-alvo da Educação Especial a uma educação de qualidade, com igualdade de condições no acesso, permanência e conclusão.

2.2. Inclusão Escolar: a influência dos organismos internacionais na construção da política no Brasil pós-1990

Após a Segunda Guerra Mundial (1945), os países vivenciaram várias tentativas de reorganizar suas estruturas sociais em um novo modelo de sociedade, que surgia naquele contexto. Essa sociedade estava fundamentada nos princípios capitalistas que intensificaram as desigualdades sociais, construindo um abismo entre os países hegemônicos e os periféricos e influenciando diretamente nas decisões e nas legislações em nível global.

Neste contexto, surgiu a Organização das Nações Unidas (ONU) e suas agências multilaterais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), bem como a constituição de leis, em nível global, acerca da inclusão social e educacional.

Consequentemente, Cerezuela e Mori (2021) destacam que inúmeros movimentos surgiram com o objetivo de promover debates acerca da inclusão em âmbito global e que exerceram influências nas leis nacionais. Dentre esses movimentos, destacam-se a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Declaração de Jomtien (1990), a Declaração de Salamanca (1994), e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006).

Diante disso, faz-se necessária a análise criteriosa e não ingênua destes movimentos. Eles nos permitem perceber que há certos discursos que envolvem os interesses do mundo capitalista com a preparação de cada indivíduo para atender as necessidades mercadológicas, principalmente nos discursos do Banco Mundial sobre a construção de tais papéis.

Pavezi e Mainardes (2018) asseguram que muitos desses movimentos trazem uma complexidade ao reforçarem o distanciamento entre o contexto de influência e o contexto da prática.

No que se refere ao contexto de influência, Pavezi e Mainardes (2018) destacam que ele envolve aspectos históricos, discursivos e interpretativos, ao

fundamentar-se na ideia de que as políticas nacionais ou locais estão relacionadas às tendências econômicas e políticas globais e, ao mesmo tempo, precisam ser compreendidas historicamente.

Assim, os debates realizados em nível global sobre as temáticas da educação, os sujeitos envolvidos, os investimentos necessários e suas relações na sociedade capitalista resultaram em influências diretas nas decisões e formulações de políticas públicas em vários países.

Porém, um aspecto relevante deste contexto é observarmos que cada país possui um nível de desenvolvimento diferente do outro. Há aqueles que são desenvolvidos, outros que se apresentam em desenvolvimento e aqueles que são considerados pobres ou periféricos, configurando-se uma desigualdade expressa nas mais diversas sociedades. As estruturas econômicas e sociais dos países revelam suas fragilidades ou suas potencialidades, refletindo-se diretamente no contexto da prática.

O contexto da prática envolve tensões políticas que resultaram em textos legais no campo educacional relacionados às tendências globais. É possível observar a luta e a defesa dos interesses políticos que se manifestaram no Brasil após 1990, estabelecendo reformas e transformações demandadas pelo capitalismo e evidenciando o paradoxo da inclusão *versus* exclusão.

Evidentemente, o contexto da prática nos revela uma intensa fragilidade dos sistemas públicos no que se refere ao efeito de incluir, pois todo o movimento em prol da inclusão escolar está fundamentado nos interesses e discursos políticos que divergem.

Tal fragilidade é exemplificada pela falta de investimentos nos espaços escolares, as lacunas existentes na formação inicial e continuada de professores(as) para atuarem com o PAEE, recursos didáticos obsoletos e currículos que se manifestam inflexíveis para o atendimento deste público, bem como as propostas pedagógicas dos sistemas de ensino que não se pautam na defesa de uma inclusão escolar.

O contexto da influência e o contexto da prática, explicitados anteriormente, nos aproximaram da compreensão de que o debate internacional se refletiu na construção dos documentos nacionais que normatizaram a Educação Especial, principalmente a partir da década de 1990,

período permeado por transformações, tais como a democratização do país e a elaboração de leis norteadoras para o sistema educacional.

Nesse processo, acentua-se a exclusão, ao passo que se criam mecanismos aparentemente promotores de inclusão. Salientamos que essa aparência é resultado dos enfrentamentos abarcados no campo das políticas públicas e sua frágil execução.

Promover uma inclusão escolar é garantir o acesso, a permanência e a conclusão de todos nas classes comuns das escolas regulares com a qualidade assegurada pela legislação. É romper barreiras atitudinais, estruturais e pedagógicas. É partir do contexto de influência em busca de estabelecer práticas que garantam a efetivação da proposta de inclusão escolar.

Apresentamos no quadro 1, abaixo, alguns documentos internacionais específicos que direta ou indiretamente influenciaram na elaboração do aparato legal brasileiro sobre a inclusão escolar após 1990.

Quadro 1 – A influência dos organismos internacionais na construção da legislação nacional: o contexto da influência *versus* o contexto da prática

Declaração Mundial sobre Educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (UNESCO, 1990)	Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais (UNESCO, 1994)	Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras¹ de deficiência (UNESCO, 1999)	Convenção sobre os direitos da pessoa com deficiência (ONU, 2006)
<ul style="list-style-type: none"> - Lei nº. 9.394/1996: Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). - Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, 2001 - Resolução nº 02/2001. - Parecer nº 17/2001. - Plano Nacional de Educação (PNE), vigente entre 2001-2011. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lei nº. 9.394/1996: Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). - Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008. 	<ul style="list-style-type: none"> - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. 	<ul style="list-style-type: none"> - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. - Decreto nº 6.571/2008 que dispunha sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE). - Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade de Educação Especial. - Decreto nº 7.611/2011 que dispõe sobre a Educação Especial e o AEE. - O Plano Nacional de Educação (PNE), vigente entre 2014-2024.

¹ Salientamos que o termo "portadoras" foi empregado em consonância com o momento histórico de elaboração do documento e que, atualmente, encontra-se em desuso.

			- Lei nº 13.146/2015- Lei Brasileira de Inclusão.
--	--	--	---

Fonte: adaptado de Pavezi e Mainardes (2018, p. 161).

A Declaração Mundial sobre a Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem foi elaborada a partir da Conferência Mundial de Educação para todos realizada em Jomtien, na Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990.

No documento emitido pela UNESCO (1990), apresentam-se vários objetivos definidos para uma educação que atenda a todos de maneira igualitária e satisfatória. Isto é ratificado no art. 3º da referida Declaração:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas com deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1990).

Observamos que esse art. 3º da Declaração de Jomtien exerceu uma influência significativa sobre os documentos constituídos no Brasil após esse período. Dentre eles, destacamos: a Lei nº 9.394/1996, que instituiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) e o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2011.

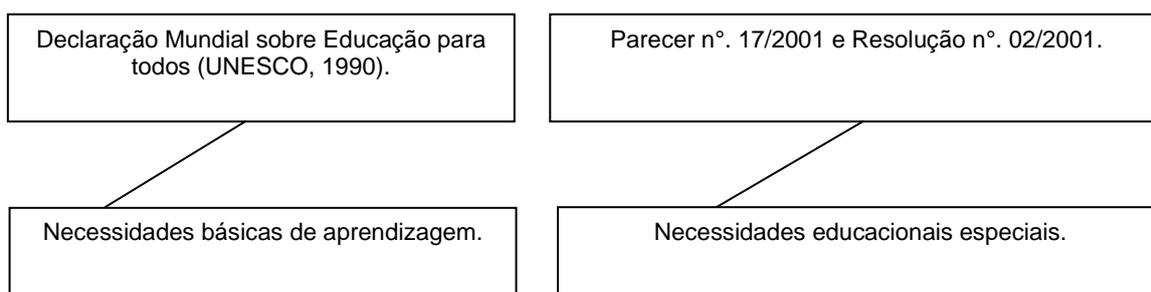
Tais influências correspondem aos princípios gerais da referida Declaração, com destaque para o respeito pelas diferenças, pela aceitação das pessoas com deficiência e o respeito pelos diferentes ritmos de desenvolvimento.

Os documentos nacionais que instituíram e aprovaram as Diretrizes para a Educação Especial na Educação Básica são: a Resolução nº 02/2001 e o Parecer nº 17/2001. Pavezi e Mainardes (2018) destacam que o Parecer anuncia que a Educação Especial se organiza a fim de cumprir uma série de dispositivos legais, políticos e filosóficos, com destaque à Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990).

Atrelada a esses princípios legais, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) ressalta trechos dessas outras Declarações nos quais baseiam as justificativas das propostas apresentadas no Parecer. Tanto o

Parecer, n.º 17/2001, quanto a Resolução, n.º. 02/2001, incorporam e fazem uso de termos e conceitos presentes nessas Declarações, no entanto, fazem algumas adaptações e alterações. Destacamos no Quadro 2 os documentos, os termos e suas alterações.

Quadro 2 – Termos e conceitos presentes nos documentos



Fonte: elaborado pelo autor (2022)

No que se refere ao Decreto n.º. 6.571/2008 (revogado), verificamos uma preocupação com o apoio técnico e financeiro prestado pela União exclusivamente aos sistemas públicos de ensino e às adaptações para eliminar ou reduzir barreiras de acesso ao conhecimento, como as barreiras de comunicação, por exemplo.

Este Decreto foi revogado pelo Decreto n.º. 7.611/2011, que, ao incorporar parte da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), apresenta uma normatização estabelecendo que os Estados devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta de inclusão plena, adotando medidas para garantir que as pessoas com deficiências não sejam excluídas do processo educacional geral e que tenham acesso ao ensino inclusivo, gratuito e de qualidade (BRASIL, 2008).

Diante desses documentos internacionais, verificamos que é exercida a relação do contexto de influência *versus* o contexto da prática, em que os documentos orientadores formulados são produtos dos debates e dos interesses políticos que estão atrelados à educação.

O fato é que as políticas de inclusão escolar, no Brasil, vivenciaram profundas limitações acerca de suas execuções, investimentos, formação de qualidade para os profissionais e recursos didático-pedagógicos, que ainda são

precários devido à omissão do poder público na oferta de um atendimento de qualidade. Isso remete à necessidade de se (re)pensar o que construímos em termos documentais, a prática da inclusão escolar envolvendo o PAEE e o que ainda pode ser construído, com o objetivo de superar ações limitadoras no âmbito da inclusão escolar.

Repensando as necessidades que emanam das sociedades modernas, principalmente aquelas que dizem respeito a uma educação de qualidade e inclusiva, a ONU propôs no ano de 2015, a partir do Fórum Mundial de Educação, realizado na Coreia do Sul, a Declaração de Incheon, que trouxe como produto a Agenda 2030², que estabelece uma nova proposição de educação para os próximos 15 anos.

A Agenda 2030 tem como principal intuito garantir o desenvolvimento humano e o atendimento às necessidades básicas do cidadão por meio de um processo econômico, político e social. O documento assumiu sua importância a nível global devido aos diversos problemas identificados nos países e ao compromisso de cada país signatário em elaborar planos para diminuir tais problemas (UNESCO, 2015).

Tal proposta, sendo ampla, diversificada e demandando a interação de suas metas, envolve uma diversidade de campos de atuação que dialoguem entre si. Desta forma, os chamados Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) são um apelo global. São os objetivos para os quais as Nações Unidas estão contribuindo, a fim de que a Agenda 2030 seja cumprida no Brasil e em todos os países signatários. Dentre as inúmeras metas propostas, está a meta 4, que institui uma educação de qualidade, assegurando uma educação inclusiva e equitativa, promovendo oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos (UNESCO, 2015).

Tal meta nos possibilita uma reflexão acerca da qualidade da educação que vem sendo ofertada no Brasil nos diferentes níveis e modalidades de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/1996, em seu art. 1º, preconiza que a educação abrange todos os processos formativos

² A Declaração de Incheon foi aprovada no Fórum Mundial de Educação, ocorrido na Coreia do Sul, em maio de 2015. A UNESCO participou ativamente na elaboração do Marco de Ação da Agenda Educação 2030, para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável para a educação (ODS 4), que visa a "assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos" (UNESCO, 2015).

que se desenvolvem nos variados ambientes sociais: na convivência familiar, na prática do trabalho, nas instituições de ensino, pesquisa, nos movimentos sociais e nas manifestações culturais.

Diante disso, a família e o Estado devem promover ações que garantam o acesso, na idade apropriada, à escola e às demais instâncias que contribuem para o desenvolvimento de todos. Mas, ao observarmos os princípios estabelecidos na LDB, nº. 9.394/1996, verificamos que a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola já alcançou um avanço, porém ainda muitas realidades carecem de tais condições.

O acesso à educação tem início na educação infantil, na qual se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global da criança. Porém, a precariedade dos espaços escolares para o atendimento deste público ainda é uma realidade não superada. Os baixos investimentos neste nível de escolarização têm contribuído para fragilizar o atendimento, bem como a falta de recursos pedagógicos e a ineficiência das políticas de inclusão nessa faixa etária reforçam o distanciamento de uma educação de qualidade e inclusiva conforme a proposta pela Agenda 2030.

Nos demais níveis de escolarização, as problemáticas se perpetuam. As condições de acesso e permanência não se configuram homogêneas, e a precariedade e a não execução das políticas públicas na área da educação enfraquecem os sistemas de ensino. Essa fragilidade pode ser vista diretamente na realidade escolar, onde os profissionais lidam com situações de violência, discriminação, exclusão, evasão, a falta de recursos humanos e pedagógicos.

Compreendemos que os sistemas de ensino devem organizar as condições para o acesso e a permanência nos espaços escolares, para os recursos pedagógicos e para a comunicação, que favoreçam a aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais dos alunos que estão vivenciando na prática a tentativa de uma inclusão escolar.

O Brasil tem um grande desafio à frente, pois mesmo com os avanços alcançados nas políticas educacionais, sobretudo aquelas que atendem o

PAEE desde 2003, algumas tentativas de retrocessos ameaçam o atendimento deste público nas classes comuns das escolas regulares.

Neste sentido, a inclusão escolar se apresenta como um espaço de lutas, que nos possibilita olhar para nossa história e identificar nela os embates políticos, bem como os interesses das instâncias governamentais em minimizar suas responsabilidades no atendimento do PAEE, configurando possíveis retrocessos.

Portanto, no próximo capítulo, abordaremos a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, destacando seu contexto de elaboração, seus avanços e retrocessos no atendimento do PAEE no período correspondente de 2008 a 2020.

3. A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: AVANÇOS E RETROCESSOS

3.1. A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva de 2008 e o Público-Alvo da Educação Especial

Os estudos acerca do termo política e sua execução sempre geraram contradições e complexidades. Ball (1990), *apud* MENDES *et al.*, 2022, p. 15) destaca, em suas pesquisas, que a política se origina em contextos geradores de diferentes resultados, permeando aquilo que se apresenta na teoria com aquilo que se manifesta na prática. É campo de lutas, disputas ideológicas e de busca pelo poder por diferentes atores sociais.

Vale mencionar que um texto construído por princípios políticos é influenciado por diversas pautas que se mostram relevantes naquele momento histórico em que o documento é construído, bem como pelas forças sociais que atuam nessa construção. É a representação das vozes e dos interesses que elas representam. A política é a forma como a sociedade busca desenhar suas ações, considerando seus valores éticos e morais (BALL, 1990, *apud* MENDES *et al.*, 2022).

Neste sentido, a política de escolarização do PAEE nas classes comuns das escolas regulares, que neste estudo classificamos como inclusão escolar, tem assumido um caráter de política pública por se tratar de uma ação estratégica, que assume uma relevância social quando é articulada às demandas de um determinado grupo. Assim, compreendemos que

A política pública, articulada ao sentido amplo de política, caracteriza-se pelas iniciativas e diretrizes, pelos planos e programas governamentais adotados em resposta aos problemas socialmente relevantes. Ou seja, caracteriza-se pelas ações planejadas e implantadas com a finalidade de garantir direitos sociais, especialmente quanto à redistribuição de benefícios, como saúde, educação, previdência, moradia, saneamento (CARVALHO, 2012, p. 2).

As políticas públicas discutidas e implantadas para o PAEE foram escritas e reescritas nas relações sociais. Essas manifestações sociais trouxeram resultados provisórios às políticas públicas no campo educacional

brasileiro. Salientamos que esses resultados provisórios estão imbricados na razão em que as políticas públicas de inclusão ainda consistem em objetos de análises, questionamentos, construções e desconstruções por parte do poder público e das vozes que se materializaram em prol da inclusão escolar. Dessa forma,

Considerando que as políticas públicas estão sujeitas a avanços, recuos e manutenções, bem como se configuram como campo de disputa de diferentes interesses circunscritos a referenciais históricos, econômicos, sociais e culturais, nossas tarefas como profissionais da educação e militantes em prol de uma sociedade mais justa e igualitária é continuar investindo em nossos cotidianos para que os efeitos dessas normatizações e ações dos poderes públicos sejam sempre em favor da melhoria da qualidade de ensino e de vida das pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (PRIETO *et al.*, 2010, p. 77).

Assim, no ambiente escolar inclusivo, deve-se pautar

[...] Pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige ruptura com o instituído na sociedade e, conseqüentemente, nos sistemas de ensino (PRIETO, 2006, p. 8).

Definidos os conceitos de política, política pública e inclusão escolar, referenciados nesta pesquisa, apresentamos o ano de 2003 como o marco histórico inicial dos debates acerca da política de inclusão escolar no Brasil.

Neste mesmo ano, o Ministério da Educação (MEC) implantou o Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino em sistemas educacionais inclusivos, promovendo um amplo processo de formação de profissionais da educação, para garantir o direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à acessibilidade (BRASIL, 2010).

Durante esse programa, instituído no governo Lula, foi organizado, em Brasília, o I Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores para dirigentes de Educação Especial dos 26 Estados, Distrito Federal e 106 municípios-polos (MENDES; SANTOS; SEBBIN, 2022).

Neste programa, foi inserido o “Projeto Plurianual de implementação da educação inclusiva: acesso e qualidade para todos, nos municípios brasileiros”, que tinha como objetivo disseminar e apoiar as políticas de educação inclusiva em todos os Estados, Municípios e Distrito Federal, contando com o apoio financeiro do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), porém, pelo fato de este projeto ter sido publicado apenas no ano de 2005, ele não é considerado como documento oficial (MENDES; SANTOS; SEBBIN, 2022).

Mesmo não assumindo um caráter oficial, o projeto para implementação de uma educação inclusiva apresenta alguns objetivos que precisam ser destacados: estabelecer a fundamentação teórica e política sobre o tema, difundir o conhecimento sobre a Educação Especial e disseminar a política de educação inclusiva, realizando também seu processo de avaliação das proposições acerca da inclusão escolar.

Em 2004, o Ministério Público Federal publicou um documento intitulado “O acesso de alunos com deficiência às escolas de classes comuns da rede regular”. Este documento definia os seguintes objetivos: disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão e reafirmar o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas classes comuns das escolas regulares (BRASIL, 2010).

Como instrumento político, o referido documento inaugura uma nova narrativa oficial que, conforme nos assegura Mendes, Santos e Sebbin (2022), destacava as contradições quanto à interpretação da expressão “preferencialmente no ensino regular” e as proposições sobre o atendimento educacional especializado.

Mendes, Santos e Sebbin (2022) apresentam, em seus estudos, que muitos municípios aderiram ao programa proposto pelo MEC e que a partir daí começaram a receber investimentos financeiros internacionais para a realização das possíveis mudanças nos sistemas de ensino e implantação das salas de recursos multifuncionais. Esses recursos deveriam ser destinados à formação continuada dos professores, para aquisição de materiais de apoio pedagógico, equipamentos e mobiliários.

Essas considerações nos permitem perceber que o ano de 2004 foi acompanhado de mudanças ideológicas em relação à defesa da escolarização

do PAEE nas classes comuns das escolas regulares. Intensificaram-se, nesse período, as críticas em relação às escolas e classes especiais, porém o que se apresentava na prática estava distante da efetivação da inclusão escolar (MENDES; SANTOS; SEBBIN, 2022).

Nos anos de 2005 e 2006, as políticas públicas acerca da inclusão escolar seguiram com avanços significativos no Brasil, principalmente com o aumento do número de matrículas nas classes comuns das escolas regulares, conforme se percebe pelos dados a seguir

[...] Ampliou-se significativamente a educação de orientação inclusiva, em que os alunos com necessidades educacionais especiais estudam em classes comuns de escolas regulares. Na educação básica, a matrícula dos alunos com necessidades educacionais especiais nos sistemas de ensino, cresceu de 13% em 1998 para 41% em 2005. De 2003 para 2005, o aumento da matrícula em classes comuns do ensino regular foi de 42,4%. Por outro lado, diminuiu a participação do atendimento não-inclusivo nas classes especiais e nas escolas especiais, passando de 87% em 1998 para 59% em 2005. O total de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais nos sistemas de ensino, em 2005, foi de 640.317 alunos, evidenciando um crescimento de 27% em relação a 2003 (BRASIL, 2006c, p. 12).

Novos documentos, que normatizaram algumas ações acerca da Educação Especial no Brasil, também surgiram no período de 2005 a 2006. No quadro 3, abaixo, destacamos os principais documentos que possibilitaram avanços na inclusão escolar.

Quadro 3 – Alguns documentos normativos

2005	2006
<ul style="list-style-type: none"> • MEC publica o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. O programa trouxe a definição do AEE enquanto um serviço de apoio especializado ofertado na SRM. • Decreto nº 5.397: Conselho Nacional de Combate à Discriminação. • Decreto nº 5.626: Regulamenta 	<ul style="list-style-type: none"> • Portaria nº 976: Dispõe sobre a acessibilidade para as pessoas com deficiência em eventos. • Decreto nº 5.904: Dispõe sobre a acessibilidade para as pessoas com deficiência em eventos e ambientes de uso coletivo com uso de cão-guia.

a lei sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.	
---	--

Fonte: Mendes, Santos e Sebbin (2022).

Como se observa ao longo do primeiro mandato do governo Lula, a análise dos textos e documentos construídos nos permite inferir que estes foram marcados por contradições, que são compreendidas nesta pesquisa como resultados dos embates políticos dos atores que atuam na formulação das políticas nacionais.

Esses embates são percebidos ao mesmo tempo em que aparecem uma preocupação com a questão da inclusão escolar e a conscientização sobre formas de discriminação contra pessoas com deficiência, prevalecendo práticas que incentivavam a terceirização vantajosa, mantendo a escolarização em instituições especializadas, com financiamento de verbas públicas, e reforçando os interesses de grupos políticos no contexto da segregação *versus* inclusão escolar (MENDES; SANTOS; SEBBIN, 2022).

