



Universidade de Brasília – UnB

Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares – CEAM

Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania – PPGDH

**O DIREITO À EDUCAÇÃO PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA
NOS ATOS NORMATIVOS PRODUZIDOS
PELO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2008-2019)**

Patrícia Helena Ribeiro de Souza Chagas

Brasília 2020

PATRÍCIA HELENA RIBEIRO DE SOUZA CHAGAS

**O DIREITO À EDUCAÇÃO PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA
NOS ATOS NORMATIVOS PRODUZIDOS
PELO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2008-2019)**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania como exigência para conclusão do curso de Mestrado.

Linha de Pesquisa: Educação em Direitos Humanos e Cultura da Paz.

Orientadora: Profa. Dra. Sinara PollomZardo.

Brasília

2020

Universidade de Brasília – UnB
Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares – CEAM
Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania – PPGDH

PATRÍCIA HELENA RIBEIRO DE SOUZA CHAGAS

O DIREITO À EDUCAÇÃO PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA
NOS ATOS NORMATIVOS PRODUZIDOS
PELO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2008-2019)

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Direitos Humanos e Cidadania do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania do Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares da Universidade de Brasília.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Sinara Pollom Zardo – Orientadora

PPGDH/CEAM//UnB

Profa. Dra. Thais Kristosch Imperatori – Membro Externo

SER/UnB

Prof. Dr. Menelick de Carvalho Netto – Membro Interno

PPGDH/CEAM/UnB

Profa. Dra. Nair Heloisa Bicalho de Sousa – Membro Interno Suplente

PPGDH/CEAM//UnB

Brasília, 30 de novembro de 2020.

Dedico esta dissertação às pessoas com deficiência que lutam por um mundo inclusivo, com respeito às diferenças.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Deus pela vida! São tantas oportunidades, desafios e possibilidades.

Especialmente, neste momento, gratidão à prof.^a Dra. Sinara Pollom Zardo, por me ver “além das palavras”. Sua acolhida e profissionalismo tornaram a caminhada mais leve!

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania (PPGDH) da Universidade de Brasília (UnB), cujas aulas e recomendações de leitura me apresentaram outras perspectivas sobre como enxergar o mundo e a sociedade.

Agradeço, também, aos colegas de turma que compartilharam dos mesmos anseios e cujo apoio mútuo facilitou essa caminhada.

Um “obrigado” aos professores que aceitaram fazer parte da banca examinadora, a professora Dra. Thais Kristosch Imperatori, o Prof. Dr. Menelick de Carvalho Netto e a professora Dra. Nair Heloisa Bicalho de Sousa, por terem lapidado este trabalho com olhares atentos, utilizando sugestões deveras especiais.

Gratidão à minha família pelo incentivo, compreensão e suporte durante este período. Uma alegria tê-los ao meu lado!

“E, ainda nessas digressões que venho aqui me permitindo, enfatizo o quanto acredito, cada vez mais, numa ciência que tenha a preocupação de aliar conhecimento científico à dignidade de viver – não em um sentido pragmático, de aplicação imediata (ou outras prescrições eivadas de utilitarismo), mas em um sentido último de aliança entre uma construção científica e a criação de oportunidade para sua ressonância na vida – e este é um compromisso social. Mas há, ainda, um terceiro integrante dessa aliança: o pensar filosófico, legítimo porta-voz de reflexões “descompromissadas” (as aspas são importantes, em sua ironia) que, em meu entender, precisa permear e imbricar-se no perene desafio presente nos andaimes que sustentam a construção do conhecimento.”

(Lígia Assumpção Amaral)

RESUMO

A pesquisa apresenta como objeto de estudo o direito humano à educação da pessoa com deficiência. Até o início do século XXI, a concepção biomédica da deficiência era hegemônica e impactava nas políticas e nos modelos educacionais que tinham como objetivo a reabilitação de um corpo patológico para integrá-lo à sociedade. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência publicada pela Organização das Nações Unidas em 2006, como emenda constitucional no Brasil pelo Decreto Legislativo n.º 186/2008 e pelo Decreto Executivo n.º 6.949/2009 é referenciada como um marco mundial na positivação dos direitos das pessoas com deficiência, considerando-as como sujeitos de direito e de dignidade, demarcando também, a transição do modelo médico de deficiência para o modelo social. No Brasil, a publicação em 2008 da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI) consolida-se como uma importante política educacional, ao propor a inclusão dos alunos com deficiência nas escolas e classes comuns.

Esta pesquisa qualitativa tem como fonte de dados os atos normativos emitidos pelo Conselho Nacional de Educação no período de 2008 a 2019, oito pareceres consultivos e uma resolução, a Resolução CNE/CEB n.º 4/2009, a qual institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), na modalidade Educação Especial. O objetivo geral é compreender como o direito à educação se expressa nos diversos atos normativos emitidos pelo Conselho Nacional de Educação, tendo como referência a PNEEPI. Como processo metodológico inspira-se na Análise de Conteúdo (AC) de Laurence Bardin (2009). O resultado da pesquisa demonstra que a natureza do CNE é um órgão vinculado ao Estado. As instituições convocadas não tem vínculos com à causa da educação das pessoas com deficiência. O quantitativo de pareceres que chegam ao CNE referentes à temática dos alunos com deficiência é ínfimo frente a outras demandas. Os relatores dos pareceres analisados quase não se referenciavam à PNEEPI (2008). Na maioria dos votos dos relatores permeia muito mais princípios da integração que da inclusão.

Palavras-chave: Direitos humanos. Educação Especial. Pessoa com deficiência. Conselho Nacional de Educação.

ABSTRACT

This research presents as object of study the education of studies with disabilities. Until the beginning of the 21st century, the biomedical conception of disability was hegemonic and impacted on policies and educational model. In this case, people with disabilities have to integrate into society. Although a Convention of the United Organizations in 2006, understood that society was responsible to include people with disabilities. Brazil agreed with this idea and signed a constitutional amendment. (Decree n.º 186/2008 and Decree n.º. 6,949/2009). These laws consider people with disabilities as subjects of law and dignity, marking the transition from the medical model of disabilities to the social model of disabilities. In 2008, Brazil elaborated an important publication to include students with disabilities in regular schools: “National Policy of Special Education in the Perspective of Inclusive Education (2008).” Brazil has a Council where education specialists discuss topics about education. So the objective of study is to understand how the education of disabilities studies is expressed in the various normatives signed by this Education Council in the period 2008 to 2019 . This is a qualitative study that examines eight normatives and one resolution. The methodological process is inspired in Laurence Bardin (2009). The results of the research demonstrate that Brazilian’s Education Council doesn’t expresses in their normatives and resolution the mains ideas of : “National Policy of Special Education in the Perspective of Inclusive Education” (2008).

Keywords: Human Rights. Special Education. People with Disabilities. Brazilian’s Education Council.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de Matrículas da Educação Especial em Classes Comuns ou Classes Exclusivas da Escola Pública (2014 – 2018).....	23
Gráfico 2 - Pareceres analisados pela Câmara de Educação Básica (CEB) – Série Histórica – 2008 a 2019	103

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Organograma do Conselho Nacional de Educação.....	85
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quadro comparativo entre os principais temas abordados na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e na Resolução n.º 4, de 02 de outubro de 2009, do Conselho Nacional de Educação.....	64
Quadro 2 – Estrutura atual do Conselho Nacional de Educação.....	85
Quadro 3 – Série Histórica da composição do CNE (1911-1995)	86
(continua).....	86
(continuação)	87
Quadro 4 – Série Histórica com as entidades consultadas para a elaboração das listas tríplices para as câmaras do conselho nacional de educação – CNE no período de 2006 a 2018.....	93
Quadro 5 – Perfil dos conselheiros do Conselho Nacional de Educação.....	95
(continua).....	95
Quadro 6 – Categorias de análise x Pareceres emitidos pelo CNE relativos aos estudantes com deficiência.....	105
Quadro 7 – Parecer X Voto dos Relatores	115

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Pareceres analisados pela Câmara de Educação Superior (CES) – Série Histórica – 2008 a 2019	102
---	-----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	- Análise de Conteúdo
AEE	- Atendimento Educacional Especializado
APAE	- Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
Art.	- Artigo
BDTD	- Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BID	- Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	- Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	- Banco Mundial
CAPES	- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	- Câmara de Educação Básica
CES	- Câmara de Educação Superior
CF	- Constituição Federal
CIF	- Classificação Internacional da Funcionalidade
CN	- Congresso Nacional
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CORDE	- Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
DOU	- Diário Oficial da União
EC	- Emenda Constitucional
ECA	- Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
EUA	- Estados Unidos da América
FMI	- Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GT	- Grupo de Trabalho
IBC	- Instituto Benjamin Constant
ICF	- <i>International Classification of Functioning, Disability and Health</i>
ICIDH	- <i>International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps</i>
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	- Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDBEN	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	- Língua Brasileira de Sinais
MEC	- Ministério da Educação
MJ	- Ministério da Justiça
MP	- Ministério Público
MP	- Medida Provisória
MPF	- Ministério Público Federal
N.	- Número
NAAHS	- Núcleo de Atividades de Altas Habilidades e Superdotação
OEI	- Organização dos Estados Ibero-americanos para Educação, Ciência e Cultura
OMS	- Organização Mundial da Saúde
ONU	- Organização das Nações Unidas
PDE	- Plano de Desenvolvimento da Educação
PNEDH	- Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PNEEPEI	- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PNUD	- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGDH	- Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania
SciELO	- <i>Scientific Electronic Library Online</i>
SECADI	- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP	- Secretaria de Educação Especial

TDAH	- Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade
UEPB	- Universidade Estadual da Paraíba
UFAM	- Universidade Federal do Amazonas
UFSCar	- Universidade Federal de São Carlos
UFTM	- Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UnB	- Universidade de Brasília
UNESCO	- <i>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization</i>
UNICEF	- <i>United Nations Children's Fund</i>
UNIGRANRIO	- Universidade do Grande Rio
USP	- Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	18
CAPÍTULO 1 -PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	28
1.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	28
1.2 CORPUS DA PESQUISA	30
1.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	32
CAPÍTULO 2 - DIREITOS HUMANOS E AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E TEÓRICOS.....	34
2.1 OS DIREITOS HUMANOS: UMA APROXIMAÇÃO COM O TEMA.....	34
2.2 A EDUCAÇÃO, OS DIREITOS HUMANOS E O CENÁRIO INTERNACIONAL	38
2.3 A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS	44
2.4. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO UM DIREITO HUMANO.....	46
CAPÍTULO 3 - O DIREITO À EDUCAÇÃO PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	49
3.1 CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA SOBRE O DIREITO À EDUCAÇÃO PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	49
3.2 A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: O PROCESSO DE ELABORAÇÃO, PUBLICAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO	56
CAPÍTULO 4. O CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: HISTÓRICO, ORGANIZAÇÃO, COMPOSIÇÃO E REPRESENTAÇÃO	78
4.1. HISTÓRICO DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO	79
4.2. ORGANIZAÇÃO DO CNE	83
4.3. COMPOSIÇÃO DO CNE	86
4.4. O CNE EM 2006-2008: INSTITUIÇÕES REPRESENTADAS.....	92
4.5 PERFIL DOS RELATORES.....	95
4.5.1 Experiência profissional dos relatores	99
CAPÍTULO 5 – O DIREITO À EDUCAÇÃO PARA OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NOS ATOS NORMATIVOS DO CNE.....	101
5.1 FORMAÇÃO DE PROFESSOR E DE PROFISSIONAL ESPECIALIZADO	105
5.2 ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.....	108
5.2.1 Adaptação curricular	109

5.2.2 Educação Profissional.....	112
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	119
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	122
APÊNDICE A –ENTIDADES A SEREM CONSULTADAS PARA A ELABORAÇÃO DA LISTA TRÍPLICE PARA A CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR DE 2006 A 2018.....	135
APÊNDICE B – QUADRO DE REFERÊNCIA SOBRE OS PRINCIPAIS FATOS NACIONAIS, A PARTIR DA CONSTITUIÇÃO DE 1988, QUE ANTECEDERAM A PUBLICAÇÃO DA PNEEPI (2008).....	150

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente projeto situa-se na linha de pesquisa Educação em Direitos Humanos e Cultura da Paz, do Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania (PPGDH) da Universidade de Brasília (UnB), e tem como tema central o direito à educação para as pessoas com deficiência, a partir da análise das normativas expedidas após o ano de 2008 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). A referência temporal para realização da pesquisa é estabelecida a partir da publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b)¹ e pela ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, publicada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2006, e como emenda constitucional no Brasil pelo Decreto Legislativo n.º 186 (BRASIL, 2008a) e pelo Decreto Executivo n.º 6.949 (BRASIL, 2009).

A trajetória para delimitação do objeto de estudo foi permeada de muitas idas e vindas, construções e desconstruções. No meu cotidiano profissional, como assistente social, havia trabalhado em programas que objetivavam o atendimento à pessoa com deficiência em uma perspectiva biomédica. Percebia nas famílias a busca por um diagnóstico; parecia que, de alguma forma, o diagnóstico os confortava, quando na verdade o que as crianças recebiam, muitas vezes, era meramente um rótulo. O olhar era sempre para “reabilitação” da pessoa com deficiência. Ao realizar acompanhamento às famílias, percebia sentimentos diversos: primeiro, uma sensação de imensa frustração, uma vez que aquele filho não atendia ao “ideal” do filho esperado; depois, a exaustão na busca incansável de diagnósticos, tratamentos e terapias. Diante deste cotidiano profissional, acreditando que nossas escolhas estão sempre inseridas em determinado contexto social, o meu interesse era estudar a temática da pessoa com deficiência.

Muito interessada também com as questões afetas às políticas públicas educacionais, logo demonstrei interesse em estudar um marco na garantia do direito à educação para as pessoas com deficiência – a PNEEPI (BRASIL, 2008). Guiada por esta intencionalidade, irei recorrer à dialética entendendo-a como “a coisa em si”, como argumentou Kosik (1976). Essa perspectiva significa afirmar que a dialética é o movimento para desvelar a verdadeira essência

¹ O esforço desta dissertação foi reafirmar o direito humano à educação inclusiva da pessoa com deficiência, especialmente a PNEEPI (2008). Quando este trabalho já estava concluído, foi publicado o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, o qual institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, um retrocesso na garantia dos direitos conquistados na PNEEPI (2008).

dos fenômenos que se escondem atrás da aparência superficial das coisas, não aceitando o mundo das representações sob o seu aspecto imediato. Ao contrário, submete-os a um exame em que as formas reificadas do objetivo e ideal se diluem, perdem a sua fixidez, naturalidade e pretensa originalidade para se mostrarem como fenômenos derivados e mediatos, como produtos da práxis social (KOSIK, 1976).