Porém, foi surgindo um discurso oficial contra a escolarização em escolas e classes especiais, e as matrículas de alunos no sistema regular cresceram nesse período mais de 40%, segundo as fontes oficiais. Em 2006, esse governo é reeleito, assume um novo mandato até 2010 e possibilita o avanço na política de inclusão escolar no país.

O ano de 2007 inaugura um novo momento na trajetória da inclusão escolar no Brasil. Destacamos, nesse período, o surgimento de inúmeros documentos vistos como textos oficiais e que expressam avanços significativos. Mendes, Santos e Sebbin (2022) discutem os principais documentos elaborados neste período, do qual destacamos a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação inclusiva (PNEEEI).

Partindo desse pressuposto, é apresentada a PNEEEI. O referencial desta política foi elaborado por um grupo de pesquisadores nomeados pela portaria nº 555/2007, prorrogada pela portaria nº 948/2007 e entregue ao MEC em 07 de janeiro de 2008. No documento, a PNEEEI contém o objetivo de

[...] 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).

Assim que houve uma definição acerca do objetivo da política de inclusão escolar de 2008, algumas conquistas foram sendo estabelecidas. Destacam-se a mudança na composição do público-alvo a ser atendido, que até então era denominado de “alunos com necessidades educacionais especiais” e que passa a ser denominado como “alunos do público-alvo da Educação Especial”; a orientação articulada do atendimento nas classes comuns das escolas regulares e o complemento ou suplemento do currículo por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).

Do mesmo modo que qualquer outra forma de política, a PNEEEI de 2008 foi alvo de inúmeras críticas. Tais críticas estavam direcionadas ao pequeno grupo constituído para a elaboração dos textos oficiais. Para as autoras, tratava-se de um grupo fechado, sem representatividade e que se tornou dividido nos debates que envolviam a Educação Especial no Brasil. Esse grupo pareceu uma estratégia proposta pelo MEC, para atingir suas metas em relação a esta modalidade de ensino.

No contexto estratégico do MEC, dois decretos foram promulgados: o de nº 6.571/2008, que foi revogado pelo decreto nº 7.611/2011, e o decreto nº 186/2008, aprovado pelo Congresso Nacional.

O primeiro deles dispõe sobre o AEE. No texto oficial, observamos que a União prestaria apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino, com o objetivo de ampliar a oferta do AEE para alunos com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação. No documento, é possível verificar a manutenção de algumas conquistas, tais como a implantação da SRM, a oferta de formação continuada aos professores e gestores, a adequação arquitetônica dos espaços escolares, aquisição de

recursos educacionais acessíveis e a garantia da dupla matrícula a partir de 2010, para fins de distribuição dos recursos do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FUNDEB) (BRASIL, 2008).

O decreto do Congresso Nacional, que aprovou a influência do texto da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), estabelece a garantia de promover, proteger e assegurar o exercício equitativo de todos os direitos das pessoas com deficiência, visando à igualdade de oportunidades, assegurando um sistema educacional inclusivo em todos os níveis.

Prosseguindo nos avanços da inclusão escolar no Brasil, os anos de 2009 e 2010 também se tornaram referência. Mendes, Santos e Sebbin (2022) apontam que, por meio da Resolução nº 4/2009, o Conselho Nacional de Educação (CNE) amplia as diretrizes operacionais para o AEE.

Afirmam as autoras que o documento referenda o que a política de 2008 propunha acerca da inclusão escolar, destacando-se a eliminação de barreiras para aprendizagem dos alunos PAEE. Fica evidente o princípio da inclusão escolar, indicando uma aproximação com a política proposta pelo MEC.

Um dos aspectos relevantes está na integração do AEE ao Projeto-Político-Pedagógico (PPP) da escola. Essa integração visava um trabalho colaborativo entre os professores das classes comuns, as famílias, os gestores e os professores que atuavam no AEE. Com isso, a equipe de profissionais estaria com seus planejamentos atrelados às necessidades do público atendido em cada classe (MENDES; SANTOS; SEBBIN, 2022).

Considerando o movimento político no Brasil com o fim do governo e a ascensão de Dilma Rousseff, em 2011, à Presidência da República, observamos que seu governo estabelece a continuidade das políticas públicas de inclusão escolar que estavam sendo construídas anteriormente. No primeiro ano de seu governo, vários documentos oficiais são sancionados, dentre eles cinco notas técnicas, uma resolução, três decretos e um parecer.

Tais documentos tinham como finalidade assegurar vários atendimentos às pessoas com deficiência. Destacamos alguns exemplos: soluções tecnológicas por meio da produção de livros em formatos digitais, processo avaliativo para alunos com deficiência intelectual, aprovação do Estatuto de Portadores de Deficiência, acessibilidade aos exames nacionais e a deliberação de recursos para escolas que atendem o PAEE. Porém, não

podemos deixar de mencionar que os discursos políticos e ideológicos que se seguiram no início do governo Dilma resultaram em várias críticas no que se refere às políticas públicas de inclusão escolar.

Em 2012, é comemorada a aprovação da Lei nº 12.764/2012, conhecida como “Lei Berenice Piana”, mãe de um indivíduo com Transtorno do Espectro Autista (TEA) que militou em favor de sua aprovação. Sobre ela, dizem as autoras que

Essa lei garantia, dentre outras coisas, que a pessoa com TEA fosse considerada pessoa com deficiência para todos os efeitos legais, dispondo sobre uma série de garantias referentes à atenção integral às pessoas com TEA (MENDES; SANTOS; SEBIN, 2022, p. 62).

As garantias estabelecidas pela lei às pessoas com TEA são apresentadas abaixo:

IV - a inclusão dos estudantes com transtorno do espectro autista nas classes comuns de ensino regular e a garantia de atendimento educacional especializado gratuito a esses educandos, quando apresentarem necessidades especiais e sempre que, em função de condições específicas, não for possível a sua inserção nas classes comuns de ensino regular, observado o disposto no Capítulo V (Da Educação Especial) do Título V da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) (Artigo 2) § 2º Ficam ressalvados os casos em que, comprovadamente, e somente em função das especificidades do aluno, o serviço educacional fora da rede regular de ensino for mais benéfico ao aluno com transtorno do espectro autista (BRASIL, 2012).

Quando a referida lei é encaminhada para a sanção presidencial, há um veto. A mensagem redigida no documento nº 62/2012, enviado ao Senado Federal, constava a justificativa da presidente em razão de seu veto:

Ao reconhecer a possibilidade de exclusão de estudantes com transtorno do espectro autista da rede regular de ensino, os dispositivos contrariam a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, internalizada no direito brasileiro com status de emenda constitucional. Ademais, as propostas não se coadunam com as diretrizes que orientam as ações do poder público em busca de um sistema educacional inclusivo, com atendimento educacional especializado nas formas complementar e suplementar (BRASIL, 2012).

Diante disso, o ano de 2012 se encerra com grandes conquistas para a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, sobretudo no que se refere à Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Lei nº 12.764/2012, cujo dispositivo que previa a possibilidade de escolarização em outros espaços, para além da classe comum, não fora aprovado. Na verdade, isso fora uma vitória simbólica, pois a escolarização em escolas especiais de indivíduos com TEA continua sendo praticada no país (MENDES; SANTOS; SEBBIN, 2022).

No transcorrer dos movimentos sociais e políticos evidenciados no Brasil nesse período, o ano de 2013 foi marcado pelo aumento no número de documentos oficiais que versavam sobre informações gerais e técnicas. Na sua grande maioria, esses documentos não colocaram em discussão a política de inclusão escolar. Porém, alguns desses documentos merecem destaque, em razão de suas narrativas sobre tal política. Elencamos no quadro 4, a seguir, alguns deles.

Quadro 4 – Documentos normativos

Documentos	Proposições
Nota Técnica nº 24/2013	Orienta os sistemas de ensino para a implementação da “Lei Berenice Piana”. No documento, houve um alerta aos sistemas de ensino para promoverem um atendimento multiprofissional aos indivíduos com TEA, garantir a formação continuada dos professores para ampliarem suas práticas pedagógicas, proporcionando um desenvolvimento sociocognitivo, garantia da inclusão escolar dos alunos com TEA e a valorização do repasse financeiro diferenciado para este público matriculado nas classes comuns das escolas regulares, havendo penalidades aos gestores públicos que negarem o acesso.
Nota Técnica nº 55/2013	Orienta os Centros de AEE e estabelece garantias de apoio técnico e financeiro pela União. Dupla matrícula, visando o interesse público em ampliar a oferta de AEE aos estudantes PAEE através da celebração de convênios. O documento alerta aos convênios que mantenham o objetivo definido para o AEE, qual seja o da garantia de complementar ou suplementar os currículos das classes comuns.
	O MEC reafirma os marcos políticos, legais e pedagógicos da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, configurando o acesso e permanência dos estudantes com TEA na rede regular

Parecer Técnico nº 71/2013	de ensino, a fim de que se cumpra a meta da inclusão escolar.
Nota Técnica nº 101/2013	O assunto abordado no documento está relacionado a PNEEEI. Nele, são apresentados relatórios de resultados, retomadas do embasamento legal, prestação de contas relacionadas ao FUNDEB, PDDE e ao Programa Nacional de Alimentação Escolar com o fornecimento de dados, planos, projetos e programas. A nota técnica apresenta um gráfico de evolução das matrículas do PAEE nas classes comuns das escolas regulares.

Fonte: Mendes, Santos e Sebbin (2022).

Em resumo, o ano de 2013 terminou evidenciando novos embates entre os atores políticos e o movimento das instituições, demonstrados principalmente na aprovação da “Lei Berenice Piana” e na discussão sobre o Plano Nacional de Educação, que é objeto de análise no próximo subtítulo. Tais enfrentamentos podem ter se acirrado pelo panorama das eleições presidenciais de 2014, frente à reeleição da Presidente Dilma Rousseff.

3.2. O Plano Nacional de Educação (2014 a 2024) – Lei nº 13.005/2014

O ano de 2014 se inicia com a continuidade dos embates políticos que são inúmeros em relação às políticas públicas de inclusão escolar. Das conquistas até então assumidas, um novo desafio está em curso, qual seja a elaboração de um novo Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) com metas a serem alcançadas em dez anos, ficando demarcadas pela lei nº 13.005/2014.

Os grandes desafios desse novo plano seriam a manutenção e a implantação de novas estratégias com o intuito de fortalecer o sistema educacional inclusivo, sobretudo a Meta 4, de modo que, ao final do decênio, tenhamos um sistema educacional inclusivo, com a universalização do acesso, permanência e conclusão do PAEE nas classes comuns das escolas regulares.

O PNE 2014-2024 está pautado nos debates realizados na Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2014), que contou com a participação expressiva da militância em educação de todo território nacional, além das

participações nas conferências locais. Na CONAE de 2014, o tema da escolarização do PAEE aparece em várias metas e contém, no seu conjunto de propostas, uma específica para abordar a Educação Especial, a Meta 4. Sendo assim, apresentamos o texto oficial, que visava:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014b, p. 55).

Em uma primeira análise, o texto da Meta 4, inicialmente apresentado para votação no Congresso Nacional, fazia referência que o atendimento do PAEE deveria ocorrer única e exclusivamente na rede regular de ensino.

No entanto, o texto oficial apresentado anteriormente destaca os complementos e a contradição expressa quando afirma que a “universalização para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação” deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino em classes, escolas ou serviços especializados públicos ou conveniados (OLIVEIRA; BATISTA; SANTOS, 2017).

Diante dessa contradição, os embates políticos em torno do PNE 2014-2024, da Educação Especial e do PAEE, se acirraram, reacendendo os debates sobre a inclusão escolar. Oliveira, Batista e Santos (2017) destacam que houve um amplo movimento pela reforma da meta 4 no PNE, mobilizando pessoas e instituições, não sem que, por outro lado, surgissem defensores da manutenção do texto da meta 4 na forma como foi publicado.

Para os autores citados, de um lado havia a defesa pela inclusão de todos os alunos nas classes comuns das escolas regulares e manutenção da PNEEEI, e de outro lado, os que criticavam essa política, com a alegação de que ela não atenderia as especificidades de determinados grupos de pessoas com deficiência.

Colocadas em pauta essas contradições, o texto apresentado para a meta 4 se torna polêmico no que diz respeito ao acesso das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, ao ensino regular ou “preferencialmente” a este ensino, e quanto à oferta do serviço de Educação Especial por meio do AEE em classes, escolas ou centros especializados paralelos ao ofertado nas classes comuns das escolas regulares.

Neste sentido, uma das possibilidades para esse enfrentamento seria a construção de um sistema educacional inclusivo, que articulasse ensino comum regular e o AEE na Educação Básica, e que se tome como referência o AEE em caráter complementar e/ou suplementar ao ensino ministrado nas classes comuns das escolas regulares, não substitutivo ao primeiro nem minimizado em relação ao que se apresenta no ensino comum regular.

Ao retomarmos o cenário acerca dos avanços da PNEEEI, evidenciamos o aumento no número de matrículas do PAEE nas classes comuns das escolas regulares. No entanto, no que se refere à implantação de um sistema educacional inclusivo, proposto no PNE 2014-2024, muitos ainda são os desafios. Conforme asseguram Oliveira, Batista e Santos (2017, p. 9), “torna-se um desafio universalizar acesso ao AEE aos alunos com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação conforme previsto no texto da meta”.

Dentre os desafios para a implantação de um sistema educacional inclusivo, podemos mencionar a manutenção da qualidade estrutural dos espaços escolares, que atualmente, no Brasil, são marcados pela precariedade, dificultando o acesso de todos a estes locais, a ineficiência dos recursos pedagógicos, didáticos e tecnológicos, que em muitos casos se tornaram obsoletos, e propostas pedagógicas e curriculares que visam um único caminho a percorrer no processo de ensino e aprendizagem.

Outro desafio a ser considerado está relacionado aos programas de formação inicial e continuada de professores. Muitas propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura apresentam disciplinas e carga horária reduzida quanto à temática da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, e nos cursos de formação continuada verifica-se a ausência de

debates acerca destes temas, principalmente nos cursos de formação continuada ofertados pelas secretarias municipais de educação.

Diante desses desafios, e considerando os embates políticos em torno da política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva presente no PNE 2014-2024, registramos a necessidade de uma mobilização nacional pela qualidade e valorização da educação na perspectiva inclusiva, sistematizando políticas na construção de um sistema educacional inclusivo, assumida como meta a ser atingida no PNE 2014-2024, o que consequentemente aumenta as possibilidades de superação dos desafios listados anteriormente.

Sobre esses pontos conflitantes, os diagnósticos apresentados acerca da efetivação da Meta 4, sobretudo a oferta do AEE, verifica-se uma omissão a respeito da universalização do atendimento ao PAEE, e quanto à garantia de um sistema educacional inclusivo nas classes comuns das escolas regulares, observa-se a ineficiência (OLIVEIRA; BATISTA; SANTOS, 2017).

Assim, torna-se um desafio universalizar o acesso ao AEE aos alunos com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na perspectiva da inclusão escolar, pois, conforme previsto no texto da meta e reiterado na estratégia 4.4 do PNE 2014-2024, ainda há a garantia de AEE em escolas conveniadas:

Garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno (BRASIL, 2014, p. 56).

Por fim, Mendes e Cia (2012, p. 18) afirmam que “o processo de inclusão escolar parece não ser algo que simplesmente acontece espontaneamente, mas algo que requer pensamento cuidadoso e bastante preparo”. A garantia de acesso, permanência e conclusão do PAEE no ensino comum regular e no AEE são duas categorias que necessitam ser

consideradas na construção e implementação de um sistema educacional inclusivo para o PAEE.

É fato que as discussões realizadas acerca do PNE 2014-2024 e suas interfaces com a PNEEEI de 2008 não se esgotaram, havendo ainda muitas construções a serem produzidas neste campo, porém, na tentativa de se implementar um sistema educacional inclusivo, um outro documento construído no Brasil pode ser analisado. É o caso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com destaque para suas proposições às séries iniciais do Ensino Fundamental e sua relação com a Educação Especial, objeto de análise no próximo subtítulo.

3.3 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Educação Especial

A construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) está fundamentada nos princípios legais previstos nos documentos que normatizam a educação brasileira. Neste sentido, faz-se necessária a análise dos documentos que antecederam a sua construção, dos quais citamos a LBD, lei nº 9.394/1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs).

Tais documentos foram elaborados a partir de intensas discussões e materializaram as preocupações acerca dos currículos, conteúdos, metodologias e estratégias, levando em consideração a imensa diversidade territorial que há no Brasil, estabelecendo tentativas de construir um currículo único para o sistema educacional de ensino.

A elaboração desses documentos nos faz questionar: quando foram elaborados? Quem participou de suas construções? Quais encaminhamentos eles oferecem a respeito da inclusão escolar? Vale destacar que a elaboração desses documentos é resultado do enfrentamento político e das diferentes vozes que se propuseram a discuti-los.

Primeiramente, destacamos os PCNs. Eles surgiram no movimento de redemocratização da escola pública, a partir do estudo de propostas curriculares de Estados e Municípios brasileiros, da análise realizada pela Fundação Carlos Chagas sobre os currículos oficiais e do contato com informações relativas a experiências de outros países (BRASIL, 1997).

Foram analisados subsídios oriundos do Plano Decenal de Educação, de pesquisas nacionais e internacionais, dados estatísticos sobre desempenho de alunos do ensino fundamental, bem como experiências de sala de aula difundidas em encontros, seminários e publicações, o que culminou na proposta inicial que, apresentada em versão preliminar, passou por um processo de discussão em âmbito nacional, em 1995 e 1996, do qual participaram docentes de universidades públicas e particulares, técnicos de secretarias estaduais e municipais de educação, de instituições representativas de diferentes áreas do conhecimento, especialistas e educadores. Desses interlocutores, foram recebidos pareceres sobre a proposta inicial que serviriam de referência para a sua reelaboração (BRASIL, 1997).

Os PCNs tinham como objetivo orientar os professores da educação básica quanto à organização de suas propostas pedagógicas e seus currículos por meio da normatização dos conteúdos específicos em cada área do conhecimento, contribuir para a construção de um currículo que atenda as particularidades locais, mesmo sendo uma proposta nacional, e comprometer-se com o processo de avaliação do sistema de ensino brasileiro (BRASIL, 1997).

Ao olharmos para os PCNs construídos para as séries iniciais do ensino fundamental, verificamos que eles não fazem nenhuma referência à inclusão escolar. O documento apresenta as considerações preliminares, as propostas para o ensino fundamental, seus princípios, organização, avaliação e orientações didáticas (BRASIL, 1997).

Somente no quesito “orientações didáticas”, observamos a abordagem sobre a diversidade. No aprofundamento da análise, o documento acentua que apenas as adaptações curriculares não são suficientes para atender a toda diversidade existente no país, estabelecendo que a educação escolar deve “considerar a diversidade dos alunos como elemento essencial a ser tratado para a melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 1997, p. 60).

Compreendemos que o termo “diversidade” adotado nos PCNs é muito amplo e não faz referência ao atendimento dos alunos PAEE por algumas razões: sua elaboração se deu anteriormente à PNEEEI de 2008; o PAEE é

compreendido, no documento, como o “conjunto de singularidades de determinados alunos”, configurando seu distanciamento frente ao processo de inclusão escolar; o documento responsabiliza apenas o professor como mediador do processo de ensino e aprendizagem, não fazendo menção ao papel do poder público na oferta de um sistema educacional inclusivo.

Tais fragilidades frente aos PCNs culminaram na tentativa de superação através de um novo documento, conhecido como Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Elas estão previstas na Resolução nº 4, de 13 de Julho de 2010, a qual traz, em seus textos introdutórios, suas proposições:

Art. 1º A presente Resolução define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o conjunto orgânico, sequencial e articulado das etapas e modalidades da Educação Básica, baseando-se no direito de toda pessoa ao seu pleno desenvolvimento, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho, na vivência e convivência em ambiente educativo, e tendo como fundamento a responsabilidade que o Estado brasileiro, a família e a sociedade têm de garantir a democratização do acesso, a inclusão, a permanência e a conclusão com sucesso das crianças, dos jovens e adultos na instituição educacional, a aprendizagem para continuidade dos estudos e a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica (BRASIL, 2010, p. 1).

Vimos que as DCNs (2010) foram elaboradas a partir dos debates realizados por vários profissionais que atuam na Educação Básica em seus diferentes níveis e modalidades. De forma geral, o documento foi construído no sentido de superar lacunas deixadas pelos PCNs (1997) acerca da inclusão escolar que já estava em discussão no país desde 2003.

Elas apresentam os seguintes objetivos: sistematizar os princípios e as diretrizes gerais da Educação Básica contidos na Constituição de 1988, na LDB, lei nº 9.394/1996, e demais dispositivos legais, traduzindo-os em orientações que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional, tendo como foco os sujeitos que dão vida ao currículo e à escola; estimular a reflexão crítica e propositiva que deve subsidiar a formulação, a execução e a avaliação do PPP da escola de Educação Básica; e orientar os cursos de formação inicial e continuada de docentes e demais profissionais da Educação Básica, os sistemas educativos dos diferentes entes federados e as

escolas que os integram, não importando a rede a que pertençam (BRASIL, 2010).

Tais objetivos abarcaram toda a extensão da Educação Básica e as diferentes modalidades educacionais, como é o caso da Educação Especial, contemplada na diretriz do conjunto operacional sobre o AEE na Educação Básica. Verificamos um avanço significativo nos estudos das DCNs no que se refere à Educação Especial, pois o documento considera todo o aparato legal brasileiro vigente até 2010, para instituir o direcionamento na modalidade. O documento faz referência ao PAEE conforme apresentado abaixo:

Art. 4º Para fins destas Diretrizes, considera-se público-alvo do AEE: I – Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial. II – Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação. III – Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade (BRASIL, 2010, p. 304).

O documento também aborda a respeito do AEE, considerando os avanços obtidos até sua elaboração:

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios (BRASIL, 2010, p. 305).

Nesta abordagem, o AEE é compreendido como um instrumento de operacionalização da inclusão escolar. Sua execução exige profissionais específicos com formações coerentes ao atendimento do PAEE. Porém, cabe

aos demais profissionais que atuam com este público terem formações específicas para atuação na proposta de inclusão escolar.

Assim, os profissionais que atuam no AEE devem ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular e nas salas de recursos multifuncionais.

Diante das conquistas aqui relatadas sobre a Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, reiteramos os debates acerca da construção de um sistema educativo inclusivo com proposições curriculares inclusivas. Para isso, foi proposta uma tentativa de elaboração de uma base curricular que atendesse todo o currículo, definida como BNCC.

Na elaboração da BNCC, destacamos o envolvimento de vários profissionais e representantes da sociedade. Tratamos de um documento de caráter normativo que define o conjunto de aprendizagens a serem desenvolvidas no decorrer da Educação Básica, na qual se busca a garantia dos direitos de aprendizagens e desenvolvimento em consonância com o PNE 2014-2024 já discutido.

Os estudos de Oliveira (2019) destacam que, no governo de Dilma Rousseff, se consolidou a primeira versão da BNCC, e nesse contexto o MEC promoveu seminários interinstitucionais para compor as mesas de debates com a participação de especialistas e assessores técnicos para a elaboração da Base, conforme é apresentado no quadro 5, abaixo:

Quadro 5 – Cronologia da BNCC

Data	Evento
2013 e 2014	Seminários preparatórios da BNCC
Setembro de 2015	Primeira versão
Maio de 2016	Segunda versão
Abril de 2017	Terceira versão (exclusão do EM)
Dezembro de 2017	Aprovação da BNCC (EI e EF)

Fonte: Adaptado de D'Ávila (2018)

Assim, no dia 6 de abril de 2017, a proposta da BNCC foi entregue pelo MEC ao CNE. De acordo com a Lei 9.131/1995, coube ao CNE, como órgão normativo do sistema nacional de educação, fazer a apreciação da proposta da BNCC de 2018 para a produção de um parecer e de um projeto de resolução que, ao ser homologado pelo Ministro da Educação, se transformou em norma nacional.

O CNE realizou audiências públicas regionais em Manaus, Recife, Florianópolis, São Paulo e Brasília, com caráter exclusivamente consultivo, destinadas a colher subsídios e contribuições para a elaboração da norma instituidora da BNCC de 2018.

Nessas audiências, estavam profissionais que integravam a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED), educadores das universidades estaduais, federais e aqueles que estavam vinculados ao “Movimento pela Base”.

Tal movimento, criado em 2013, já configurava os interesses dos setores público e privado, de modo que, na condução desse processo de elaboração, Matos *et al.* (2020, p. 213) destacam que “sobrepuseram-se os interesses privados alinhados ao protagonismo do Movimento pela Base Nacional Comum”. Complementando, Oliveira (2019) apresenta os grupos participantes do movimento: Associação Brasileira de Avaliação Educacional (ABAVE), Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), dentre outros.

Contando com diversas instituições participantes na construção da Base, coadunamos com as ideias de Matos *et al.* (2020), que demonstram que esse percurso ocorreu em meio às contradições e fragilidades dos sistemas econômicos e políticos vivenciados no Brasil nos últimos anos.

Com isso, a Base é construída frente à luta das classes dominantes, sobretudo as de ordem política, que no Brasil se apresentavam divergentes no período, resultando numa transição política que alterou todo o percurso administrativo permeado pelo *impeachment* da presidente Dilma Rousseff e ascensão do governo de Michel Temer.

Neste contexto, consideramos que a sociedade brasileira é composta por uma grande desigualdade social, principalmente nos aspectos

educacionais, bem como uma instabilidade política que, conforme asseguram Matos *et al.* (2020, p. 212), “expressa e reproduz as contradições do capitalismo contemporâneo”, eixo histórico sob o qual a Base foi construída.

Inserese, neste cenário, uma fragilidade frente à BNCC de 2018 em relação à Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, indicando o retrocesso no movimento de inclusão escolar, que estava se consolidando no país desde 2008. Ela é aprovada como um conjunto de competências vinculadas à lógica do modelo de produção capitalista, afirmando que a responsabilidade do sucesso ou fracasso educacional e social depende exclusivamente dos sujeitos sociais e não do poder público.

Observamos que a BNCC de 2018 é contraditória em relação ao combate às desigualdades sociais e educacionais vivenciadas e aprofundadas no Brasil nos últimos anos, principalmente quando verificamos em seus textos a ausência de orientações sobre modalidades específicas da educação escolar brasileira, como é o caso da Educação Especial e do PAEE.

Matos *et al.* (2020) afirmam que a expressão “Educação Especial” é citada apenas duas vezes nos textos preliminares da BNCC de 2018. Uma delas aparece na introdução do documento e a outra, na parte introdutória do componente curricular de Ciências. Há também uma referência no documento sobre o respeito e o acolhimento às diferenças étnico-culturais e à Educação Especial. Nos textos sobre o Ensino Médio, a expressão “Educação Especial” simplesmente não é mencionada.

A análise da relação entre a Educação Especial e a BNCC se faz necessária neste estudo, no sentido de expressarmos aqui as fragilidades e lacunas que este documento contém em relação aos direcionamentos que se pautam na PNEEEI, de 2008, e no atendimento do PAEE. Ela nos revela o que Matos *et al.* (2020, p. 216) denominam como “retrocesso em relação ao debate sobre a Educação Especial na tramitação do documento”.

Diante de vários equívocos cometidos na constituição da BNCC de 2018, citamos a não especificação do PAEE. A versão da Base apenas reafirma o compromisso com os alunos com deficiência, não mencionando os demais integrantes do PAEE classificados na PNEEEI, de 2008, quais sejam os alunos com transtornos globais do desenvolvimento e os com altas habilidades e superdotação. Assim,

A BNCC aprovada revela um silenciamento em relação à Educação Especial, uma vez que não a define e caracteriza, e ao seu público-alvo. Também não oferece orientações teórico-metodológicas aos gestores e docentes que possam auxiliá-los nas práticas administrativas e pedagógicas quanto a essa modalidade de educação escolar (MATOS *et al.*, 2020, p. 217).

Constatamos que se manifestam os interesses políticos, o que justifica o silenciamento apresentado no documento, em detrimento do atendimento do PAEE nas classes comuns das escolas regulares, conforme preconiza a PNEEEI, de 2008, pelo fato de que a educação pública, gratuita, de qualidade e inclusiva está sendo sequestrada dos alunos com deficiência.

Por isso, salientamos, neste estudo, que a BNCC, como instrumento norteador dos currículos, necessita ser revista, para que suas proposições e objetivos sejam de fato alcançados por todos os alunos, mas principalmente por aqueles que historicamente foram excluídos do direito de acesso aos currículos, o PAEE.

Trata-se de retomar que a educação pública, gratuita, de qualidade e inclusiva é um direito social garantido pela Constituição Cidadã, de 1988, e estendido para a LDB, de 1996, e que a intenção aqui reafirmada é a de possibilitar a discussão dos avanços e retrocessos vivenciados no Brasil acerca das políticas públicas de inclusão escolar, na qual verificamos que, na BNCC de 2018, tais políticas são negativadas pelos discursos apresentados.

Não obstante, o ano de 2020 é marcado por um aprofundamento no retrocesso das políticas públicas de inclusão escolar no Brasil. O presidente Jair Messias Bolsonaro sanciona a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao longo da vida (Decreto nº 10.502/2020), que será objeto de análise em nosso próximo subtítulo.

3.4. A Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao longo da vida (Decreto nº 10.502/2020)

Na trajetória de análise das políticas nacionais de Educação Especial, em 30 de setembro de 2020, o Presidente da República, Jair Messias Bolsonaro, por meio do Decreto nº 10.502, instituiu no país a Política Nacional

de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, a qual, em seu art. 1º, estabelece que:

Fica instituída a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações com vistas à garantia dos direitos à educação e ao atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2020).

Instituída a Política Nacional de 2020, pontuamos que há por parte do governo federal um discurso que se mantém alinhado com as proposições iniciais da PNEEEI, de 2008, focadas em estabelecer os programas e as ações que visam a garantia dos direitos à educação e ao AEE aos alunos integrantes do PAEE. De certo modo, o art. 1º, do referido documento, sinaliza algumas aproximações, mas não menciona em quais locais seriam ofertados os atendimentos educacionais especializados, configurando um retrocesso aos avanços conquistados até o ano de 2015, no Brasil.

Compreendemos que, para a efetivação de uma inclusão escolar, é fundamental que o PAEE esteja regularmente matriculado em classes comuns das escolas regulares e no AEE, em SRM, no próprio estabelecimento de ensino ou em outro vinculado ao poder público, visando sempre a inclusão desses educandos no ambiente escolar.

Verificando o art. 2º, do referido Decreto, em seus incisos II, V, VI e VII, percebemos que há uma fragmentação dos locais em que o PAEE poderá receber atendimento, bem como retrocessos significativos para a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, discutidas e implementadas no Brasil desde 2008, pois

Art. 2º Para fins do disposto neste decreto, considera-se: II - educação bilíngue de surdos - modalidade de educação escolar que promove a especificidade linguística e cultural dos educandos surdos, deficientes auditivos e surdocegos que optam pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras, por meio de recursos e de serviços educacionais especializados, disponíveis em escolas bilíngues de surdos e em classes bilíngues de surdos nas escolas regulares inclusivas, a partir da adoção da Libras como primeira língua e como língua de

instrução, comunicação, interação e ensino, e da língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua (BRASIL, 2020).

Diante da realidade apresentada no art. 2º, do Decreto nº 10.502/2020, que institui especificamente a questão linguística e cultural dos educandos surdos, deficientes auditivos e surdocegos, verificamos que o poder público possibilita a garantia de acesso aos serviços especializados em escolas bilíngues ou em classes bilíngues das escolas regulares.

Ao instituir esses espaços como locais de acesso aos educandos surdos, deficientes auditivos e surdocegos, a política proposta pelo Decreto nº 10.502/2020 reafirma o que classificamos como um retrocesso para a modalidade da Educação Especial no Brasil, sobretudo às políticas de inclusão escolar para este público, uma vez que esses espaços seriam frequentados exclusivamente por educandos com as mesmas deficiências, nivelando cada um deles aos seus pares, inviabilizando o contato com os outros educandos sem deficiência e, conseqüentemente, enfraquecendo os avanços obtidos no percurso da inclusão escolar no Brasil.

Ainda analisando o Decreto nº 10.502/2020, este estabelece que

Art. 2º Para fins do disposto neste decreto, considera-se: V - política de educação com aprendizado ao longo da vida - conjunto de medidas planejadas e implementadas para garantir oportunidades de desenvolvimento e aprendizado ao longo da existência do educando, com a percepção de que a educação não acontece apenas no âmbito escolar, e de que o aprendizado pode ocorrer em outros momentos e contextos, formais ou informais, planejados ou casuais, em um processo ininterrupto (BRASIL, 2020).

Referenciar que a “educação não acontece apenas no âmbito escolar” significa afirmar que, no Decreto nº 10.502/2020, a educação escolar do PAEE pode ser atribuída a outros espaços e contextos, para além das classes comuns das escolas regulares, expressamente descrito no trecho a seguir:

Art. 2º Para fins do disposto neste decreto, considera-se: VI - escolas especializadas - instituições de ensino planejadas para o atendimento educacional aos educandos da educação especial que não se beneficiam, em seu desenvolvimento, quando incluídos em escolas regulares inclusivas e que

apresentam demanda por apoios múltiplos e contínuos (BRASIL, 2020)

Neste sentido, reiteramos que as escolas especializadas exerceram uma importância social e assistencial às pessoas com deficiência, mas não podem ser, em hipótese alguma, substitutas do processo educativo nas classes comuns das escolas regulares. A escola regular é um espaço essencial para a efetivação das políticas de inclusão escolar, e o acesso, permanência e conclusão de suas etapas são fundamentais para a construção dos sujeitos com ou sem deficiência que dela se beneficiam.

Além de estabelecer o atendimento aos educandos PAEE em escolas especializadas, o Decreto nº 10.502/2020 também reforça a prática de segregação e exclusão deste público, ao instituir que este poderá receber atendimento em escolas e classes especializadas, em detrimento de sua participação nas classes comuns das escolas regulares, como se observa:

Art. 7º São considerados serviços e recursos da educação especial: I - centros de apoio às pessoas com deficiência visual; II - centros de atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência intelectual, mental e transtornos globais do desenvolvimento; III - centros de atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência físico-motora; IV - centros de atendimento educacional especializado; V - centros de atividades de altas habilidades e superdotação; VII - classes bilíngues de surdos; VIII - classes especializadas; IX - escolas bilíngues de surdos; X - escolas especializadas; XI - escolas-polo de atendimento educacional especializado; XIII - núcleos de acessibilidade; XV - serviços de atendimento educacional especializado para crianças de zero a três anos (BRASIL, 2020).

Diante desses fatos, o Decreto nº 10.502/2020, não trouxe expectativas positivas para a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, gerando insatisfação na área acadêmica. O incentivo explícito de criação de espaços especializados para o atendimento do PAEE, em detrimento da oferta do ensino especializado na rede pública e nas classes comuns das escolas regulares, contrariaram as políticas públicas de inclusão escolar já instituídas e executadas.

Salientamos que cada educando, com ou sem deficiência, deve frequentar a classe comum da escola regular, visando o aprimoramento de

suas capacidades, utilizando, para isso, todos os recursos e estratégias diferenciadas, oferecidas pelo poder público e mediadas pelo professor especializado, com a finalidade de fortalecer os princípios legais da inclusão escolar, possibilitando o apreço pela diversidade e a aceitação do outro como parte integrante do processo de formação cidadã. Assim, nenhum atendimento educacional especializado deve ser utilizado como mecanismo para impedimento do processo de inclusão escolar que vem sendo implantado no Brasil há décadas.

Neste movimento de lutas, embates e resistências, muitos representantes políticos que atuam na defesa da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, sobretudo da inclusão escolar, participaram de intensos debates acerca do Decreto nº 10.502/2020, que resultaram numa petição enviada ao Supremo Tribunal Federal (STF), solicitando a inviabilidade dos seus efeitos e garantindo a vitória da Educação Especial e inclusão escolar no Brasil.

Tal petição foi acatada pelo ministro Dias Toffoli, do STF, relator, que suspendeu a eficácia do Decreto nº 10.502/2020. A decisão liminar foi proferida na Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI), nº 6.590, e ao plenário. (BRASIL, 2020).

Em sua decisão, o ministro observou que o Decreto, que tem por objetivo regulamentar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996), inova no ordenamento jurídico, porque não se limita a pormenorizar os termos da lei regulamentada, mas promove a introdução de uma nova política educacional nacional, com o estabelecimento de institutos, serviços e obrigações que, até então, não estavam inseridos na disciplina da educação do país (BRASIL, 2022).

O ministro salientou que a CF de 1988 garante o atendimento especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, e que, ao internalizar a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, por meio do Decreto Presidencial 6.949/2009, o país assumiu um compromisso com a educação inclusiva, “ou seja, com uma educação que agrega e acolhe as pessoas com deficiência ou necessidades especiais no ensino regular, ao invés de segregá-las em grupos apartados da própria comunidade” (BRASIL, 2022).

Ao deferir a liminar, o relator verificou que o decreto poderá fundamentar políticas públicas que fragilizam o imperativo da inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, na rede regular de ensino. Também assinalou que a proximidade do início de um novo período letivo pode acarretar a matrícula de educandos em estabelecimentos que não integram a rede de ensino regular, em contrariedade à lógica do ensino inclusivo (BRASIL, 2022).

Diante dessas considerações, o Decreto nº 10.502/2022 foi julgado inconstitucional, o que anulou todos os seus efeitos legais, que visavam a segregação e a exclusão do PAEE das classes comuns das escolas regulares, decisão que conferiu a continuidade da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.

Considerando toda essa trajetória dos movimentos sociais, políticos e legais descritos, nos deparamos com uma realidade vivenciada por docentes que atuam nas classes comuns das escolas regulares com alunos PAEE, qual seja a carência de currículos mais consistentes no que se refere à formação inicial, bem como a necessidade de programas de formação continuada no campo da Educação Especial ofertados pelas secretarias de educação nos âmbitos estaduais e municipais.

Em decorrência disso, abordaremos a trajetória da formação de professores no Brasil, considerando as fragilidades dos currículos de formação inicial e a necessidade urgente de criarmos programas de formação continuada que visam suprir essa carência da formação inicial do professor no Brasil. Tal realidade nos motivou a ofertar um curso de formação continuada aos professores da rede municipal de ensino da cidade de Marialva (PR). Como implementação, apresentamos o produto educacional em caráter de curso de extensão, intitulado “A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: avanços e retrocessos no período de 2008” que será detalhado no próximo capítulo.

4. FORMAÇÃO DE PROFESSORES(AS) E A INCLUSÃO ESCOLAR: PROPOSIÇÕES

4.1. A formação inicial e continuada de professores no Brasil

Considerando o movimento histórico abordado nesta pesquisa, destacamos o ano de 1990 como ponto de partida na abordagem sobre a formação inicial de professores(as) no Brasil. Gatti (2021) assegura que, nesse período, se intensificaram os debates acerca da urgente necessidade de estabelecermos programas de formação continuada para suprir a carência dos currículos da formação inicial de professores(as).

Nesta perspectiva, compreendemos que alguns documentos orientadores devem ser considerados nas análises que se estabelecem entre a formação inicial e continuada de professores(as) no Brasil. Dentre eles, destacamos a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da educação brasileira, o Parecer nº 01/2002, do CNE, e o Parecer nº 02/2015, do CNE.

Inicialmente, a LDB, nº 9.394/1996, apresenta um artigo exclusivo que faz referência aos profissionais da educação no Brasil:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim [...] (BRASIL, 1996, p. 41).

O referido artigo faz referência à docência, ou seja, aos profissionais da educação básica que são formados em cursos oficialmente reconhecidos pelo MEC. Nesta análise, cabe ressaltar que, nos últimos anos, os cursos de formação inicial no âmbito das universidades públicas vêm sofrendo com o desmonte estrutural e curricular propostos por políticas fragilizadas. Diante

desta realidade, fazem-se necessários os embates políticos, para garantir a qualidade na oferta da formação inicial de professores(as) no Brasil.

Como estratégias de melhorias nos cursos de graduação para formação inicial de professores(as), o CNE estabeleceu a Resolução nº 01/2002, para a qual salientamos a necessidade de análise, focando-se nos artigos 1º, 3º e 6º:

Art. 1º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na reorganização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica [...]. Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem: I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso; II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor [...]. Art. 6º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas: II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas (BRASIL, 2002, p. 2-3).

Ainda explorando, o documento trata-se de um texto que, apresenta algumas fragilidades que se perpetuaram por muitos anos na organização dos cursos de formação inicial de professores(as) no Brasil. Na prática, verificamos que ainda há um distanciamento dos estudos acerca das modalidades educacionais propostas na LDB de 1996, sobretudo aqueles destinados à Educação Especial e à inclusão escolar do PAEE. Isso reflete diretamente na formação inicial do docente, pois não há uma coerência entre a demanda, a teoria e a prática.

É válido ressaltar também que o documento traz, em seu texto oficial, a necessidade de os futuros docentes se apropriarem de conhecimentos relacionados aos estudantes com necessidades educacionais especiais, porém não menciona de forma objetiva quais proposições curriculares deveriam estruturar os cursos de formação inicial para oferecer o aporte necessário. Por isso, Gatti (2021, p. 3) alerta que “justamente pela constatação de problemas continuados na oferta dos cursos de graduação para a formação inicial de

professores é que o CNE elabora estudo que está consolidado no Parecer CNE/CP 02/2015”.

O Parecer nº 02/2015, do CNE/CP, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Nele, observamos uma descrição mais detalhada acerca das modalidades educacionais previstas na LDB, nº 9.394/1996, contemplando a Educação Especial:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação (Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação a Distância e Educação Escolar Quilombola), nas diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas, podendo abranger um campo específico e/ou interdisciplinar (BRASIL, 2015, p. 3).

A partir disso, a modalidade de Educação Especial e todo o aparato necessário para a efetivação de uma formação de qualidade vão se configurando, em torno dessa modalidade que necessita ser amplamente discutida nos currículos de formação inicial de professores(as) no Brasil.

Tal situação permitiu que se compreenda não apenas que a formação inicial está diretamente relacionada à preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de docência na Educação Básica em suas diferentes etapas e modalidades, mas também que a quase total ausência deste tema nas licenciaturas tem trazido prejuízos significativos na formação inicial dos docentes.

Do ponto de vista da formação continuada no Brasil, constatamos que se trata de um processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas.

Calegari-Falco, Almeida e Souza (2021) enfatizam que a formação inicial, assim como a continuada, é uma prerrogativa importante para a formação daqueles profissionais que efetivamente implementarão o fazer pedagógico no cotidiano escolar. Desta forma, nosso olhar recai na necessidade de os espaços de formação serem criteriosamente cuidadosos em oferecer a oportunidade de formação com bases sólidas, capazes de consolidar uma prática pedagógica mais efetiva e transformadora, sobretudo com o PAEE.

Segundo Calegari-Falco (2010), as discussões que se tem consubstanciado em torno dos cursos de Pedagogia têm evidenciado que, de modo geral, os cursos não contemplam em seus projetos pedagógicos um aporte teórico e prático para preparar seu egresso para atuar de forma contundente, a fim de consolidar a prática da inclusão escolar de forma transformadora.

Destacamos que a intenção não é a de fazer uma crítica esvaziada, mas deixar uma contribuição, para que as lacunas e os impasses instaurados sejam refletidos e possam ser revistos, de forma a atender as necessidades de formação.

O distanciamento entre as demandas ditadas pela transformação da sociedade, que impõem a necessidade de consolidar a inclusão de forma efetiva na escola, não tem sido minimamente atendido nos cursos de formação inicial, tanto no que se refere ao número de disciplinas destinadas à temática da Educação Especial e inclusão escolar quanto à carga horária nas poucas disciplinas que tratam desse tema.

Tomamos como exemplo o Curso de Pedagogia, da Universidade Estadual de Maringá (UEM), no Paraná, embora como exemplo pontual, já que ele reflete em grande medida a situação dos demais cursos de formação pelo país, uma vez que a indicação de falta de formação adequada para atuação com o PAEE tem sido salientada e vivenciada nas escolas.

Elencamos como objeto de análise dois projetos pedagógicos da instituição citada, elaborados em períodos distintos. O primeiro foi construído e sistematizado em 2005, após longos debates, estudos e reuniões com o Núcleo Docente Estruturante (NDE), composto pelos docentes do curso e

demais representantes, legitimamente indicados (CALEGARI-FALCO; ALMEIDA; SOUZA, 2021).

Vale destacar que estes debates refletem a efervescência das discussões, em âmbito nacional, das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, que foram aprovadas em 2005 e revistas em 2006 por meio da Resolução do CNE/CP, nº 1/2006 (CALEGARI-FALCO; ALMEIDA; SOUZA, 2021).