Diante desta perspectiva, a dialética revela que as políticas públicas são contraditórias. Ao mesmo tempo que são conquistas sociais, as políticas públicas legitimam o Estado capitalista. É por isso que se diz que uma das principais funções de toda e qualquer política pública é concretizar direitos declarados nas leis, os quais não são outorgados pelo Estado, mas conquistados pela sociedade e garantidos pelo poder estatal (PEREIRA, 2008).

No caso das políticas educacionais para as pessoas com deficiência, historicamente a positivação do direito se é permeada por correlações de forças sociais, especialmente entre o poder público e o privado (MENDES, 2010). Se por um lado o discurso do poder público defende o direito à educação das pessoas com deficiência, por outro, na prática, mantém a influência e o poder da esfera privada na decisão e na condução das políticas públicas. A responsabilidade do poder público com relação à educação, no caso da educação especial, é diluída com instituições privadas, que se revestem de um caráter filantrópico e muitas vezes assistencialista.

Em que pese a importância das políticas educacionais para as pessoas com deficiência, o desafio da inclusão deste segmento na sociedade é transversal a outras políticas públicas. Nessa perspectiva, a publicação da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2009) é referenciada como um marco mundial na positivação dos direitos das pessoas com deficiência, considerando-as como sujeitos de direito e de dignidade, demarcando, também, a transição do modelo médico de deficiência para o modelo social.

Até o início do século XXI, a visão médica sobre a deficiência era hegemônica. Consequentemente, o modelo educacional sistematizado a partir desta visão propunha colaborar na reabilitação de um corpo patológico, com o objetivo de integrá-lo à sociedade. Para Diniz, Medeiros e Squinca (2007), o “*disability studie*”, ou seja, os estudos sobre deficiência, surgiram em resposta à hegemonia biomédica sobre o tema, ou ainda, como uma especialidade das humanidades em saúde, cujo compromisso teórico era demonstrar que a experiência da desigualdade pela deficiência resultava mais de estruturas sociais poucos sensíveis à diversidade do que de um corpo com lesões. A Convenção da ONU de 2006 se opôs ao modelo médico da deficiência, e conceituou pessoa com deficiência da seguinte forma:

Artigo 1 [...].

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas.

Tal Convenção foi ratificada no Brasil como emenda constitucional, por meio do Decreto Legislativo n.º 186/2008 e pelo Decreto n.º 6.949/2009. Entre os princípios da Convenção, destaca-se o respeito à dignidade inerente à pessoa humana; independência da pessoa, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas; autonomia individual; a não-discriminação e a igualdade de oportunidades; a plena e efetiva participação e inclusão na sociedade e o respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade.

Além de um cenário internacional favorável à publicação da Convenção da ONU, no contexto brasileiro, observa-se um período democrático de afirmação do direito à educação. No âmbito do Ministério da Educação (MEC), a Secretaria de Educação Especial (SEESP) publica a Portaria n.º 555/2007, prorrogada pela Portaria n.º 948/2007, que constituiu o Grupo de Trabalho (GT) designado para a elaboração da PNEEPEI (BRASIL, 2008). Tal GT torna-se responsável pela elaboração da proposta de uma política que atualizasse a abordagem da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. A minuta do texto foi debatida com órgãos de representação governamental e não governamental da área da educação especial e publicada em sua versão final em 2008.

A PNEEPEI se afirma como uma política pública voltada aos estudantes público-alvo da educação especial, a fim de garantir acesso ao ensino comum, acessibilidade e o direito à diferença (DUTRA *apud* MANZINI, 2006). Dentre suas diretrizes, destacam-se: i) a educação especial como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino; ii) a realização e oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como complementar ou suplementar à escolarização dos estudantes, com função de organizar e ofertar recursos e serviços de acessibilidade; iii) a definição do público alvo da educação especial em estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; e, iv) a afirmação do modelo social de deficiência.

Em 02 de outubro de 2009, o CNE publica a Resolução n.º 4, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Importante ressaltar que a PNEEPEI (BRASIL, 2008) trata da educação

especial como modalidade de ensino transversal à educação básica e superior e, dentre suas funções, estabelecia a organização e a oferta do atendimento educacional especializado. Com a publicação da referida Resolução, a orientação do CNE focaliza apenas o atendimento educacional especializado no âmbito da educação básica.

Considerando o contexto político-educacional acima descrito e, a partir da delimitação do espaço temporal da pesquisa do ano de 2008 a 2019, surgem as seguintes questões: como o CNE se posiciona diante do direito à educação do aluno com deficiência? Qual a natureza, composição e organização do CNE? Como se constitui a representação deste Conselho? Qual o perfil dos relatores dos atos normativos? Qual o quantitativo de atos normativos emitidos pelo CNE de 2008 a 2019, em comparação aos atos normativos referentes ao aluno com deficiência? Em que medida a PNEEPEI (BRASIL, 2008) é referenciada nestes atos normativos? Quais concepções sobre deficiência estão implícitas nestes atos normativos?

Diante destas questões, o objeto desta dissertação é o direito à educação para as pessoas com deficiência nos atos normativos produzidos pelo CNE no período 2008-2019.

O atual CNE é criado em 1995², com atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação. É composto pela Câmara de Educação Básica (CEB) e pela Câmara de Educação Superior (CES). Ambas são constituídas, cada uma, por doze conselheiros (BRASIL,1995). São membros natos, na CEB, o Secretário de Educação Fundamental do MEC, e na CES, o Secretário de Educação Superior da pasta em questão. Compete às Câmaras emitirem pareceres e deliberarem sobre os assuntos a elas pertinentes, cabendo, quando for o caso, recurso ao Conselho Pleno. Entre as atribuições da CEB, expressas em Regimento Interno, está o exame de “problemas da educação infantil, do ensino fundamental, da educação especial e do ensino médio e profissional, oferecendo sugestões para a sua solução” (BRASIL, 1999, p. 2). A escolha de pelo menos a metade dos conselheiros que integrarão cada uma das Câmaras é feita mediante consulta a entidades da sociedade civil, coordenada pelo Ministério da Educação (BRASIL,1999). O Colegiado,

² Foi criado por meio da Medida Provisória (MP) n. 661, de 18 de outubro de 1994, no governo do presidente Itamar Franco, e reeditada por Fernando Henrique Cardoso, convertida pelo Congresso Nacional (CN) na Lei n. 9.131, de 24 de novembro de 1995.

representado por seu Conselho Pleno³ manifesta-se por um dos seguintes instrumentos: indicação⁴; parecer⁵ e resolução⁶(BRASIL, 1999).

Esta dissertação propõe-se a analisar os pareceres e resoluções analisados pelo CNE, e homologados pelo Ministro da Educação. Neste sentido, é importante pontuar que a resolução é um “ato decorrente de parecer, destinado a estabelecer normas a serem observadas pelos sistemas de ensino sobre matéria de competência do Conselho Pleno ou das Câmaras” (BRASIL, 1999). O parecer é um “ato pelo qual o Conselho Pleno ou qualquer das Câmaras pronuncia-se sobre matéria de sua competência” (BRASIL, 1999). Deste modo, no espaço temporal compreendido de 2008 a 2019, a resolução e os pareceres escolhidos para análise seguiram dois critérios detalhados: disponibilidade no site do CNE e homologados pelo Ministro da Educação.