Outro período foi o da proposta aprovada em 2018, também sob influência do debate nacional que direcionou a revisão dos cursos de licenciaturas, com base nas discussões nacionais que destacavam, em linhas gerais, a necessidade de contemplar conteúdos programáticos de forma transversal sobre Direitos Humanos, Educação Ambiental, Étnicas e Raciais, Gênero e Sexualidade, entre outras temáticas contemporâneas que abarcam a diversidade social que a escola necessita compreender e acolher, de forma a incluir, com vistas à promoção humana, social e ambiental (CALEGARI-FALCO; ALMEIDA; SOUZA, 2021).

Sistematizamos os quadros 6, 7 e 8 abaixo para melhor visualização:

Quadro 6 – Carga horária das disciplinas que aludem à Educação Especial, Inclusiva e Diversidade- 2006 a 2019

Período	Carga horária geral do Curso de Pedagogia da UEM	Carga horária destinada a disciplinas que aludem à Educação Especial, Inclusiva e Diversidade
2006 - 2019	3.200 h.a	136 h.a
2020 - (...)	4.082 h.a	136 h.a

Fonte: Calegari-Falco; Almeida; Souza (2021, p. 124)

Quadro 7 – Carga horária das disciplinas que aludem à Educação Especial, Inclusiva e Diversidade- 2006 a 2019

Disciplina que alude à Educação Especial, Inclusiva e à Diversidade / Período de 2006 – 2019	Carga horária
Política, Gestão e Diversidade	34 ha
Necessidades Educacionais Especiais	34 ha
Políticas Públicas e Gestão Educacional: Docência e Diversidade Cultural	68 ha
Total	136

Fonte: Calegari-Falco; Almeida; Souza (2021, p. 124)

Quadro 8 – Carga horária das disciplinas que aludem à Educação Especial, Inclusiva e Diversidade, no período de 2020- atual

Disciplina que alude à Educação Especial, Inclusiva e à Diversidade / Período de 2020 – (...)	Carga horária
Políticas Públicas e Gestão da Educação III	68 ha
Necessidades Educacionais Especiais	68 ha
Total	136 ha

Fonte: Calegari-Falco; Almeida; Souza (2021, p. 124)

Como podemos constatar, embora com um espaço temporal de mais de uma década entre os dois Projetos Pedagógicos aprovados e implementados, apesar do aumento da carga horária geral, em atendimento a determinações da política educacional, não houve aumento dos componentes gerais em relação às disciplinas específicas que contemplam o núcleo que queremos focar.

Apesar de haver um aumento de 34 horas na disciplina de Necessidades Educacionais Especiais (NEE), comparando o projeto de 2006 com o de 2020, no cômputo geral do núcleo, permaneceram as 136 horas destinadas a discutir NEE e diversidade. Ressalta-se que a carga horária geral do curso alterou de 3.200 h.a para 4.082 h.a, totalizando um expressivo aumento de 27,5%, sem que se alterasse a carga horária do núcleo NEE e diversidade.

Neste sentido, tomar o curso de Pedagogia, da UEM, como objeto de investigação, no âmbito desta pesquisa, nos remete inicialmente a vislumbrá-lo não em uma condição de particularidade, mas, ao contrário, a enxergá-lo em uma condição de integrante de uma totalidade que não pode ser ignorada.

É preciso estar atento ao que Saviani (2008) sinaliza: não percamos a dialeticidade do processo educativo que, ao mesmo tempo em que constrói, o sujeito é construído por ele. A atenção para as necessidades sociais deve balizar os cursos para que não se descolem da realidade.

Definidos os princípios de formação inicial e continuada de professores(as) adotados nesta pesquisa, verificamos que a formação inicial ainda não oferece um aporte teórico e prático que atendam todas as demandas existentes no sistema educacional brasileiro, sobretudo na modalidade da Educação Especial.

Nesta análise, faz-se urgente a formulação de programas de formação continuada que atendam a carência dos currículos ofertados na formação

inicial. Considerando essa problemática, vivenciada não apenas pelo curso de Pedagogia da UEM, mas por inúmeros cursos de formação inicial de professores(as) espalhados pelo Brasil, implementamos um produto educacional que possibilite aproximações acerca da temática das políticas públicas em Educação Especial e inclusão escolar no Brasil.

Neste sentido, a proposição consistiu na oferta de um Curso de Extensão aos docentes da rede pública municipal da cidade de Marialva (PR), localizada próxima a Maringá (PR), onde fica a sede do *campus* da UEM.

Salientamos que a UEM é considerada um importante polo de formação inicial e continuada de professores(as) no Brasil, de modo que grande parte dos docentes que atuam na referida rede municipal foram licenciados pelo curso de Pedagogia desta Universidade, refletindo nessa formação inicial as fragilidades do currículo abordado anteriormente. Diante disso, verifica-se a necessidade e relevância acadêmica deste produto educacional, com o objetivo de ampliar os debates acerca dos temas citados em caráter de formação continuada.

4.2. Produto Educacional: Curso de Extensão

A organização e execução do produto educacional é uma das exigências propostas pelo PROFEI-UEM, com o objetivo de efetivar na prática estratégias de ações que possibilitem aos professores(as) e demais participantes um aprofundamento teórico, trocas de experiências, saberes e compartilhamentos dos desafios enfrentados pelos participantes ao longo de suas trajetórias profissionais.

Para isso, foi necessária a apresentação do Projeto do Curso de Extensão e o cumprimento das formalidades legais impostas pela UEM junto à Diretoria de Extensão (DEX). Para a aprovação do Curso de Extensão em caráter de formação continuada, explicitamos no quadro 9 a seguir as instâncias correspondentes:

Quadro 9 – Rotina de aprovação do Curso de Extensão

1 – Coordenador do Curso	Elabora a Proposta de Curso de Extensão e encaminha para a secretaria do Órgão Proponente.
--------------------------	--

2 – Secretaria do Órgão Proponente	Encaminha a Proposta à Diretoria de Extensão através de Comunicação Interna (CI) ou via Protocolo. Preferencialmente, com até 30 (trinta) dias de antecedência.
3 – Diretoria de Extensão	Providencia registro, abertura de Processo, Parecer Técnico e encaminha o Processo ao Órgão Proponente para adequações quando necessárias. Envia o Processo ao Órgão Competente (Departamento, Centro ou Programa) para aprovação do Projeto de Curso de Extensão, de acordo com o Art. 7º, da Resolução 078/05-CEP, e com a Resolução 515/07-CAD.
4 – Órgão Competente	Aprova o Projeto de Curso de Extensão e encaminha para o Órgão Proponente.
5 – Órgão Proponente	Encaminha o Processo à Diretoria de Extensão para providências.

Fonte: elaborado pelo autor (2022)

No referido Projeto do Curso de Extensão, aprovado por meio do processo nº. 1.833/2022, foi apresentada a temática: A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: avanços e retrocessos no período de 2008 a 2020. O principal objetivo do curso foi analisar a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva no período descrito.

Os objetivos específicos do curso são: apresentar a trajetória histórica da Educação Especial no Brasil e a influência dos organismos internacionais na construção do aparato legal brasileiro acerca da inclusão escolar; assistir ao vídeo intitulado “Cidades Educadoras”, com vistas à ampliação da temática sobre a inclusão; apresentar a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, considerando os principais documentos legais que norteiam a educação no Brasil; oferecer subsídios para construção do plano de trabalho docente na perspectiva inclusiva; e promover uma roda de conversa dirigida com amostras dos planos de trabalho docente.

A metodologia adotada no Curso de Extensão foi estruturada em cinco encontros de quatro horas. Os conteúdos abordados nos encontros contemplaram aulas expositivas, dialogadas, com exibição de *slides* e vídeos. Tais conteúdos foram ministrados pela plataforma *Google Meet* e pela plataforma *Moodle*, da UEM. Foram disponibilizados os *links*, materiais para leituras, orientações didáticas e demais materiais necessários.

Considerando a aprovação pelo Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP/UEM) e pela DEX, iniciamos os procedimentos de inscrição no curso. Sistematizamos na Figura 1 a apresentação do curso, período de inscrição e carga horária para certificação.

Figura 1 – *Folder* de divulgação



Fonte: elaborado pelo autor (2022)

Finalizado o período das inscrições, constatamos um total de 12 participantes inscritos. Prosseguindo na organização do Curso de Extensão em caráter de formação continuada, apresentamos aos cursistas, no item “Avisos Gerais”, informações iniciais como cronograma do curso e *links* para os encontros remotos, destacadas nas Figuras 2 e 3.

Figura 2 – Cronograma

The screenshot shows a Moodle forum page titled "Links para os encontros remotos". The main content is a table with the following data:

Data dos encontros	Temáticas abordadas	Modalidade
01/08/2022	<ul style="list-style-type: none"> Apresentação do cronograma geral do curso. Módulo I: Fundamentos Históricos da Educação Especial no Brasil. Proposições e interação no fórum com no mínimo dois cursistas. 	Google Meet 19h
08/08/2022	<ul style="list-style-type: none"> Módulo II: As cidades educadoras: diálogos e correlações sobre as políticas públicas educacionais e as cidades educadoras. Proposições e interação no fórum com no mínimo dois cursistas. 	Plataforma Moodle
15/08/2022	<ul style="list-style-type: none"> Módulo III: A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 à 2020: avanços e retrocessos 	Google Meet 19h
22/08/2022	<ul style="list-style-type: none"> Módulo IV: Elaboração de um plano de trabalho docente na perspectiva da inclusão escolar- Plano Educacional Individualizado-PEI Proposições e interação no fórum com no mínimo dois cursistas. 	Plataforma Moodle
29/08/2022	<ul style="list-style-type: none"> Módulo V: Conversa dirigida, socialização dos planos de trabalho docente na perspectiva da inclusão escolar e encerramento. 	Google Meet 19h

Fonte: elaborado pelo autor (2022)

Figura 3 – Links para os encontros remotos

The screenshot shows a Moodle forum post titled "Links para os encontros remotos" by Alexandre Augusto Martins de Almeida, dated Sunday, 31 Jul 2022, 15:37. The post content is as follows:

1º encontro (01/08/2022)- meet.google.com/eta-jepf-jvn
 2º encontro (15/08/2022)- meet.google.com/cja-wjuy-gos
 3º encontro (29/08/2022)- meet.google.com/hyk-ktgx-wri

Fonte: elaborado pelo autor (2022)

A partir desta sistemática, o curso de formação continuada iniciou-se no dia 01 de agosto de 2022, conforme previsto no cronograma. Sinalizamos a seguir o módulo 1, apresentado na Figura 4 e intitulado Fundamentos Históricos da Educação Especial no Brasil.

Figura 4 – Módulo 1

The screenshot displays a Moodle course interface. At the top, the browser address bar shows the URL 'moodlep.uem.br/course/view.php?id=2634'. The course title is 'A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: Avanços e Retrocessos no período de 2008 a 2020'. The main content area features the module title 'Módulo 1: Fundamentos Históricos da Educação Especial no Brasil' and a brief description: 'Neste módulo trataremos dos fundamentos históricos da Educação Especial no Brasil ao longo do tempo.' Below this, there is a PDF document titled 'Texto 1: Breve histórico da Educação Especial no Brasil' and a forum for discussion. The left sidebar contains navigation options like 'Página inicial', 'Meus cursos', and 'Administração do curso'. The right sidebar includes widgets for 'PESQUISAR NOS FÓRUMS', 'ÚLTIMOS AVISOS', 'PRÓXIMOS EVENTOS', and 'ATIVIDADE RECENTE'.

Fonte: elaborado pelo autor (2022)

Com o objetivo de discutir o histórico da Educação Especial no Brasil, o módulo 1 foi desenvolvido junto aos participantes através de um encontro remoto no *Google Meet*, conforme explicitado nas Figuras 2 e 3. O encontro teve duração de quatro horas, com início às 19h e término às 23h, com a participação efetiva dos inscritos, do professor ministrante e da professora orientadora.

Para fundamentação teórica das discussões realizadas no encontro, foi disponibilizado com antecedência aos participantes o texto intitulado “Breve histórico da Educação Especial no Brasil”, de Enicéia Mendes, que trata do levantamento histórico da Educação Especial no Brasil e, para a exposição das ideias centrais, *slides* que possibilitaram as reflexões do grupo acerca da temática, os quais se encontram em anexo.

No texto, Mendes (2010) apresenta uma compilação dos principais fatos históricos da Educação Especial no Brasil, relacionados à história política do país. O texto destaca os principais acontecimentos nos períodos: Pré-Republicano, da Primeira República, do Estado Novo, da Segunda República, da Ditadura Militar, da Abertura Política e das Reformas Neoliberais do Estado dos anos noventa e, finalmente, algumas inferências a partir desse retrato histórico são extraídas sobre as perspectivas futuras para a escolarização do PAEE.

As reflexões realizadas se materializaram nas vozes dos participantes através do “Fórum de discussão da temática”, conforme explicitado na Figura 4 e demonstrado nas postagens, das quais selecionamos algumas para exemplificar, preservando a identidade deles.

Participante 1 (módulo 1):

As pessoas que possuíam deficiência desde sempre na história mundial foram deixadas de lado e sofreram muito preconceito, não tinham nenhum direito legal. Devido a anos de lutas, hoje essas pessoas são respaldadas por lei e possuem direito a educação e equidade. A inclusão só passou a ser vista de forma mais atenta a partir da Declaração de Salamanca, em que se encontravam várias dificuldades e dúvidas. Mesmo com o passar dos anos ainda há professores que dizem que não possuem tal aptidão para lidar com alunos que possuam necessidades de uma educação diferenciada (PARTICIPANTE 1, 2022).

Participante 2 (módulo 1):

É comum vermos nas escolas apenas pais/mães de alunos (as) inclusos (as) perfazendo esse caminho de luta. Se pensarmos no sentido amplo de inclusão, essa luta também poderia ser levada aos familiares dos (as) demais alunos (as) para que pudessem inclusive ter elementos ao conversar com seus filhos (as) sobre o (a) colega. Lembro-me quando lecionei para uma aluna com Síndrome de *Down* e o quanto foi importante envolver os demais alunos (as) e seus familiares nesse processo, esclarecendo dúvidas sobre a síndrome e de como ela, assim como cada um(a) de nós também fazia parte daquela turma e tinha direito de usufruir a seu modo e a seu tempo de cada atividade desenvolvida. Foi uma experiência cheia de aprendizados para todos (as) nós (PARTICIPANTE 2, 2022).

Participante 3 (módulo 1):

Temos as leis e precisamos estar muito atentos para que sejam cumpridas. Muitas vezes vemos pais tendo que fazer cumprir os direitos dos filhos, isso é triste, pois as leis são claras. Nas escolas precisamos de mais suporte, formações, apoios, material, equipamentos, parte estrutural etc. (PARTICIPANTE 3, 2022).

Ao analisarmos as vozes trazidas pelos participantes, observamos três aspectos relevantes. A posição da pessoa com deficiência na sociedade brasileira ao longo do tempo, as referências em relação aos documentos

orientadores e normativos da Educação Especial e a inclusão escolar no Brasil, bem como o papel da família no contexto de luta pela aplicabilidade das leis.

Sabemos que as lutas que emanaram da sociedade, ao longo dos anos, permitiram a formulação do aparato legal de que temos conhecimento por meio das políticas de inclusão escolar no Brasil. A pessoa com deficiência nem sempre teve seu espaço garantido na sociedade brasileira, ficando por muito tempo excluída dos processos social e educativo. Isso foi para que se iniciassem os debates acerca da necessidade de reverter os rumos da história e garantir a essas pessoas seus direitos.

Com isso, a pessoa com deficiência foi assumindo uma postura de destaque na sociedade. Hoje, essas pessoas se inserem em todos os âmbitos, sendo eles: educativo, profissional, cultural, religioso e político. É fato que ainda se tem que avançar nas políticas públicas de inclusão, sobretudo a escolar, cobrando-se do poder público maiores investimentos no campo da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, principalmente investimentos nos setores de formação continuada aos professores(as), aos demais profissionais da educação, na estrutura das escolas e na qualidade dos recursos pedagógicos.

Em seguida, iniciamos as proposições do módulo 2. Conforme previsto no cronograma do curso de formação continuada, o módulo 2, intitulado “As cidades educadoras: diálogos e correlações sobre as políticas públicas educacionais e as cidades educadoras”, teve início em 08/08/2022 e término em 14/08/2022, com interações na Plataforma *Moodle*, conforme se apresenta, na Figura 5, abaixo.

Figura 5 – Módulo 2

Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: Avanços e Retrocesos

- Filtros
- Relatórios
- Configuração do Livro de Notas
- Emblemas
- Backup
- Restaurar
- Importar
- Reconfigurar
- Banco de questões
- Repositórios

Módulo 2: As Cidades Educadoras: diálogos e correlações sobre as Políticas Públicas Educacionais e As Cidades Educadoras.

Neste módulo trataremos sobre "As Cidades Educadoras" a partir de vídeos e leitura da Carta das cidades educadoras.

- Curta metragem: As Cidades Educadoras.
- Video: Políticas Públicas
- Carta das cidades educadoras Document PDF
- Orientações da atividade Document PDF
- Fórum de dúvidas
- Atividade: produção textual

Fonte: elaborado pelo autor (2022)

Os encaminhamentos do módulo 2 abarcaram a observação de dois vídeos. O primeiro fez relação às cidades educadoras, extraído do *site* oficial da Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE). Fundada em 1994, a AICE é uma associação sem fins lucrativos, constituída por meio de uma estrutura permanente de colaboração entre governos locais que se comprometem a reger-se pelos princípios inscritos na Carta das Cidades Educadoras (AICE, 2022).

Neste sentido, apresentamos aos cursistas a Carta das Cidades Educadoras, que serviu de fundamentação para as discussões propostas no módulo 2. Vale destacar que a Carta das Cidades Educadoras é um documento orientador e que teve influência significativa de outros documentos internacionais.

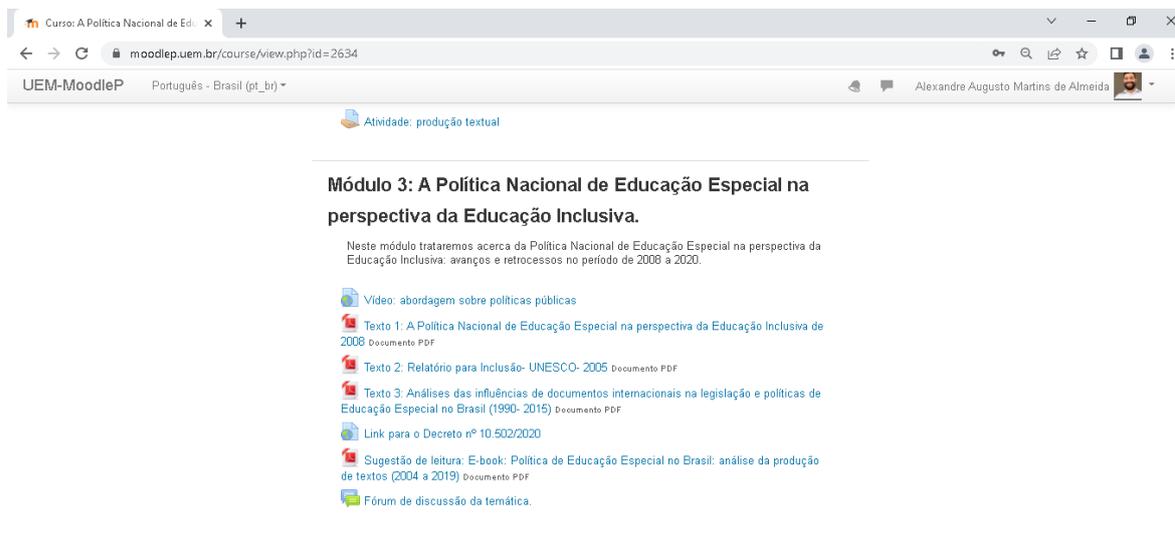
A carta baseia-se na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); na Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1965); no Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966); na Convenção sobre os Direitos da Criança (1989); na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990); na 4ª Conferência Mundial sobre a Mulher, celebrada em Pequim (1995); na Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2001); na Carta Mundial pelo Direito à Cidade (2005); na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006); no Acordo de Paris sobre o Clima (2015) e na Agenda 2030 sobre o Desenvolvimento Sustentável (2015) (AICE, 2022).

Considerando essa influência, propusemos um segundo vídeo, cuja abordagem relaciona-se às políticas públicas. O recurso apresentado tratou do conceito de política pública e a importância das legislações que visam atender as demandas em diversas áreas sociais, incluindo a educação como um direito universal.

Diante dessas considerações, propusemos aos participantes, a partir das reflexões estabelecidas nos materiais, uma produção textual cujo objetivo principal era relacionar os vídeos propostos e o texto da Carta das Cidades Educadoras com a realidade de seus municípios no que se refere à inclusão. Alguns exemplos dessas produções encontram-se em anexo neste trabalho, representando um espaço de criticidade por parte dos participantes frente às realidades vivenciadas em suas cidades, preservando-se a identidade deles.

Na sequência, o curso de formação continuada destacou, no módulo 3, o tema central desta pesquisa: A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: avanços e retrocessos no período de 2008 a 2020. Sistematizamos abaixo o referido módulo na Figura 6.

Figura 6 – Módulo 3



Fonte: elaborado pelo autor (2022)

Com o objetivo de analisar a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: avanços e retrocessos no período de 2008 a 2020 no Brasil, o módulo 3 foi desenvolvido junto aos participantes através de um encontro remoto no *Google Meet*, em 15/08/2022, conforme explicitado nas Figuras 2 e 3. O encontro teve duração de quatro horas, com início às 19h e término às 23h, com a participação efetiva dos inscritos, professor ministrante e professora orientadora.

Para fundamentação teórica das discussões realizadas no encontro, foi disponibilizado com antecedência aos participantes os materiais didáticos necessários para o desenvolvimento do tema. Retomamos o curta-metragem sobre as políticas públicas abordado no módulo 2, para subsidiar o conceito de política pública.

Disponibilizamos os documentos intitulados “A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva de 2008”, o Relatório para Inclusão, da UNESCO (2005), o texto intitulado “Análises das influências de documentos internacionais”, de Pavezi e Mainardes (2018), e o documento

“A Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com aprendizado ao longo da vida” (Decreto nº. 10.502/2020). Foram disponibilizados aos cursistas *slides* que subsidiaram a explanação dos assuntos.

Esse aporte teórico referenciado no módulo 3 possibilitou aos cursistas um aprofundamento acerca do aparato legal sobre a Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva, no período de 2008 a 2020. Com isso, verificou-se, neste período, os avanços e retrocessos definidos a partir de documentos normativos, mas que foram influenciados por documentos orientadores formulados em nível internacional.

As análises desses documentos foram realizadas a partir da criticidade que se manifesta na complexidade deles, que, de acordo com Pavezi e Mainardes (2018, p. 2), “se constitui um dos principais desafios para os pesquisadores do campo da Política Educacional”. Através do Fórum de discussão da temática, do módulo 3, sinalizamos as vozes que balizaram as discussões.

Participante 4 (módulo 3):

Podemos perceber que, essas políticas públicas existem, mas que a maioria das vezes não são cumpridas pelos nossos gestores. Cabe a nós, cidadãos políticos, termos o conhecimento, para podermos cobrar e fazer valer nossos direitos (PARTICIPANTE 4, 2022).

Participante 5 (módulo 3):

Também existe nesse sentido, grande necessidade de pensarmos em uma formação de professores mais assídua, profunda e dialogada que atenda as nossas demandas de conhecimento e com isso nos auxilie na criação de grupos para realizar essa cobrança de maneira sempre conjunta, estruturada e solidificada a partir dos conselhos municipais. Penso, nesse sentido, que, ainda que haja representantes dos conselhos, não são apenas eles que devem lutar, mas nossa classe sempre por trás, em comunicação direta com tais representantes, sempre levando questões do cotidiano escolar e imperando a voz do grupo (PARTICIPANTE 5, 2022).

Participante 6 (módulo 3):

Ao pensarmos desta maneira ampliamos nosso olhar para a interferência dos interesses e necessidades econômicas, sociais, políticas advindas de organismos internacionais. Nesse

caso, nas últimas décadas, tem-se valorizado a universalização do ensino, o acesso e permanência na escola, a democracia, a autonomia e, a partir desses princípios, a inclusão escolar. Esses foram grandes avanços. Contudo, ainda há um longo caminho a se percorrer, pois essas representações demoram a se modificar e não dependem apenas dos documentos (PARTICIPANTE 6, 2022).

Participante 7 (módulo 3):

O avanço na educação é notório, mas o caminho é longo, muitas coisas ainda para mudar, implantar e transformar. Quando falamos em inclusão escolar, podemos ver grandes vitórias, muitas crianças estão tendo seus direitos respeitados e oportunidades que antes não tinham, mas é necessário que esse avanço prossiga, e cabe a cada um de nós buscarmos por mais conhecimento, para que as mudanças prossigam (PARTICIPANTE 7, 2022).

Participante 8 (módulo 3):

Realmente a inclusão escolar é uma vitória, mas, precisamos tomar cuidados, porque em alguns casos os atendimentos não são como deveriam, trazendo para crianças uma sensação de exclusão e estresses, por isso fico feliz em ver tantos professores buscando agregar conhecimentos (PARTICIPANTE 8, 2022).

Participante 9 (módulo 3):

A partir das influências a nível mundial e de acordos e declarações feitas por vários países em momentos históricos, desde a Declaração de Salamanca houve melhora dentro da visão mundial em relação a pessoa com necessidades especiais, pois foi a partir de lutas que as famílias e dessas pessoas que elas mesmas descobriram seus direitos, os quais muitas vezes foram negados de forma silenciosa. A inclusão passou a ser um tema abordado e debatido pelas famílias, professores, políticos e, principalmente por aqueles mais próximos a necessidade dessa população, ampliando assim as leis, creio que outras leis como a criação do ECA, que traz a obrigatoriedade de crianças estarem na escola também auxiliou as famílias a buscar os direitos de seus filhos que por muitas vezes ficaram por séculos escondidos (PARTICIPANTE 9, 2022).

Participante 10 (módulo 3):

A construção da nossa lei de inclusão teve, com certeza, a direta influência e participação das políticas internacionais sobre o tema. Muito se construiu e se avançou com a maior participação das pessoas com algum tipo de deficiência na sociedade. Mérito total das convenções e fóruns internacionais

e depois também nacionais, para implantação das leis que garantem o direito de todos, independente de sua condição. É um conjunto de forças, leis, garra e busca de se ter direitos já adquiridos, mas que se façam cumprir de fato. Uma luta grande e de muitos tropeços e recomeços mas que será sempre vencida (PARTICIPANTE 10, 2022).

Constatamos nas vozes dos participantes alguns aspectos relevantes sobre a temática: o cumprimento das políticas públicas por parte dos gestores, a formação continuada de professores(as), os consideráveis avanços no âmbito educacional nas últimas décadas e as bases legais orientadoras e normativas que contribuíram para a formulação de uma Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.

Tais considerações vêm ao encontro do que propusemos inicialmente. Quando verificamos um conjunto de leis que se manifestam em prol de um determinado grupo social, e neste caso se destaca o PAEE e seu processo de inclusão escolar, faz-se necessária a constante luta para que todas as políticas públicas garantidas através das leis sejam de fato efetivadas.

Essa efetivação não pode ocorrer de maneira isolada da totalidade. O Estado deve assumir sua responsabilidade na oferta de uma educação inclusiva de qualidade e emancipadora. Não se trata apenas de um ato de incluir, mas sim o efeito de incluir.

O efeito de incluir demanda investimentos para que a inclusão escolar se efetive. Tais investimentos devem percorrer os caminhos da formação continuada, que possibilite aos docentes novos olhares sobre a inclusão escolar, recursos tecnológicos, materiais pedagógicos inovadores e um planejamento direcionado para o PAEE.

Finalizamos o módulo 3 constatando que os participantes ampliaram seus conhecimentos acerca das influências das agendas globais para a educação na formulação das legislações nacionais. Evidenciou-se que os participantes refletiram acerca das leis, bem como daquilo que ainda se encontra fragilizado em termos de efetivação para a inclusão escolar, como a necessidade de uma formação inicial mais estruturada e da manutenção das propostas dos cursos de formação continuada, para possibilitar a atualização profissional.

O módulo 4, intitulado “Elaboração de um Plano de Trabalho Docente na perspectiva da Inclusão Escolar”, iniciou-se no dia 22/08/2022 e encerrou-se em 28/08/2022, com interações na Plataforma *Moodle*, conforme cronograma apresentado na Figura 3. Demonstramos abaixo a proposição do módulo 4 na Figura 7.

Figura 7 – Módulo 4



Fonte: elaborado pelo autor (2022)

O referido módulo foi fundamentado a partir da obra “Estratégias Educacionais Diferenciadas para alunos com necessidades educacionais especiais”, de Pletsch e Glat (2013).

Considerando as ideias de Pletsch e Glat (2013) contidas na obra referenciada no módulo, percebemos que o trabalho pedagógico, na escola contemporânea, tem exigido dos(as) professores(as) novas estratégias e propostas curriculares, para garantir processos de ensino e aprendizagem que atendam às especificidades e diferenças apresentadas pelos(as) alunos(as).

Assim, partindo de um enfoque propositivo, revisitamos o que Pletsch e Glat (2013) chamam de Plano Educacional Individualizado (PEI) como estratégia para contemplar a diversidade do alunado presente, hoje, em nossas escolas e, principalmente, como resposta educativa aos casos de alunos(as) do PAEE.

Por se tratar de um instrumento curricular, o PEI apresenta sua vertente política, pois se constitui em mudanças nos sistemas de propostas educacionais inclusivas que exigem, no interior da escola, transformações significativas nas práticas que ali ocorrem. Neste sentido, Pletsch e Glat (2013,

p. 19) nos asseguram que “a política de educação inclusiva demanda a reorganização do cotidiano e a ressignificação da cultura escolar”. Diante disso,

Diferenciar as práticas pedagógicas requer rever as diversas dimensões que envolvem o currículo escolar, o que, por sua vez, exige planejamento e intervenções fundadas em avaliações educacionais sistematizadas sobre os processos de ensino e aprendizagem dos alunos. O PEI estabelece uma base de atuação e intervenção pedagógica de forma contextualizada, de acordo com os objetivos propostos para a turma (PLETSCH; GLAT, 2013, p. 21).

Vale mencionar que o PEI ainda é pouco utilizado no Brasil. A inexistência de um plano individualizado pode inviabilizar a inclusão escolar, tendo como consequência um fraco desempenho desses(as) alunos(as) e pouco avanço em seu percurso de escolarização, justamente pela dificuldade de professores(as) e equipe escolar em elaborar objetivos e metas a serem alcançados para seu desenvolvimento educacional. Esses fatores nos motivaram a apresentar, no módulo 4, tal proposição aos cursistas.

Sistematizamos, conforme indicado na Figura 7, um modelo do PEI e algumas orientações didáticas para que os cursistas se apropriassem dos encaminhamentos necessários para sua elaboração. Observamos que grande parte dos cursistas apresentaram dificuldades na sua construção por se tratar de um instrumento pouco utilizado no Brasil e ainda não haver, por parte das equipes pedagógicas, suporte teórico e prático necessários para a proposição.

Contudo, selecionamos alguns exemplos apresentados pelos participantes e os colocamos em anexo, finalizando a proposta do curso de extensão em caráter de formação continuada com a socialização das produções, com vistas ao módulo 5, apresentado a seguir na Figura 8:

Figura 8 – Módulo 5

The image shows a screenshot of a Moodle course page. The main heading is "Módulo 5: Socialização dos Planos de Trabalho Docente na perspectiva da Inclusão Escolar." Below this, there is a sub-heading: "Neste módulo iremos socializar nossas proposições do Plano de Trabalho Docente com os demais participantes." At the bottom of the page, there are navigation links: "Documentação de Moodle relativa a esta página", "Você acessou como Alexandre Augusto Martins de Almeida (Sair)", "Página inicial", and "Obter o aplicativo para dispositivos móveis". The Windows taskbar is visible at the bottom, showing the search bar, task view, and system tray with the date 09/09/2022 and time 19:24.

Fonte: elaborado pelo autor (2022)

Ao concluir o curso de extensão em caráter de formação continuada, reiteramos que se faz necessária e urgente a organização de cursos que promovam um espaço de diálogo, oportunizando que as vozes que compõem a educação sejam ouvidas. Isso permitiria romper com o paradigma de uma educação silenciada e contribuiria para o compartilhamento de conhecimentos, experiências, práticas, vivências, estabelecendo mudanças na organização do trabalho docente, com foco no PAEE e na inclusão escolar.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou discutir, de maneira geral, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: avanços e retrocessos no período de 2008 a 2020 no Brasil. Visou, de forma específica, abordar a trajetória da Educação Especial no Brasil após 1988, as influências dos organismos internacionais na formulação do aparato legal acerca da inclusão escolar e as proposições existentes em alguns documentos brasileiros referentes à inclusão escolar.

Com vistas a atender tais objetivos, realizamos uma pesquisa bibliográfica e documental. Utilizamos como aporte teórico as produções já existentes nos eixos temáticos da Educação Especial, política, políticas públicas, documentos internacionais orientadores, documentos nacionais normativos e inclusão escolar do PAEE, que culminaram na produção dos capítulos apresentados.

A partir dessas apreensões, fixamos nosso olhar na posição das pessoas com deficiência ao longo da nossa história e percebemos o quanto elas foram excluídas, em todos os âmbitos, em nossa sociedade. Viviam aprisionadas em suas deficiências, muitas vezes por suas próprias famílias. Estavam também condicionadas ao fracasso por não serem vistas como pessoas com potenciais a serem explorados e aprimorados.

Por longos anos, a sociedade foi estruturando o preconceito acerca das pessoas com deficiência, colocando em destaque a deficiência como condição de anormalidade, incapacidade e limitação, em detrimento da essência da pessoa. Por isso, compreendemos que os primeiros paradigmas a serem vencidos estão relacionados à exclusão e ao preconceito em relação às pessoas com deficiência, pois, independentemente de sua condição física, motora, sensorial, comportamental e cognitiva, apresentam habilidades que necessitam urgentemente serem exploradas na garantia de sua autonomia.

Diante deste cenário de exclusão e preconceito, enraizados em nossa sociedade, é que surgiram debates acerca da necessidade de se propor políticas públicas para o atendimento de pessoas com deficiência no Brasil. Tais debates receberam inúmeras influências das agendas internacionais que, por sua vez, não tinham conhecimento das realidades vivenciadas em cada

país e vislumbravam políticas de inclusão que, na prática, se manifestavam mais como reafirmação da exclusão do que proposições inclusivas. Isso é percebido, por exemplo, no Brasil, onde, por décadas, as pessoas com deficiência foram esquecidas pelas ações efetivas do poder público, fato comprovado pelo movimento de segregação e institucionalização das deficiências.

Frente aos inúmeros desafios impostos pela efetivação das políticas públicas de inclusão no Brasil, nos deparamos com as fragilidades percebidas nas políticas públicas de inclusão escolar. Sabemos que o contexto de influência internacional exerceu um papel orientador na construção de nossos documentos, que por vezes, reafirmaram nossa condição de país dependente do que se pensava acerca da inclusão escolar nos países mais desenvolvidos.

Assim, o contexto da prática é marcado pelo distanciamento do ideal, pois a realidade de nossas escolas é marcada pelo descaso do poder público em relação à efetivação das políticas públicas conquistadas para o PAEE. Ao repensarmos as estruturas de nossas escolas públicas, de maneira geral, constatamos a ineficiência em vários aspectos: propostas pedagógicas, corpo docente, recursos didáticos e infraestrutura.

As propostas pedagógicas que hoje se estabelecem em nossas escolas apresentam um caráter excludente, pois as instâncias mantenedoras, como as secretarias municipais e estaduais de educação, formulam propostas pedagógicas que visam atender aos educandos que não apresentam uma condição de atendimento especializado, tornando o trabalho pedagógico com o PAEE ineficiente em muitos casos. Muitas dessas instâncias não possuem, em seu corpo técnico e pedagógico, profissionais especializados no campo da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.

Outra questão recorrente, no âmbito da inclusão escolar, é a formação inicial e continuada do corpo docente. No âmbito da formação inicial de professores(as), salientamos que estamos situados em um polo estratégico para formação de docentes. Porém, os retrocessos observados nos investimentos no ensino público superior no estado do Paraná, nas últimas décadas, vêm fragilizando os currículos formativos, bem como instaurando uma diminuição na procura pelos cursos de formação de professores(as).

Diante desta realidade, intensificaram-se as proposições acerca dos cursos de formação continuada com a temática da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Os cursos de formação continuada possibilitam aos docentes um espaço democrático que lhes permite expressarem suas vozes, no que se refere à efetivação das políticas públicas de inclusão escolar, bem como estabelecerem diálogos e indagações que permeiam o trabalho docente nas escolas públicas.

Ainda analisando o que propicia um ambiente escolar inclusivo, além das proposições apresentadas, é a instauração de uma cultura da inclusão escolar que se torna necessária e urgente. Neste sentido, há uma carência materializada na rotina escolar por parte dos(as) que nela atuam, a qual chamamos de aceitação das diferenças.

Muitos(as) profissionais que atuam nas classes comuns das escolas regulares, local onde se manifesta a inclusão escolar, ainda apresentam dificuldades de aceitação em relação ao diferente. Essas dificuldades são expressas nas vozes dos docentes através de indagações, críticas, questionamentos e posicionamentos acerca da presença do PAEE nas escolas regulares.

Tal enfrentamento nos permite pontuar que a inclusão escolar só ocorrerá quando nos atentarmos para as diferenças e percebermos que elas são excelentes oportunidades para aprimoramento das práticas de convivência, aceitação e de crescimento humano. Não se trata de um obstáculo invencível, mas sim de uma possibilidade de romper com preconceitos estabelecidos historicamente.

Nas escolas contemporâneas, constatamos um grande número de matrículas correspondentes ao PAEE. Isso revela um aspecto compreendido como o ato de incluir. Porém, nossas considerações permeiam não apenas o ato de incluir, mas sim o efeito que a inclusão escolar pode provocar no cotidiano dos seus integrantes.

E tal efeito, quando é estabelecido, garante aos seus envolvidos um desenvolvimento que, ao mesmo tempo em que humaniza as pessoas sem deficiência, contribui significativamente para que as pessoas com deficiência se desenvolvam e sejam vistas como pertencentes àquele espaço. Para tanto, é necessário que as escolas públicas estejam equipadas com todos os

recursos pedagógicos essenciais para a efetivação da escolarização do PAEE, bem como com suas estruturas físicas e arquitetônicas adaptadas adequadamente.

Assim, o processo de inclusão escolar não é uma caminhada linear. Por avanços e retrocessos, a legislação e a própria sociedade vão construindo caminhos que visam atender determinadas necessidades, que, neste caso, se aplicam à escolarização do PAEE nas classes comuns das escolas regulares. Nesse processo construído pelas relações sociais, é preciso organizar a sociedade, e a legislação participa desse processo como mecanismo regulador.

Portanto, a legislação define a Educação Especial como uma modalidade de ensino que possui um público-alvo e uma organização de atendimento especializado, configurando-se nas principais alterações que implicaram na modificação do contexto escolar. O impacto que o interior da escola apresenta com essas políticas inclusivas provoca a desconstrução de paradigmas, possibilita novos diálogos, constrói novos conceitos e amplia a capacidade de se conviver com o diferente, alterações essas que permitiram a apropriação e o compartilhamento de novas reflexões acerca da inclusão escolar no Brasil.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO INTERNACIONAL DE CIDADES EDUCADORAS. **Carta das Cidades Educadoras**. Disponível em: <https://www.edcities.org/pt/carta-das-cidades-educadoras/>. Acesso em: 27 ago. 2022.

BRASIL. **Ação Direta de Inconstitucionalidade, nº 6590/2020**, de 1º de dezembro de 2020. Disponível em: <https://www.idea.ufscar.br/arquivos/politicas-eesp/liminar-adi-6590-1.pdf>. Acesso em: 10 set. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 set. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 set. 2008a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm. Acesso em: 22 jul. 2022.

BRASIL. **Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 22 jul. 2022

BRASIL. **Decreto nº 186, de 9 de julho de 2008**. Dispõe sobre a Aprovação do texto da Convenção sobre os direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 jul. 2008b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm. Acesso em: 24 jul. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 20 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais gerais para a Educação Básica.** Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 02/2015, aprovado em 9 de junho de 2015.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 jun. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2014-2024.** Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 14 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília, DF: SEESP, 2008. Disponível em: www.mec.gov.br/seesp. Acesso em: 16 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 01/2002, de 18 de fevereiro de 2002.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 15 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP nº 01/2006, de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 mai. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 02/2001, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC, SEESP. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 set. 2001. Seção 1E, p. 39-40. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 24 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 04/2009, de 04 de outubro de 2009.** Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 10 ago. 2022.

CALEGARI-FALCO, Aparecida Meire. **O processo de formação do pedagogo para atuação em espaços não-escolares:** em questão a pedagogia hospitalar. 2010. 245 fls. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

CALEGARI-FALCO, Aparecida Meire. ALMEIDA, Alexandre Augusto Martins de; SOUZA, Carla Figueira de. A cultura inclusiva na escola e os desafios na formação de professores (as): um olhar para o curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá. In: ALENCAR, Gizeli Aparecida Ribeiro de; CALEGARI-FALCO, Aparecida Meire; SOUZA, Carla Figueira de. **Educação Inclusiva, processos formativos e Cidadania.** Autografia, Rio de Janeiro: 2021.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. **Política e Gestão da Educação:** retomando conceitos. Maringá: Eduem, 2012.

CEREZUELA, Cristina; MORI, Nerli Nonato Ribeiro. Os documentos legais da inclusão. In: MORI, Nerli Nonato Ribeiro; CEREZUELA, Cristina (Orgs). **Inclusão e Educação Especial na Educação Básica.** Maringá: Eduem, 2021.

CEREZUELA, Cristina; MORI, Nerli Nonato Ribeiro; SHIMAZAKI, Elsa Midori. A trajetória histórica da Educação Inclusiva. In: MORI, Nerli Nonato Ribeiro; CEREZUELA, Cristina (Orgs). **Inclusão e Educação Especial na Educação Básica.** Maringá: Eduem, 2021.

D'AVILA, Jaqueline Boeno. **As influências dos agentes públicos e privados no processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular.** 2018. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, 2018.

GATTI, Bernadete A. Formação de professores no Brasil: políticas e programas. **Revista Paradigma**, São Paulo, vol. 42, nº extra 2, p. 1-17, mai. 2021.

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

MATOS, Neide da Silveira Duarte de *et al.* BNCC e a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: análise à luz da Teoria Histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. In: MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José (Org.). **A Pedagogia Histórico-Crítica, as Políticas Educacionais e a Base Nacional Comum Curricular.** Campinas: Autores Associados, 2020.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, vol. 22, n. 57, mai/ago 2010.

MENDES, Enicéia Gonçalves; CIA, Fabiane. Constituição de uma Rede Colaborativa de Pesquisa: o Observatório Nacional de Educação Especial (ONEESP). **Ci. Huma. e Soc. em Rev.**, RJ, EDUR, v. 34, n. 12, jan/jun, 13-29, 2012.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: VICTOR, Sonia Lopes; VIEIRA, Alexandro Braga; OLIVEIRA, Ivone Martins de. **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas**. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2017.

MENDES, Enicéia Gonçalves; SANTOS, Vivian; SEBBIN, Bruna Raffaini. **A Política de Educação Especial no Brasil: análise da produção de textos (2004 a 2019)**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

OLIVEIRA, João Danilo Batista de; BATISTA, Carina Pimentel Souza; SANTOS, Admilson. **O PNE 2014-2024 e o desafio da implantação de um sistema educacional inclusivo**. Seminário Gepráxis, Vitória da Conquista, v. 6, n. 6, p 1956-1973, 2017.

OLIVEIRA, Poliana Ferreira de. **Políticas curriculares para a Educação Infantil: o caso da BNCC (2015-2017)**. 2019. 207 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

ONU. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. 2006. Disponível em: <http://www.google.com.br/search?q=mapa+regi%C3%A3o+sudeste&hl=pt->. Acesso em: 13 jul. 2022.

ONU. **Convenção da Guatemala**. Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, ratificada pelo Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. 1999. Disponível em: http://www.ampid.org.br/ampid/Docs_PD/Convencoes_ONU_PD.php. Acesso em: 13 de jul. de 2022.

PLETSCH, Márcia Denise; GLAT, Rosana. **Estratégias Educacionais Diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2013.