A pesquisa insere-se em um contexto político-educacional permeado por ações e propostas para a reformulação de normativas afetas à pessoa com deficiência. Sob a argumentação de que toda política, programa ou ação de governo deve ser avaliada e, caso necessário, deve ser aperfeiçoada, atualizada e revisitada, o Ministério da Educação tem algumas iniciativas desde 2016, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), para revisar a PNEEPI(BRASIL,2008). Por meio de editais públicos, são contratadas consultorias especializadas. Em abril de 2018, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do MEC, extinta em 2019, apresentou proposta de mudanças na PNEEPEI (BRASIL,2008), alegando que após uma década de implantação, seria necessário atualizá-la. No entanto, é contraditório falar em atualização uma vez que é possível verificar que a orientação de seus documentos não está defasada e que a política tem promovido avanço significativo no processo de inclusão escolar de alunos com deficiência na última década, conforme dados do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (BRASIL, 2019).

O Gráfico 1, a seguir, demonstra que nos últimos cinco anos, os dados referentes aos alunos público-alvo da educação especial⁷ matriculados nas escolas públicas em classes

³ Composto pelos Conselheiros das Câmaras de Educação Básica e Educação Superior.

⁴ Ato propositivo subscrito por um ou mais Conselheiros, contendo sugestão justificada de estudo sobre qualquer matéria de interesse do Conselho Nacional de Educação (CNE).

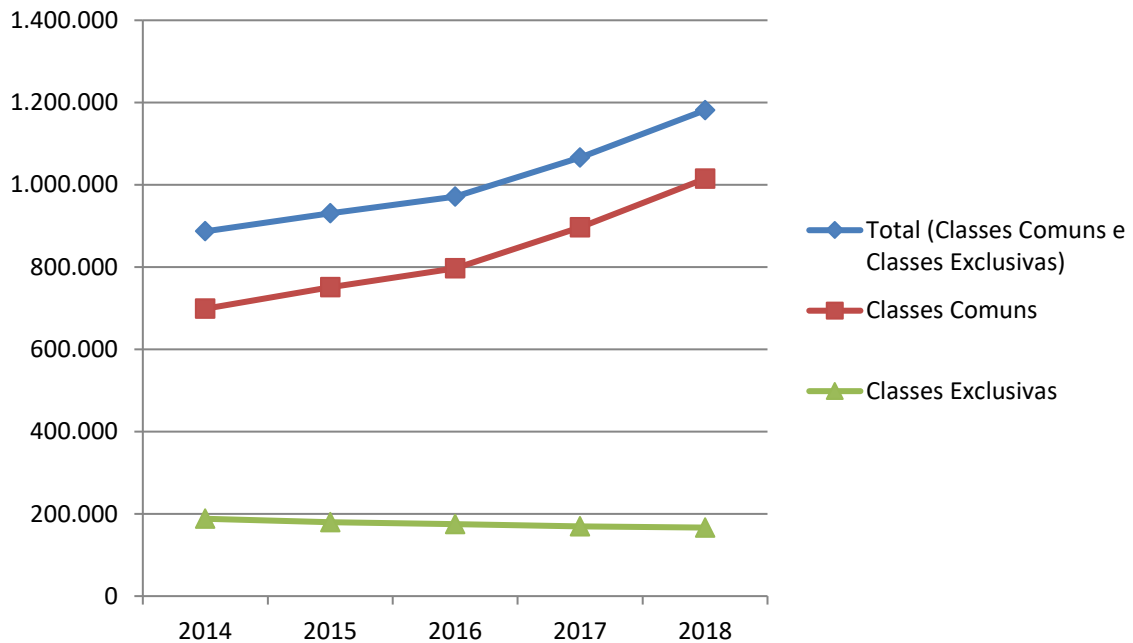
⁵ Ato pelo qual o Conselho Pleno ou qualquer das Câmaras pronuncia-se sobre matéria de sua competência

⁶ Ato decorrente de parecer, destinado a estabelecer normas a serem observadas pelos sistemas de ensino sobre matéria de competência do Conselho Pleno ou das Câmaras).

⁷ Definem-se como alunos público-alvo da educação especial os que possuem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

comuns tiveram um aumento aproximado de 45%, enquanto a matrícula em classes exclusivas decresceu cerca de 11%. Tais dados ainda revelam um acesso progressivo dos alunos público-alvo da educação especial em classes comuns. Certamente, como nas demais políticas públicas, é preciso processos de avaliação baseados em indicadores de monitoramento.

Gráfico 1 – Número de Matrículas da Educação Especial em Classes Comuns ou Classes Exclusivas da Escola Pública (2014 – 2018).



Fonte: Adaptado de Brasil (2019).

O crescente número de alunos com deficiência nas classes regulares e o contexto político e social de revisão da PNEEPI (BRASIL,2008), marco fundamental na garantia do direito à educação das pessoas com deficiência desperta o interesse da pesquisadora em compreender como uma instância tão importante como o CNE na estrutura da educação brasileira se posiciona diante da questão do direito à educação das pessoas com deficiência. Neste sentido, o desvelamento das concepções, princípios e diretrizes implícitas nos atos normativos emitidos

pelo CNE poderá fomentar importantes reflexões e avaliações sobre como o direito humano à educação, especialmente os fundamentos da PNEEPEI (BRASIL,2008), reverberaram nos referidos documentos.

Aliados a estes fatos, soma-se a escassez de produções científicas sobre educação especial e CNE. Sendo assim, com o objetivo de conhecer a produção científica sobre *Conselho Nacional de Educação e educação especial* foi promovida uma busca em bases de dados científicos. Primeiramente, a busca foi por periódicos que tratassem da temática *educação especial e Conselho Nacional de Educação* no site da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). Nenhuma publicação foi encontrada. No mesmo site, pesquisando por periódicos, somente com o descritor *Conselho Nacional de Educação*, também não foram encontradas publicações. Já ao procurar por periódicos com tema *educação especial*, no período de 2008 a 2019, foram encontrados 132 publicações. Refinando a pesquisa, dentre estes diversos títulos, somente um tem no título o descritor *direito à educação*. A publicação é intitulada: *Educação Especial no município de Sorocaba,SP: os contextos das políticas e o direito à educação*. O artigo em comento foi publicado nos Cadernos do Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), que veiculam produções voltadas para a área educacional. Quanto à vinculação institucional os autores estão ligados à Universidade Federal de São Carlos. O referido estudo demonstra como as ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal da Educação em Sorocoba-SP não se consolida enquanto política pública capaz de garantir o direito à educação das pessoas com deficiência.

Ao realizar a consulta na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), *no campo assunto*, com o descritor Conselho Nacional de Educação e educação especial, nenhuma publicação foi encontrada. Na sequência, ao inserir o descritor Conselho Nacional de Educação foram encontradas duas publicações. A primeira é uma dissertação com o título *O Conselho Nacional de Educação (LEI 9.131/95) e seus Pareceres e Resoluções: uma análise do conceito de qualidade da educação na política educacional para o Ensino Fundamental*. Embora conste como concluído em 2017, o trabalho em referência não estava acessível no momento que esta pesquisa foi realizada. O referido trabalho vincula-se ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do ABC (UFABC). A segunda publicação encontrada foi uma tese, com o título *Diferenças étnico-raciais e políticas de reconhecimento: perspectivas a partir do Conselho Nacional de Saúde e do Conselho Nacional de Educação*, do ano de 2008, vinculada à Universidade Federal de São Carlos. De forma bastante sintética o trabalho analisa, a partir das trajetórias do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e do CNE as configurações

político-discursivas produzidas nestes conselhos sobre o reconhecimento das diferenças étnico-raciais. Conclui-se que os discursos no CNS estão mais próximos às noções de igualdade substantiva do que os discursos produzidos pelo CNE.