PRIETO, Rosângela Gavioli; ANDRADE, Simone Girardi; RAIMUNDO, Elaine Alves. Inclusão escolar e constituição de políticas públicas. In: JESUS, Denise Meyreles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; CAIADO, Katia Regina Moreno. **Prática pedagógica na educação: multiplicidade do atendimento educacional especializado**. São Paulo: Junqueira&Marin Editores, 2010. p. 105-126.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006. p. 31-73.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <http://uniapae.apaebrasil.org.br/wp-content/uploads/2019/10/DECLARA%C3%87%C3%83O-DE-SALAMANCA-E-LINHA-DA-A%C3%87%C3%83O-SOBRE-NECESSIDADES-EDUCATIVAS-ESPECIAIS.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2022.

UNESCO. **Declaração de Salamanca:** sobre princípios, políticas e práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <http://uniapae.apaebrasil.org.br/wp-content/uploads/2019/10/DECLARA%C3%87%C3%83O-DE-SALAMANCA-E-LINHA-DA-A%C3%87%C3%83O-SOBRE-NECESSIDADES-EDUCATIVAS-ESPECIAIS.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2022

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Documento a partir da Conferência de Jomtien. Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: <http://forumeja.org.br/pi/sites/forumeja.org.br.pi/files/Declaracao%20-%20jomtien%20-%20tailandia.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2022

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Paris: ONU, 1948. Tradução por United Nations High Commissioner For Human Rights. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1948%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20dos%20Direitos%20Humanos.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2021.

UNESCO. **Educação 2030:** Declaração de Incheon e Marco de Ação, rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Coreia do Sul: UNESCO, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil:** História e Teoria. Campinas: Autores Associados, 2008.

ANEXO A – Projeto do Curso de Extensão apresentado à DEX

Numero de Processo/Ano		1833 / 2022	
Curso de Extensão			
1 IDENTIFICAÇÃO			
1.1 Título	A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: AVANÇOS E RETROCESSOS NO PERÍODO DE 2008 A 2020		
1.2 Objetivos	<p>OBJETIVO GERAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discutir a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: seus avanços e retrocessos no período de 2008 a 2020. <p>Objetivos Específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreender a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva considerando os principais documentos legais que norteiam a educação no Brasil. • Oferecer subsídios para construção de plano de trabalho docente na perspectiva inclusiva. • Promover uma roda de conversa dirigida com socialização dos planos de trabalho docente na perspectiva inclusiva. 		
1.3 Metodologia	O curso será organizado em 05 semanas, sendo que serão 03 encontros remotos de 04 h.a e 28 horas serão trabalhados por meio da plataforma moodle-UEM. Os conteúdos serão ministrados pela plataforma Google meet e pela plataforma Moodle da Universidade Estadual de Maringá-PR. Serão disponibilizados os links, materiais para leitura e demais materiais didáticos necessários.		
1.4 Sistema de Avaliação	Frequência, participação e entrega de atividades no Moodle.		
1.5 Orgão Proponente			
	Unidade: CENTRO DE CIENCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES		
	Subunidade: DEPARTAMENTO DE TEORIA E PRATICA DA EDUCACAO		
1.6.1 Outros Orgãos Proponentes:			
NOME	SIGLA		
1.6.2 Outros Orgãos Envolvidos:			
NOME	SIGLA	ORGÃO-INTERNO	
2 Área			
2. ÁREA DE ABRANGÊNCIA			
2.1 Área de Conhecimento - CNPq:	Ciências Humanas		
2.2 Área de Temática da Extensão:	Educação		
2.3 Previsão de abrangência do público:			
Raio (em KM):	50		
Página 1 de 5			

3. REALIZAÇÃO**3.1 Carga Horária:** 40**3.2 CH máxima para certificação:** 40**3.3 Local de realização:** Plataformas Google meet e plataforma Moodle**3.4 Público-alvo:** Direção, Professores e Pedagogos**3.5 Critérios de Seleção:** Serem lotados na escola Municipal Dr. Milton Tavares Paes- Marialva Paraná.**3.6 Quantidade de Vagas:**

Número Mínimo: 5

Número Máximo: 30

3.7 Período de realização:

Data Início: 08/08/2022

Data Fim: 30/08/2022

3.9 Programa Previsto:

TEMA	CH PARCIAL	PERÍODO	HORÁRIO
Fundamentos históricos da Educação Especial no Brasil	4	08/08/2022 à 08/08/2022	19.00 as 23.00
A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva	4	09/08/2022 à 09/08/2022	19.00 as 23.00
As cidades educadoras: Acompanhamento/interação moodle	12	12/08/2022 à 18/08/2022	19.00 as 22.00
Diálogos e reflexões sobre a correlação das políticas públicas educacionais e as cidades educadoras	4	19/08/2022 à 19/08/2022	19.00 as 23.00
Elaboração de Plano de Trabalho Docente na perspectiva inclusiva.	12	23/08/2022 à 26/08/2022	19.00 as 22.00
Conversa dirigida, socialização dos Planos de Trabalho Docente na perspectiva inclusiva e avaliação final	4	30/08/2022 à 30/08/2022	19.00 as 23.00

4-PARTICIPANTES NA ORGANIZAÇÃO**4.1 COORDENADOR GERAL**

Matrícula: 71150

Coordenador(a): GIZELI APARECIDA RIBEIRO DE CPF: 12774923875

Email: garalencar@uem.br Telefone: 998332150

Chefe imediato: ROSANGELA CELIA FAUSTINO Email: rcfaustino@uem.br

4.2 PARTICIPANTES

RA/MAT	NOME	CPF/PASSAPORTE	EMAIL	ATUAÇÃO	CH
403149	ALEXANDRE AUGUSTO MARTINS DE ALMEIDA	04416092954	pg403149@uem.br	Ministrante	4

1239	APARECIDA MEIRE CALEGARI FALCO	63448955949	amcfalco@uem.br	Ministrante	4
403149	ALEXANDRE AUGUSTO MARTINS DE ALMEIDA	04416092954	pg403149@uem.br	Ministrante	4
403149	ALEXANDRE AUGUSTO MARTINS DE ALMEIDA	04416092954	pg403149@uem.br	Ministrante	12
403149	ALEXANDRE AUGUSTO MARTINS DE ALMEIDA	04416092954	pg403149@uem.br	Ministrante	4
403149	ALEXANDRE AUGUSTO MARTINS DE ALMEIDA	04416092954	pg403149@uem.br	Ministrante	12
403149	ALEXANDRE AUGUSTO MARTINS DE ALMEIDA	04416092954	pg403149@uem.br	Ministrante	4
1239	APARECIDA MEIRE CALEGARI FALCO	63448955949	amcfalco@uem.br	Ministrante	4

5- Informações sobre as inscrições

5.1 Inscrição

Local: Escola Municipal Dr. Milton Tavares Paes-

Período das Inscrições: 25/07/2022 até 29/07/2022

Horário: 13.00 até 17.00

5.2 Divulgação e Contato do Curso

Email: pg403149@uem.br

Website:

Redes Sociais: Alexandre Augusto Martins de Almeida

Telefone: 44999431018

Observações:

6 ORÇAMENTO

6.1 RECEITAS EXTERNAS

Receitas Externas Não Administradas pela UEM - recurso de projeto externo/convênio

6.2 ESPECIFICAÇÕES

Valor das Inscrições:

Acadêmicos: 0,00

Docentes: 0,00

Servidores Técnico-Administrativos: 0,00

Outras Categorias: 0,00

Outras Categorias: 0,00

6.2 ESPECIFICAÇÕES

Valor Médio das Inscrições:

Valor: 0,00

Desvinculação de Receitas de Estados e Municípios (DREM):

Valor: 0,00

Valor Líquido:

Valor: 0,00

Órgão Proponente:

Valor: 0,00

6.3 Receitas Provenientes de Órgãos da UEM

6.3 Receitas Externas Administradas pela UEM

Total Receitas: 0,00

6.4 Despesas	
Especificações	
Pessoal e Encargos Sociais (vínculo UEM):	0,00
Diárias ou Indenizações de Despesas com Alimentação e Pousadas	0,00
Material de Consumo	0,00
Passagens e Despesas com Locomoção	0,00
Outros Serviços de Terceiros – Pessoa Física:	
a) Serviços Técnicos Profissionais (Pessoal Externo)	0,00
b) Encargos Patronais	0,00
c) Outros Serviços de Terceiros	0,00
Outros Serviços de Terceiros - Pessoa Jurídica:	
a) Divulgação e Propaganda	0,00
c) Fornecimento de alimentação	0,00
d) Serviços Gráficos e de Encadernações	0,00
e) Fotocópias (xerox)	0,00
f) Outros Serviços de Terceiros	0,00
g) Material Permanente	0,00
h) Obras e Instalações	0,00
	SUBTOTAL (1) 0,00
Reserva Técnica	0,00
a) Orçamento Geral da UEM	0,00
b) Custos Operacionais Administrativos da PEC/DEX	0,00
c) Órgão(s) Proponente(s)	0,00
Porcentagem cobrada pela Fundação ou Instituto	0,00
d) Custos Operacionais Conveniada	0,00
	SUBTOTAL (2) 0,00
	TOTAL DESPESAS 0,00
	SALDO 0,00

PARECERES

	Solicitado	Lotação	Situação	Aprovação	Documento	Dt Doc
Assunto	12/07/2022	DEPARTAMENTO DE TEORIA E PRÁTICA DA EDUCACAO	Favorável	12/07/2022		

Para deliberação a respeito da aprovação do Curso/Evento de Extensão, por estar, quanto aos aspectos técnicos, em conformidade com a regulamentação vigente.
Alertamos para necessidade de aprovação antes do início das atividades, conforme prevê Resolução 034/2017-CEP.

x +

E:\CAP%202\DENNER\DEX.pdf

— + 🔍 🗨️ 📄 A T V ▾ ▾ ⏪

	Solicitado	Lotação	Situação	Aprovação	Documento	Dt Doc
Assunto	28/07/2022	DEPARTAMENTO DE TEORIA E PRATICA DA EDUCACAO	Favorável	28/07/2022	Ata 008/2022	28/07/2022

O referido processo, atende os critérios estabelecidos pela legislação vigente.

sar

ANEXO B – Ficha de inscrição para o Curso de Extensão

PDF INS.pdf x +

%202/DENNER/INS.pdf

18/10/2022 00:05 Formulário de inscrição

Formulário de inscrição

Olá cursista!

* O período de inscrição no curso de extensão intitulado "A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: avanços e retrocessos no período de 2008 a 2020" será de 25/07 à 29/07.

* O curso está previsto para início em 01/08 e término 29/08 com certificação de 40h pela UEM.

* Modalidade: EaD via *meet* e *moodle*.

***Obrigatório**

1. Nome sem abreviaturas: *

2. CPF: *

3. Telefone para contato:



ANEXO C – Slides utilizados no Curso de Extensão: encontro do dia 01/08/2022

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
INCLUSIVA- PROFEI

Apresentação do curso de extensão:
 A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: avanços e retrocessos no período de 2008 a 2020.



Ministrante:
 Professor: Alexandre Almeida
 Graduado em Geografia e Pedagogia- UEM
 Mestrando em Educação Inclusiva- PROFEI- UEM

A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva: avanços e retrocessos no período de 2008 a 2020.



Objetivo geral:

- Discutir a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil seus avanços e retrocessos no período de 2008 a 2020.

Objetivos específicos:

- Compreender a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar, considerando os principais documentos legais que norteiam a educação no Brasil.
- Oferecer subsídios para construção do plano de trabalho docente na perspectiva da Inclusão Escolar- PEI.
- Promover uma roda de conversa dirigida com socialização dos planos de trabalho docente na perspectiva da Inclusão Escolar.

Data dos encontros	Temáticas abordadas	Modalidade
01/08	<ul style="list-style-type: none"> Módulo I: Fundamentos Históricos da Educação Especial no Brasil. 	<i>Google Meet</i> 19h às 23h
08/08	<ul style="list-style-type: none"> Módulo II: As cidades educadoras: diálogos e correlações sobre as políticas públicas educacionais e as cidades educadoras. 	Plataforma <i>Moodle</i>
15/08	<ul style="list-style-type: none"> Módulo III: A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 a 2020: avanços e retrocessos 	<i>Google Meet</i> 19h às 23h
22/08	<ul style="list-style-type: none"> Módulo IV: Elaboração de um plano de trabalho docente na perspectiva da inclusão escolar- Plano Educacional Individualizado- PEI. 	Plataforma <i>Moodle</i>
29/08	<ul style="list-style-type: none"> Módulo V: Conversa dirigida, socialização dos planos de trabalho docente na perspectiva da inclusão escolar e encerramento. 	<i>Google Meet</i> 19h às 23h

Procedimentos Metodológicos

Módulos	Procedimentos
Módulo 1:	<ul style="list-style-type: none"> Encontro ao vivo no <i>Google Meet</i>. Interação no fórum da temática na Plataforma <i>Moodle</i>.
Módulo 2:	<ul style="list-style-type: none"> Interação na Plataforma <i>Moodle</i>. Proposição de atividade.
Módulo 3:	<ul style="list-style-type: none"> Encontro ao vivo no <i>Google Meet</i>. Proposição de atividade.
Módulo 4:	<ul style="list-style-type: none"> Interação na Plataforma <i>Moodle</i>. Proposição de atividade.
Módulo 5:	<ul style="list-style-type: none"> Encontro ao vivo no <i>Google Meet</i>. Socialização. Encerramento.



Módulo 1: Fundamentos Históricos da Educação Especial no Brasil.

Breve Histórico da Educação Especial no Brasil:



- A deficiência no Brasil;
- Período Colonial;
- Primeira República e seus interesses;
- A deficiência no Estado Novo;
- A deficiência na Segunda República;
- A deficiência no período da Ditadura Militar;
- Educação Especial em tempos de democratização;
- Perspectivas para Educação Especial no Brasil.

A deficiência no Brasil:

- Ao longo da história percebemos que a trajetória das pessoas com deficiência são marcadas por **inúmeros desafios** que se apresentam de forma complexa nas diferentes sociedades.
- Cada sociedade indica a maneira pela qual seus integrantes enxergam a deficiência levando em consideração os **aspectos culturais** de cada povo.



- A pessoa com deficiência sempre foi vista com uma imagem de deformação do corpo ou da mente. Ao longo da história, as pessoas com deficiência eram consideradas como seres diabólicos e castigados por Deus. Muitas eram exploradas, abandonadas por suas famílias ou institucionalizadas em hospícios, orfanatos ou manicômios. (GUGEL, 2007).



O Período Colonial

Institucionalização das deficiências

- Criação em 1854 do **Instituto dos Meninos Cegos**, atual Benjamin Constant.
- Criação em 1857 do **Instituto dos Surdos- mudos**, atual Instituto Nacional de educação de surdos.

- Criação do **Hospital Juliano Moreira** em 1874 no estado da Bahia configurando o início do atendimento médico as pessoas com deficiência.

- Criação da **Escola México** em 1887 no Rio de Janeiro para atendimento das pessoas com deficiências físicas e intelectuais.

Analisando o período colonial, observamos que prevaleceu neste período o **descaso do poder público**, não apenas em relação à educação de indivíduos com deficiências, mas também quanto à educação popular de modo geral, e que as raras instituições existentes possivelmente foram criadas para o atendimento dos casos mais graves, de maior visibilidade, ao passo que os casos leves eram ainda indiferenciados em função da desescolarização generalizada da população, até então predominantemente rural. (JANNUZZI, 1992).



A Primeira República

- A Primeira República é proclamada no Brasil em 1889 e trouxe consigo algumas contribuições acerca da **Educação Especial**. (MENDES, 2010).

Promulgação da Constituição Federal de 1891- Federalismo.

Definição das responsabilidades do poder público com a Educação.

- Período marcado pela ausência do discurso político acerca da Inclusão Escolar.
- Influência da tendência do Higienismo: vertente médico-pedagógica.

- A partir das ideias explicitadas salientamos que os médicos foram os primeiros a estudarem os casos mais graves de pessoas com deficiência, onde recebiam tratamentos específicos, porém ainda institucionalizados e sem fins pedagógicos, reafirmando que a deficiência estava associada às doenças e que deveriam ser tratadas e curadas. Os médicos foram os primeiros profissionais a entenderem da necessidade de escolarização de indivíduos com necessidades especiais. (MENDES, 2010).



A Segunda República

- A Segunda República é promulgada no Brasil em 1945 após a II Guerra Mundial se estendendo até 1964.
- Período marcado pela insatisfação popular e a influência da cultura norte- americana no país.
- Com os debates políticos acerca da **Educação Especial** e o atendimento desse público, esse período ficou conhecido como a “Institucionalização da Filantropia”. (MENDES, 2010).

Institucionalização

- Em 1954, é criada a primeira escola especial da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), no Rio de Janeiro. (MENDES, 2010).
- O fortalecimento neste período da iniciativa privada, se deveu primeiramente a uma omissão do setor da educação pública que forçou uma mobilização comunitária para preencher a lacuna do sistema escolar brasileiro. (MENDES, 2010)
- Ao mesmo tempo percebe-se que estas instituições se tornaram parceiras do governo e foram financiadas com recursos provenientes da área de assistência social, o que permitiu exonerar a educação de sua responsabilidade. (MENDES, 2010)

A Ditadura Militar

- Período marcado pelo golpe militar de 1964, intensificando os processos de privatização de vários setores sociais, incluindo a educação, sob a mentalidade empresarial. A **Educação Especial** se apresenta: (MENDES, 2010).

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
5.692/1971

- **Deficientes Físicos.**
- **Deficientes Mentais.**
- **Superdotados.**

- Criação do Centro Nacional de Educação Especial em 1973.
- I Plano Nacional de Educação Especial: valorização da iniciativa privada em detrimento da educação pública.

Considerações do período

Fortalecimento do assistencialismo por meio da Secretaria de Assistência Social.

Definições de diretrizes para o atendimento do “excepcionais”

Implantação dos primeiros cursos de formação para professores na área de Educação Especial.



Período da Democratização

- A **Constituição Federal Brasileira de 1988** traçou as linhas mestras visando a democratização da educação brasileira. (MENDES, 2010)
- Em termos legais esse período se tornou bem significativo para a educação, porém os discursos políticos apresentados ainda eram paralelos ao assistencialismo. (MENDES, 2010)

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996



A Educação Especial na CF de 1988.

- Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, CF 1988, p. 34).
- Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

A Educação Especial na LDB de 1996.

- Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. §1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.
- §2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns do ensino regular.
- Texto influenciado pela Declaração de Salamanca de 1994.

Referências

- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil: seção 1, Brasília, DF, 23 dez., p. 27839, 1996.
- Jannuzzi, G. M. A, 1992, **A luta pela Educação do deficiente Mental no Brasil**, 2.a ed., Campinas, Autores Associados.
- MENDES, Gonçalves Enicéia. **Breve histórico da educação especial no Brasil**. Revista Educación y Pedagogía, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010.



ANEXO D – Proposição de atividade do módulo 2 na Plataforma Moodle

1 / 1 | - 100% + |  

ROTEIRO DE ORIENTAÇÕES SOBRE A ATIVIDADE DO MÓDULO 2

Passo 1: Ao acessar a Plataforma Moodle, acesse o Módulo 2: As Cidades Educadoras: diálogos e correlações sobre as Políticas Públicas Educacionais e as Cidades Educadoras.

Passo 2: assista aos vídeos propostos sobre as Cidades Educadoras e Políticas Públicas.

Passo 3: Leia o documento intitulado "Carta das cidades educadoras".

Passo 4: Reflita acerca dos temas levantados nos vídeos e na carta para elaborar um texto de no mínimo uma lauda sobre a implementação de Políticas Públicas Inclusivas na sua cidade considerando os limites e as possibilidades.

Passo 4: salve seu texto em formato *pdf* ou *doc*. e anexe no tópico "Atividade: produção textual".

Bons estudos!

À disposição!

ANEXO D – Textos elaborados pelos participantes no módulo 2

PARTICIPANTE 1 (módulo 2)

De acordo com o que se acredita acerca da educação inclusiva, esta deve abranger à todos que necessitam, ou seja, todos que frequentam escolas regulares. Mas esse modelo também necessita de algumas mudanças para que atenda a demanda e as necessidades dos alunos. Sendo assim, não é tão simples como garantir o acesso, é necessário que haja um atendimento especializado para esses alunos, garantindo não somente o acesso, mas também que esse aluno permaneça na escola e aprenda.

Neste sentido, é necessário que haja implementação de políticas públicas em âmbito nacional, que deem a garantia de um ensino que atenda as necessidades exigidas para que haja um sistema inclusivo de ensino. Tais políticas são fundamentais para a implantação de um sistema educacional inclusivo no país, podem agir como intervenção pública na realidade da sociedade, pois através destas são realizados normas, diretrizes e ações que chegam até as escolas.

São diversas melhorias que as políticas públicas podem realizar, porém como o curso visa a educação especial. Vale salientar que atualmente não é porque a criança tem o direito, que é atendida da forma correta, há falta de recursos financeiros e de profissionais capacitados para promover esse ensino. Olhando através dessa perspectiva, as políticas públicas deveriam reforçar este sistema educacional.

PARTICIPANTE 2 (módulo 2)

Na cidade de Marialva, vejo necessidade de várias políticas públicas, mas darei ênfase na área da educação, já que o acesso e a permanência na educação é direito de todos.

Como percebemos, o número de crianças com laudo de autismo aumentou muito nas escolas municipais de Marialva. Essas crianças precisam e é direito ter um professor de apoio, mas infelizmente isso não acontece para

todos. Penso que a luta deve acontecer, pois é direito e extremamente importante e fundamental esse apoio.

PARTICIPANTE 3 (módulo 2)

Partindo da leitura dos textos indicados e assistindo os vídeos propostos, dentro desta perspectiva de Cidade Educadora e convergindo todas essas informações para o contexto da minha cidade (Marialva), me atrevo pensar que temos condições de nos transformarmos em uma cidade educadora.

Temos recursos humanos, temos políticas públicas, temos uma diversidade cultural, somos uma cidade com identidade pessoal e geracional, temos espaços onde as diferentes expressões da sociedade civil possam participar e refletir coletivamente (Conselhos Municipais, igrejas, instituições sociais, educacionais, etc). Mas, o que nos falta? Talvez seja o objetivo comum, pois não é possível a construção de uma cidade educadora sem a participação social.

A Carta das Cidades Educadoras exprime alguns princípios para que uma cidade tenha a característica de educadora, dentre os quais destaco:

- Trabalhar a escola como espaço comunitário,
- Trabalhar a cidade como grande espaço educador,
- Aprender na cidade, com a cidade e com as pessoas,
- Valorizar o aprendizado vivencial,
- Priorizar a formação de valores.