Prosseguindo a busca no site da BDTD, procurando no campo assunto, as publicações que tinham no título direito à educação, publicadas no período de 2008 a 2019, foram encontradas três publicações. A primeira é uma tese, intitulada: *Educação Especial no Município de Vitória/ES no período de 1989 a 2012: Políticas e Direito à Educação*(2014). Ela está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Esta pesquisa aponta para a necessidade de problematizar as possibilidades e desafios na consolidação de uma política pública municipal que atenda as exigências de um sistema inclusivo. A segunda publicação é uma dissertação, do ano de 2019, e vincula-se ao Programa de pós-graduação em Fronteiras e Direitos Humanos, da Associação Brasileira das Universidades Comunitárias – ABRUC, da Faculdade de Direito e Relações Internacionais, da Universidade Federal da Grande Dourados. Sob o título *Direito à educação inclusiva nos países membros do MERCOSUL (2019)*, o trabalho busca analisar os modos pelos quais o discurso do direito à educação dos sujeitos com necessidades educacionais específicas tem circulado nos Planos de Ação do Setor Educacional do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) e na documentação político-normativa dos Estados Membros. Após argumentações, o autor conclui que os países que integram o MERCOSUL adotam a perspectiva inclusiva na educação de pessoas com deficiência e pessoas com necessidades educacionais. No entanto, embora tenham certa aproximação por adotarem uma perspectiva inclusiva, observa-se que se distanciam quanto aos sujeitos da educação especial, uma vez que estes variam a depender de cada país analisado.

Por último, foi encontrada uma dissertação, publicada em 2009, do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Esta dissertação com o título *O direito à educação: um estudo sobre as políticas de educação especial no Brasil (1974/2008)* buscou analisar, por meio das proposições políticas federais do Brasil, no período de 1974 a 2008, como se configurou o direito à educação nas políticas de educação especial. A conclusão constatada é que a indefinição do campo sobre o qual a educação especial atua contribui para a manutenção de políticas setoriais sobre problemas que são de âmbito das políticas educacionais globais. A universalização do acesso à escola básica (como uma das expressões do direito a educação) está muito longe de ser atingida em relação aos alunos abrangidos pela educação especial. Por fim, destaca que a permanência

e valorização das instituições privadas de caráter filantrópico, assumem papel relevante nas políticas e no atendimento educacional dessa população, o que contribui para a manutenção da escolarização dos deficientes no âmbito do compromisso moral e não do direito.

Após a pesquisa realizada nos bancos de dados acima descritos constata-se que poucas produções tem discutido o direito à educação das pessoas com deficiência, assim como poucas pesquisas são desenvolvidas sobre o Conselho Nacional de Educação, sobretudo relacionadas à temática das pessoas com deficiência e o CNE.

Partindo da hipótese de que a análise dos pareceres do CNE não rompe com a perspectiva da integração, ao não afirmar os princípios da inclusão previstos na PNEEPI (BRASIL,2008), esta dissertação apresenta como objetivo geral compreender como o CNE se posiciona diante do direito à educação das pessoas com deficiência nos atos normativos por ele produzidos, no período 2008-2019. Como objetivos específicos foram definidos: i) conhecer a natureza, composição e organização do CNE; ii) mapear a representação deste Conselho; iii) levantar o perfil dos relatores dos atos normativos; iv) mapear os atos normativos emitidos pelo CNE no período de 2008 a 2019; v) discutir as concepções sobre deficiência que estão implícitas nos atos normativos; vi) analisar, comparativamente, a PNEEPI (BRASIL,2008) e a Resolução n.º 4/2009, que orienta sobre o atendimento educacional especializado na educação básica; vii) discutir em que medida os postulados da PNEEPI (BRASIL, 2008) reverberam nos atos normativos.

A estrutura deste projeto de pesquisa está organizada em cinco capítulos. No primeiro apresentam-se os procedimentos metodológicos que orientam a pesquisa. A metodologia desenvolvida para atingir os objetivos expostos é a análise documental, referenciada nos procedimentos da análise de conteúdo de Laurence Bardin (2009).

O segundo capítulo nomeado *Direitos humanos para as pessoas com deficiência: fundamentos históricos*, divide-se em quatro subseções. Primeiramente, procura-se realizar uma contextualização sobre os direitos humanos na história. Na sequência, discute-se os principais movimentos globais que ocorreram em prol do direito à educação das pessoas com deficiência. Na terceira subseção apresenta-se a teoria crítica dos direitos humanos e a educação em direitos humanos, bem como os principais movimentos sociais na luta pela educação em direitos humanos, os quais culminaram no Brasil com a publicação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), em 2006. Para encerrar o capítulo, a discussão é sobre a educação inclusiva como um direito humano, que dialogicamente apresenta os princípios da igualdade e da diferença.

O terceiro capítulo, *O direito à educação para as pessoas com deficiência: fundamentos históricos e teóricos* apresenta duas subseções. Na primeira a intenção centra-se em demonstrar como a escola é uma instituição histórica e qual o lugar ela concedeu às pessoas com deficiência. Além disso, as discussões procuram desnaturalizar o conceito de deficiência. A segunda subseção aborda, a partir da Constituição de 1988, as principais leis que antecederam a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008). Apresenta um quadro comparativo com as principais temáticas tratadas na da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008) e na Resolução n.º CNE/CEB 4/2009, a qual institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

Sob o título *O Conselho Nacional de Educação: histórico, organização, composição e representação* o quarto capítulo, em quatro subseções, apresenta o histórico do Conselho Nacional de Educação, sua organização, composição, as principais instituições com representação no CNE no período de 2006 a 2018 e o perfil dos conselheiros. A partir destas discussões, em cada uma das subseções mencionadas anteriormente, procura-se suscitar a reflexão sobre as possibilidades e limites da representatividade das pessoas com deficiência neste Conselho.

Por último, no quinto capítulo são apresentados os resultados da pesquisa. A partir de categorias temáticas, são analisados nove pareceres emitidos pelo CNE no período de 2008 a 2019.

CAPÍTULO 1 -PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa social é um processo sistemático de descoberta da realidade, contextualizada em um momento histórico, que dialeticamente permite ao pesquisador “afetar-se” pela pesquisa, em um constante movimento de modificar-se e mudar a realidade social. Este movimento de busca surge a partir de um desconforto do pesquisador frente a uma determinada questão. Enquanto procedimento racional, a pesquisa se utiliza de métodos para sua execução, visto que como atividade científica requer um rigor metodológico.

Este capítulo objetiva apresentar os procedimentos metodológicos utilizados para realização desta pesquisa, ou seja, o percurso trilhado para responder aos objetivos do estudo proposto, orientado pelo referencial teórico.

Inicialmente, são apresentadas as bases conceituais da abordagem qualitativa, pois esta perspectiva de pesquisa permite a realização do processo interpretativo e de reconstrução analítica dos atos normativos emitidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), do Ministério da Educação (MEC), no período 2008-2019, corpus do estudo pretendido. Em seguida, apresenta-se a caracterização da pesquisa, de tipo documental, pois a fonte de coleta de dados são basicamente documentos: pareceres e resoluções. Na sequência, são apresentados os procedimentos para analisar os dados reunidos – a Análise de Conteúdo (AC) desenvolvida por Laurence Bardin (2009).