Poderíamos começar esta mudança pela a escola, como uma das instituições protagonista dos processos educativos, rompendo com uma educação meramente baseada em aquisição de conteúdos de forma estanque, muitas vezes destituída de significados. Mas, promovendo em seus alunos o espírito investigativo, criativo e aberto à solução de problemas para que todos possam ter uma vida mais integral e cheia de sentido. Reverberando para outros espaços de conhecimento e ações educativas intencionais.

Sendo assim, a elaboração deste texto possibilitou a reflexão sobre o papel da educação e como ela pode empoderar uma comunidade, formando

cidadãos verdadeiramente envolvidos com seu espaço, na promoção de uma cidade educadora.

PARTICIPANTE 4 (módulo 2)

As cidades Educadoras me remetem ao Movimento dos Focolares baseado em alguns conceitos de Chiara Lubich sobre a ideologia de ver o outro como a si mesmo, me fez refletir um pouquinho sobre as cidades chamadas de Mariapólis, as quais se tornaram lugar de viver a unidade, e que me recorda o vídeo “Cidade Educadora”, pois esse movimento se iniciou após a guerra em um momento ao qual estava toda a cidade destruída. O outro vídeo nos faz refletir “o que são as políticas públicas? Elas deveriam ser uma forma de termos equidade em nossa sociedade, e buscam o que se tem no vídeo e no texto da “Cidade Educadora”, isso é, se todos lutarmos para que haja as políticas públicas de forma justa, a Cidade irá de fato deixar de ser mera “ideologia” e se tornar “realidade”.

O governo, por suas leis deveria dar condições de vida digna a todos seus cidadãos, e isso se trata da forma de conduzir o governo e buscar meios de que todos tenham educação e possibilidades de crescer em sua vida, a educação pública e a saúde pública são o que temos de mais concreto dentro das políticas Públicas no Brasil, sendo que mesmo assim para garantir esses direitos de forma a ter a mesma qualidade e equidade dentro de nosso país é algo bem complexo, pois cada região é diferente é algumas tem um maior desenvolvimento econômico que outros, por vezes para corrigirmos essa falta de equidade já se teve momento em que foram feitas leis que buscam observar como está igualdade de direitos e deveres.

A educação, a saúde, a alimentação e a moradia são direitos básicos que estão na nossa Constituição, e esses para serem respeitados para todos é preciso da observação e cobrança do próprio povo, o qual precisa ficar atento a criação de leis para não perder direitos adquiridos pela luta do próprio povo. A igualdade é a equidade necessitam andar juntas, sendo nós mesmos os responsáveis por ela, se cumprirmos os nossos deveres e cobramos os nossos direitos e daqueles menos favorecidos do que nós estaremos trabalhando para uma sociedade melhor.

PARTICIPANTE 5 (módulo 2)

Quando lemos a “Carta das Cidades Educadoras” idealizamos um mundo que deveria existir, mas infelizmente as grandes ações de mudança permanecem no papel, muitas vezes por falta de conhecimento da população para reivindicar direitos já adquiridos; Numa sociedade como a nossa diariamente assistimos a episódios de inclusão fictícia, onde crianças, adultos e idosos são incluídos numa sociedade não adaptadas a receber esses indivíduos, onde os mesmos necessitam de diversos auxílios muitas vezes não alcançados, proporcionando a eles uma sensação de exclusão e mal estar, contrariando assim a tudo o que foi proposto.

Em contramão vem a necessidade dessa inclusão de forma consciente e a criação de políticas para atendimento de uma maior parte possível desses indivíduos, que dentro das suas necessidades especiais, podem e têm o direito de desenvolver suas habilidades específicas e ter uma socialização adequada, para que possam exercer os seus direitos; As Políticas Públicas Educadoras, são um conjunto de programas, ações e atividades que o poder público desenvolve de forma direta ou indireta, assumindo esse papel, muitas vezes por necessidades ou obrigações, obrigações essas: parte pela comunidade, parte pelas famílias que buscam o melhor para seus entes queridos, que com conhecimentos conseguem usar a justiça para acionar seus direitos adquiridos e zelados pela Constituição Federal; e quando esses direitos ainda não são assegurados cabe a sociedade se organizar para cobrar dos nossos governantes uma solução e implementação adequadas às necessidades que não estão sendo atendidas.

Cabe a nós como educadores proporcionar aos nossos alunos e ao maior número de pessoas, informações e auxiliá-los a buscar o que é “seu” por direito, tornando-nos uma ponte para que as Políticas Públicas Educacionais já existentes possam chegar até a nossa sociedade, de forma justa e igualitária, despertando também nessas pessoas uma “empatia” para que possamos viver realmente essa inclusão, mudando a população que por muitas vezes por não entender as dificuldades enfrentadas em cada necessidade especial, acabam por isolar ou não respeitar essas pessoas tanto no âmbito escolar quanto na sociedade a que deveriam estar incluídas; criando nessa sociedade um senso

crítico capaz de aplicar, adaptar, cobrar e criar Políticas Educacionais, fazendo com que a inclusão não seja apenas uma idealização e sim uma prática presente e de qualidade; Para iniciar essa construção de mudança na sociedade em que estamos incluídos, devemos começar por divulgar e tornar o mais conhecida possível as leis de amparo e assistência às pessoas com necessidades especiais, para que todos tenham acesso, e possam reivindicar seus direitos; Proporcionar também ações na sociedade que incentivem a inclusão, de forma verdadeira e amorosa e não superficial ou obrigatória.

PARTICIPANTE 6 (módulo 2)

A apreciação dos materiais propostos no módulo dois me proporcionaram várias reflexões, dentre elas, o nosso papel enquanto educadores de cidades educadoras. Nesse sentido, faz-se necessário efetivarmos uma representação não de negação das diferenças e da diversidade, mas do acolhimento das mesmas, no sentido de lidar com cada identidade de maneira respeitosa, íntegra e aberta. Não falar sobre deficiências, ou negá-las a ponto de compararmos desenvolvimentos de pessoas, além de não contribuir com a formação dos sujeitos, proporciona exclusão, frustração e sofrimento.

Por outro lado, entendermos que é possível desenvolver cada sujeito dentro de suas potencialidades, respeitando e acolhendo suas limitações parece ser o caminho mais saudável e está proposto na legislação vigente. Para tanto, as políticas públicas asseguram estas condições de maneira factual [ou as deveriam assegurar]. Por vezes, no ensino regular, nos deparamos com desafios primários como quantidade excessiva de estudantes por turma, falta de auxiliares em sala, falta de formação para lidar com as múltiplas deficiências, falta de materiais e espaços adequados, falta de sistematização em avaliações continuadas visando acompanhar o desenvolvimento de estudantes. Essas limitações fazem parte do dia-a-dia de todos (as) os (as) profissionais de educação e constituem barreiras gigantescas para a qualidade do ensino ofertado, bem como para a efetiva inclusão. Além disso, se faz necessário, para além das políticas públicas, mudança cultural e representacional dos pares envolvidos na educação. Crenças como “ele (a)

não aprende, não adianta ensinar”, “ele (a) é doente, nunca poderá ter uma vida normal”, “olha só, vai ser uma eterna criança”, precisam ser desconstruídas.

É nosso dever enquanto docentes trabalhar isso em nós, e, posteriormente, na comunidade escolar como um todo, a fim de que vejamos mais do que as dificuldades, as potencialidades de cada aluno (a). Li certa vez [e me permito correlacionar com os materiais deste fórum], que as crenças de familiares e professores (as) sobre seus estudantes se tornam profecias. Assim sendo, problematizo: se vemos nossos alunos (as) como potenciais adultos infantilizados e incapazes de se desenvolver não é muito provável que a autoimagem deles também seja essa?

Assim, penso que a luta por políticas públicas, bem como a implementação delas deve continuar cada vez mais acirrada, mas considero também, a partir destas reflexões, que é preciso desconstruir várias visões que sustentam retrocesso nesse processo. Assim negar as diferenças não parece ser caminho profícuo, mas sim falar, pesquisar, compartilhar, expor dúvidas, buscar informações, tentar novamente, enfim, permitir-se construir novas possibilidade de lidar com a inclusão, de fato. Apesar de ser um grande desafio, como vários que temos na Educação, parece ser esse um caminho satisfatório e de melhores resultados para a construção de uma cidade educadora.

PARTICIPANTE 7 (módulo 2)

Com base nas leituras propostas e nos encontros, foi possível refletir sobre muitas questões acerca das políticas públicas e o caminho ainda a ser percorrido para a real inclusão. Sem dúvida a inclusão se fez necessária, pois no decorrer da história vivenciamos grandes problemas e preconceitos com indivíduos com alguma necessidade educacional especial.

As políticas públicas são um conjunto de programas, ações e atividades que asseguram o direito de todos. Apesar desses direitos serem reconhecidos, muitas vezes não são atendidos na sua totalidade. Os gestores precisam ser cobrados para tal implementação. A sociedade precisa colaborar e propor aquilo que se faz necessário para sua cidade ou grupo a ser atendido com

prioridade naquele momento. Não basta existir uma lei, ela precisa ser cumprida. Em minha cidade, temos uma clínica multidisciplinar para avaliação e acompanhamento dos alunos com variadas necessidades educacionais especiais.

Nas escolas contamos com sala de recurso, classe especial. Para os alunos inclusos em sala regular um profissional de apoio, que no momento não é especializado, mas sim um estagiário. Não existe uma sala para altas habilidades. Outro problema é que muitos pais ainda não aceitam que seus filhos apresentem alguma necessidade e com isso acabam perdendo um atendimento adequado afim de minimizar a defasagem de aprendizado, para atingir ao máximo seu potencial.

A implementação de políticas públicas que atendam todas as necessidades esbarra em questões econômicas, sociais e políticas. Os gestores precisam investir em atendimento cada vez mais especializado para atender as demandas do seu município. Muitas vezes não é somente questão financeira, mas uma questão de sensibilidade e desejo de realmente atender as pessoas com alguma necessidade educacional especializada. A sociedade como um todo precisa entender que se fazem necessário e urgente meios legais e efetivos para atender esse grupo que esta cada vez mais em crescimento.

PARTICIPANTE 8 (módulo 2)

As políticas públicas são conjuntos de ações e atividades que o poder publico desenvolve de forma direta ou indireta, ela precisa segurar direitos de cidadania para todos os cidadãos ou de forma especifica para uma determinada comunidade ou segmento social, cultural, étnico ou econômico.

A constituição brasileira assegura vários direitos a qualquer brasileiro, mas que muitas vezes não são respeitados, muitos são reconhecidos pelo poder público e por parte da sociedade, porem não são cumpridos, precisamos como cidadãos acompanhar e estar atentos para que esses direitos sejam efetivos.

Caso o poder publico não esteja efetuando seu papel devidamente, cabe a nós obter conhecimento sobre as ações existentes em nossas cidades e

passarmos a acompanhar e fazer parte disso, assim as mudanças que tanto esperamos do poder público, nós podemos realizar, se cada um fizer a sua parte, juntos poderemos ter grandes conquistas e avanços.

Sendo assim podemos transformar nossa cidade, as instituições educativas formais e suas intervenções não formais devem colaborar de forma direta e multilateralmente, tornando realidade a troca de experiências, e apoiando os projetos existentes nas cidades.

Se obtivermos conhecimento e se passarmos a acompanhar e fiscalizar as ações das políticas públicas da nossa cidade, poderemos conquistar muitas coisas, muitos direitos nossos que são desconhecidos poderão ser vivenciados, poderão ser cumpridos.

Sendo assim não basta somente reclamar dos governantes ou esperar uma ação da parte dos mesmos, todo ser humano pode e deve fazer parte desse “mundo”, é nosso dever e direito conhecer, fiscalizar, se inteirar, fazer parte, estar inserido nesse universo, para que as transformações que desejamos aconteçam, não adianta visualizarmos grandes mudanças, sendo que pequenas mudanças farão grande diferença na sociedade, ou seja, muitos reclamam da falta de atenção e dos cumprimentos dos direitos que poder público não opera, mas pequenos gestos de cidadania que não são feitos por muitos cidadãos já mudariam nossa realidade, a falta de respeito pelo outro e a falta de empatia tem causado muitos problemas na sociedade, se pequenos gestos, conceitos, pensamentos fossem mudados, muitas coisas aconteceriam, muitos viveriam melhor e mais dignamente.

PARTICIPANTE 9 (módulo 2)

Políticas públicas é um termo bem amplo que envolve todas as pessoas num compromisso coletivo, visando um único objetivo. Ela é pública porque atende e engloba a todos no sentido de inserir o cidadão na sociedade, formando seus princípios básicos e preparando o para a vida social e para o trabalho. Esses programas são desenvolvidos pelo Estado para garantir e colocar em prática, os direitos que são previstos na Constituição Federal e em outras leis.

São exemplos de políticas públicas: educação, saúde, transporte, meio ambiente, lazer e moradia. Além desses direitos, outros que não estejam na lei, podem vir a ser garantidos através de uma política pública. Isso pode acontecer com o passar do tempo, desde que sejam identificados como uma necessidade da sociedade. O planejamento, a criação e a execução dessas políticas são feitos em um trabalho em conjunto dos três Poderes do Estado: Legislativo, Executivo e Judiciário.

PARTICIPANTE 10 (módulo 2)

As políticas públicas de um país precisam garantir um melhor desenvolvimento cultural, social, educacional a seus habitantes. Deve-se ter em mente que esse desenvolvimento deve e precisa acontecer, independente do tipo de política que norteia esse país. Para que essas mudanças ocorram de forma mais eficaz, faz-se necessário que se crie leis e projetos que atinjam a população regional da forma mais ampla possível. Isso significa que cada cidade de um país precisa estudar as necessidades de seus habitantes, para que, assim, esses projetos e leis sejam capazes de atingir de forma cultural, social e educacional seus municípios, são as chamadas Cidades Educadoras.

Muito se tem falado de direitos dos cidadãos, direitos esses que nem sempre são respeitados ou cumpridos pelo país, estado e município que residem. Muitas vezes por que os próprios habitantes não procuram se informar ou nem se importam com a forma que suas cidades funcionam. As pessoas, muitas vezes, reclamam que está difícil, que não estão conseguindo viver assim, mas, quando podem fazer a diferença em seu país, estado e município, se deixam corromper ou, simplesmente, não se importam com os governantes que irão ou não garantir um melhor futuro a esses lugares.

Cabe a cada cidadão fazer o que acredita ser melhor para sua sociedade, para seu país e essa diferença pode acontecer através do voto de cada um, pois todo cidadão/cidadã é um ser político, no sentido de que está inserido em uma sociedade, precisa respeitar o próximo, cumprir leis (não se esquecendo de cobrá-las sempre que necessário), participa da formação educacional de filhos, sobrinhos, netos, precisam do atendimento em unidade

de saúde ou hospital, entre outros. Não há como dizer que não participa da política de sua cidade, pelo menos.

Os habitantes de uma cidade precisam entender e buscar a cada dia informações, estudar mesmo sobre as políticas públicas de seu município, pois são elas que garantem seus direitos e também cobram seus deveres dentro de uma sociedade que necessita ser produtiva e acolhedora. São essas leis, principalmente as municipais, pois elas deverão estar de acordo com as necessidades de seus moradores, que garantem acessibilidade, escolarização, proteção, saúde, lazer, entre outros, a todos. Mas elas não podem nem devem ser vazias. De nada adianta leis maravilhosas se elas não saem do papel, na realidade não acontecem e só poderão acontecer (nem assim pode-se garantir que acontecerão) se todos se unirem em busca desses direitos, não se esquecendo de cumprir, também, seus deveres sociais.

ANEXO E – Slides utilizados no Curso de Extensão: encontro do dia 15/08/2022



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

**A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL
NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA:
avanços e retrocessos no período de 2008 a 2020.**

Ministrante: Professor Alexandre Almeida
Mestrando em Educação Inclusiva- PROFEI- UEM



Introdução: apresentação de vídeo



- **Vamos dialogar sobre política?**
- Qual sua concepção sobre o termo política?
- O que são políticas públicas?
- Quais as responsabilidades do Estado com a execução das políticas?

O conceito de política pública:

- Articulação ampla de política, que caracteriza-se pelas iniciativas e diretrizes, pelos planos e programas governamentais adotados em resposta aos problemas socialmente relevantes (Educação, saúde, segurança, habitação, saneamento, previdência social e ambiental).



Noções sobre o termo inclusão:

- Os dicionários de língua portuguesa definem o termo "inclusão" como ato ou efeito de incluir, o que significa pôr ou estar dentro, inserir ou fazer parte de um grupo; abranger, compreender, conter ou ainda envolver, implicar. Assim definido, o conceito é muito genérico, mas pode receber especificações quando usado em diferentes áreas do conhecimento. (MENDES, 2017)

A educação inclusiva:

- O termo “educação inclusiva”, popularizado pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) na literatura educacional, assumiu o conceito de “escola para todos”, em referência ao conjunto de estudantes que vêm sendo tradicionalmente marginalizados pela escola, considerados todos como estudantes com “necessidades educacionais especiais”. (MENDES, 2017)



- O termo “inclusão escolar”, nos remete à questão da escola, que é justamente o aspecto central do movimento que hoje se observa no tocante à escolarização de estudantes do PAEE.

- Assim, o termo “inclusão escolar” seja convencionalmente adotado quando se refere à política ou prática de escolarização do PAEE nas classes comuns de escolas regulares. (MENDES, 2017)

A Educação Especial:

- “A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e professores quanto à sua utilização nas turmas comuns do ensino regular” (BRASIL, 2010, p.22).

O Público- alvo da Educação Especial- PAEE.

- os alunos com deficiência;
- os alunos com transtornos globais de desenvolvimento;
- os alunos com altas habilidades / superdotação.



O contexto de influência: os organismos internacionais:

- As influências das organizações internacionais na formulação e na implementação da política educacional brasileira:



O que são organismos internacionais?

- São entidades criadas pelas principais nações do mundo com o objetivo de trabalhar em comum para o pleno desenvolvimento das diferentes áreas da atividade humana: educação, política, economia, saúde, segurança, etc.



Como atuam?

1. Adotar normas comuns de comportamento político, social, etc. entre os países-membros;
2. Prever, planejar e concretizar ações em casos de urgência (solução de crises de âmbito nacional ou internacional, originadas de conflitos diversos, catástrofes, etc.);
3. Realizar pesquisa conjunta em áreas específicas;

• Fonte: <https://educacao.uol.com.br/disciplinas/geografia/organicoes-internacionais-conhecidas-principais-instituicoes-multilaterais.htm>

Principais organismos internacionais:

- ONU - Organização das Nações Unidas;
- UNESCO - Organização das Nações Unidas para educação, ciência e cultura;
- OCDE - Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico;
- OMS - Organização Mundial da Saúde;
- OEA - Organização dos Estados Americanos;
- OTAN - Organização do Tratado do Atlântico Norte;
- BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento;
- FMI - Fundo Monetário Internacional;
- OMC - Organização Mundial do Comércio;
- OIT - Organização Internacional do Trabalho.

A lógica é:

- A construção de uma agenda globalmente estruturada para a educação: a influência na política brasileira.

DOCUMENTOS INTERNACIONAIS (ORIENTADORES)

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> ▪ Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (1975) ▪ Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990). ▪ Declaração de Salamanca (1994) ▪ Convenção de Guatemala (1999) ▪ Carta para o Terceiro Milênio (1999) ▪ Declaração de Dakar (2000) ▪ Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão (2001) | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Orientação para a inclusão: garantindo o acesso a educação para todos. (UNESCO, 2005) ▪ Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) ratificada pelo Decreto Nº 6.949/2009. ▪ Declaração de Montevideu (2011) ▪ Relatório mundial sobre a deficiência (ONU; Banco Mundial, 2011).  |
|---|--|

Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990).

- “[...] é preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo” (DECLARAÇÃO..., 1994).

Declaração de Salamanca (1994)

- “Princípio fundamental da **escola inclusiva** é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e **parceria com as comunidades**”. [...] (DECLARAÇÃO..., 1994, s.p.).

- **Convenção de Guatemala (1999):** convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência
- **Carta para o Terceiro Milênio (1999):** reclama o atendimento dos direitos humanos proclamados na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)
- **Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão (2001):** afirma a inclusão como um processo benéfico a todos e aponta a necessidade da sociedade planejar e por em práticas desenhos inclusivos que garantam de fato o acesso livre e igualitário de todas as pessoas.



Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006)

- O artigo 24 do texto da Convenção recomenda que os Estados Partes assegurem um **sistema educacional inclusivo** em todos os níveis de ensino, bem como o aprendizado **ao longo da vida**.
- “Para isto, deverão **evitar** que as pessoas com deficiências sejam **excluídas** do sistema educacional; **assegurar** a elas **acesso** ao ensino primário inclusivo de qualidade e gratuito e ao ensino secundário em igualdade de condições com as demais pessoas; **garantir adaptações razoáveis** de acordo com as necessidades individuais dos educandos.”



O contexto da prática: documentos e legislação nacional.

- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96.
- Resolução CNE/CEB nº 2/2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.
- Lei nº 10.172/01 – Plano Nacional de Educação.
- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).
- Decreto Nº 6.571/2008 – Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado;
- Resolução CNE/CEB nº 4/2009: Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação Especial
- Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011: Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.
- Decreto nº 10.502/2020.



A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) Destacam: o direito ao atendimento educacional especializado, **“preferencialmente”** na escola regular, **“das pessoas com deficiência”**





Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96 (Art. 4, III) e Resolução CNE/CEB nº 2/2001 que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Art. 7º)

* **Garantem o mesmo direito a um grupo que não se restringe apenas às pessoas com deficiência, mas a todos "educandos com necessidades especiais".**

Resolução nº 02/2001 do CNE:

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

(BRASIL, 2004, p.48).

Plano Nacional de Educação: Lei nº 13.005/2014 a 2024

- **Meta 4:** universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Decreto Nº 6.571/2008 – Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE)

“Art. 1º A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, na forma deste Decreto, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

§ 1º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular”.

RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 4/2009

“Art. 8º Serão **contabilizados duplamente**, no âmbito do FUNDEB, de acordo com o Decreto nº 6.571/2008, os alunos matriculados em classe comum de ensino regular público que tiverem matrícula concomitante no AEE.

Parágrafo único. O financiamento da matrícula no AEE é condicionado à matrícula no ensino regular da rede pública, conforme registro no Censo Escolar/MEC/INEP do ano anterior [...]”

E como ficou a situação das escolas especiais no âmbito legal?



E como ficou a situação das escolas especiais no âmbito legal?



Resolução CNE/CEB nº 2/2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica

Art. 10 – Os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais e requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social; recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga prover, **podem ser atendidos, em caráter extraordinário, em escolas especiais públicas ou privadas, [...].”**

O decreto nº 10.502/2020: marco do retrocesso para a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva:

A Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao longo da vida (Decreto nº 10.502/ 2020).