1.1 Caracterização da pesquisa

O desenvolvimento desta pesquisa está pautado na abordagem qualitativa cujo princípio de abertura e interpretação permite a pesquisadora atribuir significado aos documentos analisados. A pretensão é avançar no entendimento do que está estabelecido explícito e implícito nos documentos, os quais não são analisados como isento de valores e ideologias, ao contrário, são analisados sob uma ótica crítica, entendendo-os como a leitura de um contexto. De acordo com Franco (2009), o processo de análise é realizado com base no conteúdo manifesto, explícito na mensagem e no conteúdo latente, oculto, contido nas entrelinhas que pode ser decifrado mediante códigos especiais e simbólicos. Sendo assim, busca-se identificar nos documentos emitidos pelo CNE, colegiado de decisão máxima da educação brasileira, como o direito à educação das pessoas com deficiência se expressa, a partir da publicação da Política

Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008). Ao realizar uma abordagem qualitativa, como assevera Demo (2001), deve-se cuidar do aspecto metodológico, pois somente o que é formal e politicamente discutível pode ser considerado científico. Também é necessário atentar-se para o potencial político de uma boa argumentação, aproveitando a potencialidade emancipatória do conhecimento científico, para si e para a sociedade.

Para Lüdke e André (1986), pode parecer estranho, em um primeiro momento, incluir a análise de documentos como uma possibilidade para a abordagem qualitativa. Entretanto, em se tratando de abordagem não rigidamente estruturada, que permite ao pesquisador a busca de novos enfoques, a partir do uso da imaginação e criatividade, a pesquisa com documentos adquire um caráter inovador. Nesta pesquisa, os documentos não são verdades que pairam sobre a realidade. Ao contrário, são considerados expressões do que as pessoas em determinados momentos históricos e sociais pensam sobre assuntos específicos; portanto, as fontes documentais podem apresentar contradições e retratar a culminância de um processo onde são forjadas ideias, disputas políticas, ideologias e interesses econômicos.

De acordo com Laville e Dionne (1999), as pesquisas as quais as pessoas são atingidas indiretamente, a partir de documentos, são as mais numerosas no campo das ciências humanas. Caracteriza-se como pesquisa documental, uma pesquisa em que as fontes dos dados são essencialmente documentos. Para Lakatos e Marconi (2003, p.174), “a característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. Na perspectiva de Oliveira (2007, p.69), a “[...] pesquisa documental caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico, como relatórios, reportagens de jornais, revistas, cartas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação”. Assim como a matéria-prima é moldada e esculpida, conforme a criatividade do artesão, nesta pesquisa, os documentos são considerados as fontes de dados, revestidos de potencialidades e limitações. Esta pesquisa seleciona os documentos, a partir de dois critérios principais: disponibilidade no site do Conselho Nacional de Educação, de acesso público, com vistas a apontar o que o órgão deixa aberto para livre consulta da sociedade civil; ter sido homologado pelo Ministro de Estado da Educação, o que dá força normativa ao documento.

A pesquisa com documentos se dá em um sentido único. Ao mesmo tempo que possibilita analisá-los diversas vezes, o objeto pesquisado é um “sujeito passivo” à pesquisa. O dado já está posto, não havendo interação entre pesquisador e pesquisado capaz de alterar o dado. O que muda é a perspectiva de análise do pesquisador, que dependendo do referencial teórico e

procedimentos metodológicos analisa-os de formas diversas. A conceituação de “documentos” neste trabalho, coaduna-se com a definição de Laville e Dionne (1999), quando afirmam que documento pode ser designado como toda fonte de informações já existente. Quanto ao tipo de documentos, são documentos oficiais, homologados pelo Ministro da Educação e emitidos pelo CNE, o qual é composto pela Câmara de Educação Básica (CEB) e pela Câmara de Educação Superior (CES), com atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação. O CNE decide em última instância recursos de instâncias inferiores. Para Flick (2009), os documentos oficiais permitem conclusões sobre os autores ou instituições as quais eles representam, pensam sobre um determinado assunto. Ao mesmo tempo, afirma que a maneira como são produzidos é apenas uma parte de seu significado. Nas entrelinhas dos documentos estão subjacentes disputas políticas e ideológicas. O trabalho consiste justamente em garimpar o que está “oculto” no documento, trazendo à visibilidade as disputas latentes e interesses diversos. Os documentos, inclusive os documentos oficiais, possuem muitas contradições. É o que afirma Lyra Filho (1982,p.8):

[...] sempre emana do Estado e permanece, em última análise, ligada à classe dominante [...] Embora as leis apresentem contradições, que não nos permite rejeitá-las sem exame, como pura expressão dos interesses daquela classe, também não se pode afirmar, ingênua ou manhosamente, que toda legislação seja direito autêntico, legítimo e indiscutível.

Em última instância, a reconstrução analítica dos documentos, poderá desvelar a forma como as concepções, princípios e fundamentos do direito à educação da pessoa com deficiência estão explícitas nos atos normativos emitidos pelo CNE, no período 2008-2018, os quais se constituem no *corpus* de análise desta pesquisa.

1.2 Corpus da Pesquisa

Inicialmente, esta dissertação faz um levantamento preliminar do quantitativo de pareceres consultivos analisados pelo CNE no período de 2008 a 2019. A Câmara de Educação Básica (CEB) emitiu 169 pareceres, sendo 5 relacionados à educação especial. A Câmara de Educação Superior (CES) analisou 6571 pareceres, sendo três referentes à educação especial.

Os documentos da pesquisa são acessados no site do MEC⁸, onde encontram-se os documentos normativos: o Parecer n.º 13, de 2009, do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB), e a Resolução CNE/CEB n.º 4, de 02 de outubro de 2009. Como são documentos normativos, quer dizer que, as orientações destes documentos reverberam em todo território nacional.

Os demais documentos são oito pareceres consultivos, em que o CNE é provocado a se pronunciar diante de diferentes demandas. Estão também disponíveis no site do MEC/CNE da seguinte forma: Diretrizes Nacionais para Educação/Atos Normativos/Súmulas e Resoluções/Normas classificadas por assunto/Pessoa com Deficiência/Outros documentos. Abaixo são elencados os oito pareceres, objetos de análise desta dissertação:

- Parecer CNE/CEB n.º 5/2008: proposta de oferta de curso de Capacitação de Professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental na área da surdez;
- Parecer CNE/CES n.º 217/2012: consulta sobre a possibilidade de se estabelecer critérios avaliativos que levem em consideração as limitações físicas de aluno do curso de Medicina do Centro Universitário do Espírito Santo;
- Parecer CNE/CEB n.º 3/2015: orientações quanto à pertinência da Recomendação da Promotoria de Justiça Regional de Educação de Santa Maria, que trata do cumprimento da legislação referente ao direito à educação das pessoas com deficiência em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino;
- Parecer CNE/CEB n.º 12/2015: consulta sobre o enquadramento funcional dos profissionais intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS);
- Parecer CNE/CEB n.º 9/2016: reexame do Parecer CNE/CEB n. 3/2015, que trata de orientações quanto à pertinência da Recomendação da Promotoria de Justiça Regional de Educação de Santa Maria, que trata do cumprimento da legislação referente ao direito à educação das pessoas com deficiência em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino;
- Parecer CNE/CES n.º 365/2016: consulta sobre possibilidade de estabelecer métodos alternativos que garantam a permanência de estudante portador de

⁸ Acessado pelo link: Ministério da Educação - Ministério da Educação (mec.gov.br).

Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) no curso de Direito da Faculdade Pitágoras; e

- Parecer CNE/CES n.º 386/2017: manifestação do CNE sobre a legalidade da cobrança de apoio especializado – intérprete de LIBRAS – além da mensalidade.
- Parecer CNE/CEB n.º 5/2019: Consulta do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) e do Instituto Federal Catarinense – Campus Blumenau ao Conselho Nacional de Educação (CNE) acerca do desenvolvimento do Plano Educacional Individualizado (PEI) de estudantes com necessidades educacionais específicas, visando desenvolver uma política de aplicação do procedimento de certificação diferenciada e assegurar o direito à terminalidade específica aos educandos.

Assim, busca-se realizar análises críticas destes pareceres produzidos no âmbito do CNE, pautadas na Análise de Conteúdos (AC), DE Laurence Bardin (2009).

1.3 Procedimentos de análise

Bardin (2009) afirma que os dados da pesquisa devem atender alguns critérios: exaustividade, refere-se ao fato de que o ato de exaurir significa não deixar fora da pesquisa qualquer um de seus elementos, sejam quais forem as razões; representatividade, no caso da seleção de um número muito elevado de dados, pode efetuar-se uma amostra, desde que o material a isto se preste; homogeneidade, os documentos retidos devem ser homogêneos, obedecer critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade fora dos critérios; pertinência, significa verificar se a fonte documental corresponde adequadamente ao objetivo suscitado pela análise.

Segundo Bardin (2009), enquanto a abordagem quantitativa funda-se na frequência de aparição de determinados elementos da mensagem, a abordagem não quantitativa recorre a indicadores não frequenciais, susceptíveis de permitir inferências, ou seja, a inferência é entendida como um estágio intermediário entre a descrição do texto e a interpretação. Os temas que se repetem com muita frequência são recortados do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática. Desta forma, o próprio tema é a unidade de registro, em busca dos sentidos explicitados nas normas. Busca-se analisar os significados das mensagens, suas ideias, argumentos, concepções, valores e informações.

É importante destacar que as fases de uma pesquisa não são estanques. Isto significa que, no momento da análise, pode-se adiantar algum tipo de interpretação, assim como, quando na coleta de informações nos documentos, pode-se adiantar algum tipo de análise. Neste sentido, Laville e Dionne (1999) argumentam que o desafio é delimitar as fases de coleta dos dados, de análise e interpretação. Na realidade, estas fases se interpõem.

A reconstrução analítica dos documentos, nesta dissertação, é pautada na Análise de Conteúdos, a qual é definida como um conjunto de instrumentos metodológicos que se aperfeiçoam constantemente e que se aplicam a discursos diversificados (BARDIN, 2009), principalmente na área das ciências sociais, com objetivos bem definidos e que servem para desvelar o que está oculto no texto, mediante decodificação da mensagem. Especificamente, nesta pesquisa será utilizada a análise temática. Os temas, ou seja, os recortes dos significados dos documentos, são extraídos dos próprios documentos, sempre com o aporte do referencial teórico. A categorização⁹ por temas busca levantar significados que atendam aos objetivos desta pesquisa, compreendendo o dito e o não dito. De acordo com Franco (2009), o processo de análise é realizado com base no conteúdo manifesto, explícito na mensagem e no conteúdo latente, oculto, contido nas entrelinhas que podem ser decifrados mediante códigos especiais e simbólicos. Sendo assim, busca-se identificar nos documentos emitidos pelo CNE, colegiado de decisão máxima da educação brasileira, como o direito à educação das pessoas com deficiência se expressa nos atos normativos, a partir da publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008).

⁹ Segundo Franco, a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos.

CAPÍTULO 2 - DIREITOS HUMANOS E AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E TEÓRICOS

Este capítulo propõe-se a discutir não só o direito humano à educação enquanto um pilar fundamental para cidadania, mas também a educação inclusiva como um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis. A discussão se desdobra em quatro subseções: *Os direitos humanos: uma aproximação com o tema; A educação, os direitos humanos e o cenário internacional; A educação em direitos humanos; A educação inclusiva como direito humano.*

2.1 Os direitos humanos: uma aproximação com o tema

Os direitos humanos tem suas raízes na sociedade ocidental moderna. A forma como a sociedade burguesa se organiza impacta na constituição dos direitos humanos os quais eclodiram na Modernidade com os ideais de igualdade e fraternidade, juntamente com os direitos fundamentais. É no momento em que a burguesia ascende na escala econômica, com intuito de propiciar uma concomitante ascensão política, que aparecem as grandes narrativas filosóficas que postulam a existência de direitos fundamentais como a liberdade e a igualdade, rejeitando a fundamentação teológica dos direitos naturais. Assim, não é Deus, nem os costumes e tradições que pautam as leis. O protagonismo passa a ser do homem. O próprio ser humano é a origem e o objetivo último das leis. Segundo Habermas (2012), os direitos humanos surgem muito ligados ao Estado, o qual apresenta dois núcleos funcionalmente distintos: a empresa capitalista e o aparelho burocrático do Estado, e somente este último sofre o impacto dos direitos humanos.

Ao estudar a subjetividade do homem na Modernidade, Hegel (2001) afirma que a grande marca desta época era a constituição da subjetividade, entendida a partir de quatro conotações, quais sejam: 1) individualismo: no mundo moderno surge a ideia do indivíduo, que se entende dotado de uma singularidade única e que pode fazer valer suas pretensões; 2) direito de crítica: no mundo moderno aquilo que se busca ser aceito universalmente tem que ser reconhecido como legítimo por cada um, sendo assim, se encontra aberto à crítica; 3) autonomia da ação: no mundo moderno advém a ideia do homem como aquele que pode dar leis a si mesmo; e, 4)

filosofia idealista: no mundo moderno a filosofia coloca como objeto do conhecimento o próprio Eu que conhece.

A história demonstra que, paradoxalmente, a racionalidade Moderna levou o homem à crises irracionais, pois como afirma Arendt (2017), na era Moderna houve uma inversão da vida contemplativa¹⁰ para a vida de ação, onde a contemplação ficou sem sentido. Desta forma, o conhecimento só pode ser alcançado com o agir. O ser humano passa a depositar sua fé no “engenho das próprias mãos”.

Assim, como uma resposta evidente aos crimes de massa cometidos sob o regime nazista e aos massacres da Segunda Guerra Mundial, explicitam-se discursos sobre a dignidade humana. Neste sentido, Habermas (2012, p.10) afirma:

Explica-se, por isso o papel proeminente que a dignidade humana assume nas constituições pós-guerra da Alemanha, Itália e Japão, isto é, nos regimes que sucederam aos dos que causaram essa catástrofe moral do século XX e dos que foram seus aliados. É somente no contexto histórico do holocausto que a ideia de direitos humanos é depois carregada moralmente com o conceito de dignidade humana.

Habermas (2012), ao discorrer sobre a dignidade humana, procura explicar o papel que ela tem entre a moral, o direito e a política. Neste sentido, o princípio da dignidade humana é o fio condutor capaz de conectá-los. Os direitos humanos seriam formas de se concretizar a dignidade humana nos quais estão implícitas concepções igualitárias e universais da moral.