Art 1º. Estabelece que:

- Fica instituída a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, por meio da qual a União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, implementará programas e ações com vistas à garantia dos direitos à educação e ao atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2020).

Art 2º: Estabelece que:

- art. 2º do referido decreto em seus itens II, V, VI e VII, percebemos que há uma fragmentação dos locais em que o PAEE poderá receber atendimento, bem como retrocessos significativos para a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva discutidas e implementadas no Brasil desde 2008.



Análises em relação ao decreto:

- Não trouxe expectativas positivas para a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, gerando insatisfação na área acadêmica.
- O incentivo explícito de criação de espaços especializados para o atendimento do PAEE em detrimento da oferta do ensino especializado na rede pública e nas classes comuns das escolas regulares contrariaram as políticas públicas de inclusão escolar já instituída e executada.

- Neste movimento de lutas, embates e resistências muitos representantes políticos que atuam na defesa da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, sobretudo a inclusão escolar, participaram de intensos debates acerca do decreto nº 10.502/2020 que resultaram numa petição enviada ao Supremo Tribunal Federal (STF) solicitando a inviabilidade dos seus efeitos e garantindo a vitória da Educação Especial e inclusão escolar no Brasil.

Referências:

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. (Org.). **Pós-neoliberalismo: As políticas sociais e o Estado Democrático**. São Paulo: Paz e Terra, 1995. p.9-23.

ARANHA, M. S. F. **Projeto escola viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos**. Visão Histórica. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2005. v. 1. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/visaohistorica.pdf>> Acesso em: 28 fev. 2009.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 29 jun. 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional de 5 de outubro de 1988 com alterações adotadas pelas emendas constitucionais de n.1, de 1992, a 38, de 2002, e pelas emendas Constitucionais de revisão de n.1 a 6, de 1994. 19. ed. Brasília: Câmara dos deputados; Coordenação de publicações, 2002.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. 12. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 02/2001**. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica: Brasília: Senado Federal, 2004.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Câmara dos deputados, 2005.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília, 2007.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília; 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2012.

BRASIL. **Decreto Nº 6.571/2008**. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado.



DECLARAÇÃO de Salamanca sobre Princípios, políticas e prática em educação especial. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/>> Acesso em: 19/02/2006.

DECLARAÇÃO dos direitos das pessoas deficientes.1995.

DECLARAÇÃO Internacional de Montreal sobre inclusão. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf> Acesso em:19/02/2006.

DECLARAÇÃO Mundial sobre Educação para todos. Disponível em: <http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decjomtien> Acesso em: 19/02/2006.

ANEXO F – Proposição de atividade do módulo 3 na Plataforma Moodle

**PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL
ANO LETIVO 2022**

I – IDENTIFICAÇÃO: neste item você deverá identificar sua escola, a série, turno e o diagnóstico da criança. Não há necessidade de colocar nome do (a) aluno (a). Caso não possua na sua classe comum alunos de inclusão você poderá elaborar um plano a ser apenas direcionado.

II - CARACTERIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM: neste item você poderá descrever os conteúdos selecionados a partir de uma área do conhecimento prevista na BNCC. Nos aspectos sociais e psicoafetivos uma breve descrição do estudante atendido na classe comum.

III - PLANO DE TRABALHO: indicar a organização do atendimento e os objetivos.

IV - PLANO DE AÇÃO: descrever a metodologia utilizada, as estratégias diferenciadas e os recursos pedagógicos utilizados.

V – AVALIAÇÃO: descrever os procedimentos avaliativos.

Marialva,

Professor (a) da Sala de Recursos Multifuncional

Professor (a) Pedagogo (a)

Professor (a) Regente

ANEXO G – Modelo do PEI

PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL ANO LETIVO 2022		
I – IDENTIFICAÇÃO		
Estabelecimento de Ensino:		
Município:		
DN:	Ano de matrícula no ensino comum:	Turno:
Diagnóstico:		
Faz uso de medicação () Sim () Não		
II - CARACTERIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM		
Conteúdo selecionado:		
(definir aqui o conteúdo a ser aplicado e avaliado de acordo com a BNCC)		
Aspectos sociais e psicoafetivos:		
III - PLANO DE TRABALHO		
Organização do Atendimento:		
✓		
Objetivo Geral		
Objetivos Específicos		
✓		
IV - PLANO DE AÇÃO		
Metodologia, estratégias e recursos didático-pedagógicos:		
✓		
V - AVALIAÇÃO		
		Marialva,
_____		_____
Professor (a) da Sala de Recursos Multifuncional		Professor (a) Pedagogo (a)

Professor (a) Regente		
Este documento não contém emenda nem rasuras.		

ANEXO H – Socialização do PEI elaborado pelos participantes

PARTICIPANTE 1 (módulo 5)

**PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL
ANO LETIVO 2022**

I – IDENTIFICAÇÃO

Estabelecimento de Ensino: CENTRO PEDAGÓGICO MULTIDISCIPLINAR MUNICIPAL		
Município: MARIALVA		
DN: 12.08.2015	Ano de matrícula no ensino comum: 2º	Turno: VESPERTINO
Diagnóstico:	TRANSTORNO	DO ESPECTRO AUTISTA,
Faz uso de medicação (X) Sim () Não		

II - CARACTERIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM**Conteúdo selecionado:**

- Reconto de um conto.
- Brincadeiras.
- Formulação de perguntas.
- História em quadrinhos.
- Fábula.
- Substantivo masculino e feminino.

Aspectos sociais e psicoafetivos:

Interação e socialização grupal, cooperação e afetividade através das atividades a serem desenvolvidas.
Manter contato sistemático com a família.

III - PLANO DE TRABALHO**Organização do Atendimento:**

- Individual e em grupo.

Objetivo Geral

Oportunizar ao aluno a interação com o objeto de aprendizagem e socialização como os demais alunos.

Objetivos Específicos

- Reconstruir através de imagens um conto, fábula (organização temporal).
- Reconhecer os personagens de um conto e fábulas.
- Apresentar regras de brincadeiras simples.
- Propiciar momentos de roda para conto de histórias em quadrinhos (reconhecimento dos principais personagens).
- Encontrar os pares, organizados por gêneros (animais).

IV - PLANO DE AÇÃO**Metodologia, estratégias e recursos didático-pedagógicos:**

- Utilizar linguagem direta, clara e objetiva de modo ao entendimento da tarefa a realizar.
- Utilizar materiais concretos como, fantoches, quebra-cabeça. Materiais sensoriais, massinha de modelar, areia. Materiais para ampliar a comunicação, placas com imagens, letras moveis, imagens com legendas.

V - AVALIAÇÃO

Avaliação adaptada, se necessário fora da sala de aula com tempo maior.

PARTICIPANTE 2 (módulo 5)

PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL ANO LETIVO 2022		
I – IDENTIFICAÇÃO		
Estabelecimento de Ensino: Escola Municipal Nilo Peçanha		
Município: Marialva		
DN: 2017	Ano de matrícula no ensino comum:	Turno: vespertino
Diagnóstico: F84.0: Autismo infantil		
Aluno: TWOR; nível: moderado a severo; aluno com praxia da fala, dependente de apoio constante. Infantil IV.		
Faz uso de medicação () Sim () Não começou no final de julho		
II - CARACTERIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM		
Conteúdo selecionado:		
(definir aqui o conteúdo a ser aplicado e avaliado de acordo com a BNCC) O EU, O OUTRO E O NÓS: Corpo humano; Esquema corporal. (EI03E005) CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS: Esquema corporal. Representação gráfica: desenho, pintura. (EI03CG05)		
Aspectos sociais e psicoafetivos:		
Primeiro momento a professora deve ir conhecendo o aluno, fazendo com que ele confie nela e permita que a mesma possa iniciar o trabalho de fala e de esquema corporal com ele e com a PAEE.		
III - PLANO DE TRABALHO		
Organização do Atendimento:		
<ul style="list-style-type: none"> ✓ O atendimento será feito em conjunto com a Professora Regente e a PAEE, as quais em determinados momentos irão trocar de lugar para que possam se socializar melhor com o aluno e auxiliar no seu desenvolvimento social e cognitivo. ✓ O tema abordado será trabalhado com toda a turma, de forma a envolver todos na aprendizagem das partes do corpo, seu reconhecimento, nomeação e representação. 		
Objetivo Geral:		
Reconhecer e nomear as partes do corpo.		
Objetivos Específicos		
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Desenvolver autonomia e fala ✓ Nomear cada parte do corpo e observar que os outros também tem os mesmos membros ✓ Representar-se pelo desenho. 		
IV - PLANO DE AÇÃO		
Metodologia, estratégias e recursos didático-pedagógicos:		
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Através de músicas e gestos com os demais alunos, apontando as partes do corpo. ✓ Desenhos realizados no chão / calçada para contornar o corpo de cada um deles, buscar o início do momento para tentar realizar com ele, ✓ Desenho dirigido em sala do corpo humano/ autorretrato ✓ Desenho específico da cabeça e nomear cada parte que há nela. ✓ Desenho completo do corpo humano, a partir de nomeação das partes do corpo apontando no aluno. 		
Este documento não contém emenda nem rasuras.		

As aulas são junto com os demais alunos em sala comum, na qual se buscará levar o mesmo a participar mesmo que com apoio em todas as atividades, sendo que algumas delas ele necessitará de mais ou menos apoio de acordo com o que for desenvolvendo, conforme cantarmos ou desenharmos, mostrar na professora regente e nele mesmo e até em outra criança as partes do corpo e pedir que os demais repitam junto, para que ele possa também tentar responder.

V - AVALIAÇÃO

Já se percebe que o aluno está reconhecendo as partes do corpo, o aluno somente rabiscava tudo, agora quando mostramos para ele o rosto pelo celular ou espelho o mesmo fazendo para ele que ele deve se representar, faz um círculo, no qual já se percebe a intenção de representar os olhos, o nariz e a boca, com riscos e círculos, também já se observa que ele se estiver de frente ou ao lado da professora consegue mostrar algumas vezes a parte do corpo falada.

VI – Observação

O aluno teve troca de PAEE três vezes durante o período, e outro aluno foi diagnosticado com autismo na sala, além de outro estar em acompanhamento com Neurologista, o qual não sabemos o que esse tem. A sala de aula tem 22 alunos, e uma única Professora regente, o outro aluno ainda aguarda PAEE

PARTICIPANTE 3 (módulo 5)

PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL ANO LETIVO 2022

I – IDENTIFICAÇÃO

Estabelecimento de Ensino: ESCOLA MUNICIPAL DR. MILTON TAVARES PAES		
Município: MARIALVA		
DN: 14/11/2010	Ano de matrícula no ensino comum: 20/02/2015	Turno: VESPERTINO
Diagnóstico: TEA - TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA		
Faz uso de medicação () Sim (X) Não		

II - CARACTERIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Conteúdo selecionado:
LÍNGUA PORTUGUESA - EF01LP05 - Reconhecer o sistema de escrita alfabética como representação dos sons da fala. Prática de linguagem: Análise linguística/semiótica (Alfabetização). Objeto do conhecimento: Construção do sistema alfabético.
Aspectos sociais e psicoafetivos:
Atendimento especializado em sala de recursos multifuncional com no máximo três alunos

em mesmo nível de aprendizagem.

III - PLANO DE TRABALHO

Organização do Atendimento:

- ✓ Sala de Recursos Multifuncional - aluno regularmente matriculado com laudo de TEA. Contra-turno escolar com carga horária de duas horas e duas vezes na semana.

Objetivo Geral

Adquirir e reforçar sons e letras iniciais de palavras do cotidiano do aluno.

Objetivos Específicos

- ✓ Interagir verbalmente ou por meio de expressões e comandos, de forma confiante, expondo letras e tentando reconhecê-las e relacionar letras iniciais/sons/palavras com figuras apresentadas.

IV - PLANO DE AÇÃO

Metodologia, estratégias e recursos didático-pedagógicos:

- ✓ Utilizar a ferramenta disponível em sala de aula (computador), acessar jogo pedagógico que contenha figuras do dia a dia do aluno, relacionando o som/letra inicial das palavras com as imagens mostradas. Sugerir outras imagens que iniciem com a mesma letra/som e apartir deste comando explorar e relacionar outras imagens/palavras, formar novas palavras interagindo com o jogo na tela do computador.

V - AVALIAÇÃO

Verificar se o aluno se adaptou a atividade, entendeu e demonstrou interesse em realizá-la. Averiguar as tentativas do aluno e analisar os erros e acertos. Em cada acerto sempre reforçar positivamente o esforço do aluno e havendo erros demonstrar que o aluno precisa tentar novamente pois tem capacidade em realizar a atividade.

PARTICIPANTE 4 (módulo 5)

PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL ANO LETIVO 2022

I – IDENTIFICAÇÃO

Estabelecimento de Ensino: **Colegio Anjos Custódios**

Município: Marialva

DN: _____

Ano de matrícula no ensino comum: _____

Turno: Infantil 4

Diagnóstico: Autismo

Faz uso de medicação () Sim (x) Não

II - CARACTERIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Conteúdo selecionado:

As áreas do conhecimento previstas pela BNCC são: 1) Linguagens, 2) Matemática, 3) Ciências da Natureza e 4) Ciências Humanas, sendo que cada uma delas têm competências específicas de área.

Aspectos sociais e psicoafetivos:

III - PLANO DE TRABALHO

Organização do Atendimento:



Objetivo Geral

Priorizar a organização dos objetivos, conteúdos e ações didáticas por faixa etária; a apresentação de atividades significativas de maneira integrada, desafiadora e a resolução de problemas como forma de aprendizagem.

Objetivos Específicos

- ✓ Conceber a criança como sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. Garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças tudo com vista a plena sociabilização.

IV - PLANO DE AÇÃO

Metodologia, estratégias e recursos didático-pedagógicos:

Realizar avaliações diagnósticas, as quais visam à análise dos conhecimentos prévios do aluno antes do início de qualquer atividade. Se o aluno não possui nenhum conhecimento a respeito de um determinado assunto, não podemos, por exemplo, exigir que ele seja capaz de resolver um problema sobre o tema. Entre as diferentes estratégias de ensino-aprendizagem, podemos citar: Aula expositiva e dialogada: o professor explica seu conteúdo de modo a garantir a participação ativa dos alunos. Nessa estratégia, os alunos são questionados e estimulados a discutir a respeito do tema da aula, citando, por exemplo, casos que tenham vivenciado. Estudo de caso: o professor e os alunos analisam criteriosamente uma situação real ou não e tentam encontrar a solução para o problema apresentado. Aulas práticas: permitem que os alunos visualizem estruturas e fenômenos conhecidos, muitas vezes, somente na teoria. Essas aulas funcionam, portanto, como uma forma de vivenciar um conhecimento teórico. Aulas lúdicas: consiste na utilização de brincadeiras e jogos para fixar o conteúdo. Nessas aulas, observam-se momentos de descontração e felicidade, os quais aliviam a tensão e favorecem o aprendizado.

PARTICIPANTE 5 (módulo 5)

**PLANO DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO
SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL
ANO LETIVO 2022**

I – IDENTIFICAÇÃO

Estabelecimento de Ensino: ESCOLA MUNICIPAL DR. MILTON TAVARES PAES		
Município: MARIALVA		
DN: 26/07/2014	Ano de matrícula no ensino comum: 2020	Turno: DIURNO

Diagnóstico: TDAH COM TRANSTORNO OPOSITIVO DESAFIADOR

Faz uso de medicação (x) Sim () Não

II - CARACTERIZAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Conteúdo selecionado:

O EU, O OUTRO E O NÓS - RECONHECIMENTO ORAL E GRÁFICO DO PRÓPRIO NOME E DOS OUTROS COLEGAS.

Aspectos sociais e psicoafetivos:

O ALUNO EM QUESTÃO DEMONSTRA DIFICULDADE DE CONCENTRAÇÃO, DESSA FORMA NÃO APREENDE O CONTEÚDO COMO PRECISARIA. QUANDO MEDICADO CONSEGUE FICAR MAIS CALMO, MENOS AGRESSIVO E INTOLERANTE, PORÉM MANTÉM MENOS CONTATO POSSÍVEL COM OS COLEGAS DE SALA. QUANDO PROVOCADO FICA EXTREMAMENTE NERVOSO E AGRESSIVO. COM A PROFESSORA DA SALA, APARENTEMENTE, POSSUI UM RELACIONAMENTO RAZOÁVEL E RESPEITOSO, ISSO QUANDO MEDICADO.

III - PLANO DE TRABALHO

Organização do Atendimento:

- PRIMEIRAMENTE ENVIAR PARA CASA UMA PERGUNTA AOS FAMILIARES DOS ALUNOS PARA QUE ESCRIVAM POR QUE DERAM ESSE NOME A CRIANÇA;
- ORGANIZAR UMA RODA DE CONVERSA NO QUAL CADA UM FALA SEU NOME E A LETRA INICIAL DELE E FALE O QUE OS FAMILIARES DISSERAM A RESPEITO DE SEU NOME;
- OBSERVAR O NOME DOS COLEGAS E, DE ACORDO COM A ORGANIZAÇÃO DA PROFESSORA, FALAR A LETRA INICIAL E FINAL DO NOME DO COLEGA INDICADO;
- DESENVOLVER AS ATIVIDADES PROPOSTAS COM A UTILIZAÇÃO DO ALFABETO MÓVEL E TINTA GUACHE E A DESCOBERTAS DE OUTRAS PALAVRAS.

Objetivo Geral

AMPLIAR AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS, DESENVOLVENDO ATITUDES DE PARTICIPAÇÃO E COOPERAÇÃO.

Objetivos Específicos

- IDENTIFICAR A IMPORTÂNCIA DE SE TER UM NOME;
- REPRESENTAR O PRÓPRIO NOME BEM COMO O NOME DOS COLEGAS.
- PERCEBER O MUNDO A SUA VOLTA ATRAVÉS DA PRESENÇA DE OUTRAS PESSOAS E DOS OBJETOS.

IV - PLANO DE AÇÃO

Metodologia, estratégias e recursos didático-pedagógicos:

- UTILIZAR CRACHÁS PARA A IDENTIFICAÇÃO VISUAL;
- DESTACAR AS LETRAS INICIAIS E FINAIS DO NOME DE CADA ALUNO DA SALA;
- MOSTRAR OS CRACHÁS, UM A UM PARA QUE O ALUNO IDENTIFIQUE O NOME DOS COLEGAS;
- UTILIZAR ALFABETO MÓVEL PARA QUE O ALUNO COLOQUE EM CIMA DE CADA LETRA DE SEU NOME AS LETRAS DO ALFABETO MÓVEL;
- COM O ALFABETO MÓVEL, PEDIR PARA QUE O ALUNO COPIE SEU NOME E O NOME DE ALGUM COLEGA DA SALA;
- USANDO TINTA GUACHE, ESCREVER O NOME, DESTACANDO AS VOGAIS COM COR

DIFERENTE;

- INCENTIVAR O ALUNO A DESCOBRIR PALAVRAS QUE INICIEM COM O MESMO SOM INICIAL DE SEU NOME LEVANDO IMAGENS DIVERSAS E EMBALAGENS VAZIAS DE PRODUTOS.

V - AVALIAÇÃO

- OBSERVAR SE O ALUNO COMPREENDEU A IMPORTÂNCIA DE SEU NOME E DOS COLEGAS;

- ESPALHAR AS LETRAS DO ALFABETO MÓVEL E PEDIR PARA QUE O ALUNO ENCONTRE A LETRA INICIAL DE SEU NOME;

- PEDIR AO ALUNO QUE ESCREVA, COMO CONSEGUIR, SEU NOME UTILIZANDO O ALFABETO MÓVEL;

- IMPRIMIR UM ALFABETO COMPLETO PARA QUE O ALUNO IDENTIFIQUE AS LETRAS DE SEU NOME, COLORINDO-AS.

ANEXO I – Certificado do professor ministrante



ESTADO DO PARANÁ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

CERTIFICADO

Certificamos que **ALEXANDRE AUGUSTO MARTINS DE ALMEIDA** Ministrou o(s) tema(s) intitulado(s) "Fundamentos Históricos Da Educação Especial No Brasil, A Política Nacional De Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva, As Cidades Educadoras: Acompanhamento/Interação Moodle, Diálogos E Reflexões Sobre A Correlação Das Políticas Publicas Educacionais E As Cidades Educadoras, Elaboração De Plano De Trabalho Docente Na Perspectiva Inclusiva., Conversa Dirigida, Socialização Dos Planos De Trabalho Docente Na Perspectiva Inclusiva E Avaliação Final" no Curso de Extensão "A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: AVANÇOS E RETROCESSOS NO PERÍODO DE 2008 A 2020" (Processo nº 1833/2022) no período de 08/08/2022 a 30/08/2022, realizado por esta Universidade, através do(a) CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES / DEPARTAMENTO DE TEORIA E PRÁTICA DA EDUCAÇÃO.

Carga Horária: 40 horas
Frequência: 100 %

Maringá-PR, 01 de novembro de 2022.



CRISHNA MIRELLA DE ANDRADE CORREA
Diretora de Extensão

Registro nº
2022.3187.0001

A autenticidade deste documento pode ser verificada na página eletrônica: <http://pecweb.uem.br/dex/certificado/verifica>
Código de verificação: 3187.407934.1183934022

PROGRAMA MINISTRADO

Atividades Realizadas / Realizadores	Carga Horária
Tema: A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva Ministrante(s): Alexandre Augusto Martins De Almeida, Aparecida Meire Calegari Falco	4
Tema: As cidades educadoras: Acompanhamento/interação moodle Ministrante(s): Alexandre Augusto Martins De Almeida	12
Tema: Conversa dirigida, socialização dos Planos de Trabalho Docente na perspectiva inclusiva e avaliação final Ministrante(s): Alexandre Augusto Martins De Almeida, Aparecida Meire Calegari Falco	4
Tema: Diálogos e reflexões sobre a correlação das políticas públicas educacionais e as cidades educadoras Ministrante(s): Alexandre Augusto Martins De Almeida	4
Tema: Elaboração de Plano de Trabalho Docente na perspectiva inclusiva. Ministrante(s): Alexandre Augusto Martins De Almeida	12
Tema: Fundamentos históricos da Educação Especial no Brasil Ministrante(s): Alexandre Augusto Martins De Almeida	4
TOTAL	40

Coordenador(a): GIZELI APARECIDA RIBEIRO DE ALENCAR



A Coordenação