Sem dúvidas, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) é um marco na história da humanidade, pois “o homem se libertava de toda espécie de tutela e o prenúncio de que já havia atingido a maioria” (ARENDRT, 1976, p.229). Cada indivíduo não é mais submetido à crença em Deus e aos costumes. A segurança está nas leis. Para Lafer (2005), com a Declaração Universal de 1948, os direitos humanos ganham um lastro de consenso abrangente para convivência coletiva. No entanto, em que pese a importância de tal fato, a história tem demonstrado que as milhares e variadas formas de violações dos direitos humanos ainda perduram. Parece haver um distanciamento quase que intransponível entre a Declaração e a realidade cotidiana de milhares de pessoas. Mesmo reconhecendo a relevância da Declaração Universal dos Direitos Humanos, Arendt (1976) questiona o fato dos direitos humanos serem universais, considerados “abstrações”, pois parecem uma “retórica vazia” ante o que acontecia

¹⁰ Arendt (2019) se coaduna com o pensamento de Platão e Sócrates entendendo a contemplação como diálogo interior que embora demande a quase cessação de outras atividades, é um estado ativo, em que na completa quietude a verdade é revelada ao homem.

com os judeus, as minorias étnicas e o grande número de refugiados, que em busca de um novo lugar para reconstruir as suas vidas, sentiam-se sem lar e julgavam ter perdido o seu lugar no mundo. Para esta autora, os direitos humanos referem-se ao direito de ter direitos e de pertencimento a uma determinada comunidade. É a cidadania como condição necessária para ter direitos.

Hunt (2009, p. 19) também entende a intrínseca relação entre direitos humanos e política, ao afirmar que os direitos humanos se tornam significativos quando ganham conteúdo político: “Não são os direitos de humanos num estado de natureza, são os direitos de humanos em sociedade”.

Após a Revolução Francesa, as explicações das diferenças baseadas na tradição e na história não se sustentam mais. Na Modernidade então, a ciência assume estatuto científico, tornando-se quase que um dogma. Prioriza-se as ciências físicas e naturais. Utiliza-se da ciência para naturalizar preconceitos e assumir posturas racistas.

Para Zardo (2012), a Modernidade é contraditória, pois ao mesmo tempo que pretende libertar o homem e a sociedade, busca dominar e controlar os indivíduos moldando o indivíduo segundo padrões sociais de comportamento. Tem-se a falsa pretensão de que tudo pode ser explicado de modo científico, as quais excluem aqueles que não se enquadram no padrão dito universal. Com a imposição de padrões e instrumentos de medidas, o princípio da universalidade é uma forte característica da Modernidade. Padrões de comportamentos a serem seguidos, segregação dos considerados desviantes do padrão, estigmas e preconceitos são legitimados. Observa-se um certo reducionismo biológico que propicia uma “cisão” entre a normalidade e deficiência. A tendência é naturalizar e medicalizar as relações sociais, a partir de um certo modelo de “normalidade”.

Segundo Foucault (1998), durante o século XVIII, observa-se a emergência de uma medicina clínica fortemente centrada no exame, no diagnóstico, na terapêutica individual, ao mesmo tempo que procura controlar os espaços urbanos, especialmente, as prisões, os navios, as instalações portuárias, os hospitais gerais onde se encontram os vagabundos, os mendigos, os inválidos. Além de curar os doentes, o médico passa a ter uma função higienista, imbuída de um poder político sob as condições de existência humana. Já no começo do século XIX são instaladas as grandes estruturas asilares, com o objetivo de manter a ordem social contra a desordem dos loucos. Além disso, as necessidades terapêuticas demandam o isolamento dos doentes. Neste contexto, as crianças com deficiência são segregadas em instituições

especializadas e as práticas pedagógicas buscam também responder ao ideal de racionalização e homogeneização da sociedade.

Os tratamentos “assistencialistas” são “paralelos”, uma vez que consideram inviável a convivência dos deficientes com os ditos “normais”. Conforme Hunt (2009), os direitos humanos ganham novos opositores – racismo, sexismo e antissemitismo os quais oferecem explicações biológicas para o caráter natural da diferença humana. Estes fatos são amplamente debatidos na obra *A Falsa Medida do Homem*, de Gould (1981), reconhecido biólogo evolucionista contemporâneo e crítico contumaz do evolucionismo biológico. Ele demonstra em sua obra que, mesmo as chamadas ciências sociais, buscam se apropriar de padrões e instrumentos de medidas, utilizados inclusive para legitimar exclusões sociais. Aborda, também, como a inferioridade de povos e raças são justificadas por duas correntes específicas. A primeira, o monogenismo, a qual estabelece hierarquias lineares das raças segundo valores mentais e morais; a outra, os poligenistas, que afirmam que as raças haviam estado separadas durante um tempo suficientemente prolongado para desenvolver diferenças hereditárias significativas quanto ao talento e à inteligência.

Até mesmo os testes de inteligência são utilizados para afirmar preconceitos, a despeito das próprias concepções de Alfred Binet¹¹, que dizia que os testes de Quociente de Inteligência (QI) não devem categorizar as pessoas. Santos (2002) afirma que, uma das características da Modernidade Ocidental é a distribuição da população por categorias, naturalizando a hierarquia. A relação de dominação é como uma obrigação de quem é classificado como superior. Assim, as pessoas marcadas pelo estigma da deficiência ficam apartadas de uma presença condigna no espaço público e tem a cidadania ancorada na sua situação de saúde, pautando suas relações sociais a partir do viés biológico.

A racionalidade moderna desconsidera os riscos procedimentais da ciência. A evolução tecnológica não faz um mundo mais humano. Isto evidencia-se no abismo da desigualdade econômica e social entre os seres humanos, a destruição da natureza, as endemias e pandemias que ameaçam a humanidade.

Para Santos (2001), o paradigma da Modernidade esgota-se, uma vez que não é capaz de cumprir as promessas de uma sociedade baseada nos princípios da razão.

¹¹ Pesquisador francês, nascido em 1857. Desenvolveu testes de avaliação da inteligência e habilidades do indivíduo.

Afirmar que o projeto da modernidade se esgotou significa, antes de mais nada, que se cumpriu em excessos e déficits irreparáveis. São eles que constituem a nossa contemporaneidade e é deles que temos de partir para imaginar o futuro e criar as necessidades radicais cuja satisfação o tornarão diferente e melhor que o presente. A relação entre o moderno e o pós-moderno é, pois, uma relação contraditória. Não é de ruptura total, como querem alguns, nem de linear continuidade, como querem outros. É uma situação de transição em que há momentos de ruptura e momentos de continuidade (SANTOS, 2001, p. 102-103).

O período denominado de Pós-Modernidade é caracterizado por muitas mudanças e desafios. Certamente, a evolução da tecnologia, uma amplitude maior dos meios de comunicação e a globalização são fatores que contribuem para alavancar novas formas de viver, de se comportar e se relacionar com o mundo. Enquanto o conhecimento científico moderno se situa contra o conhecimento de sentido comum, na Pós-Modernidade é possível vislumbrar uma concepção alternativa da ciência. Se na modernidade, sob a legitimidade de um saber científico os deficientes são identificados e suas identidades anormais são fixadas, na pós-modernidade a interculturalidade dá visibilidade à pluralidade cultural.

Santos (1999) afirma que o desafio para os direitos humanos na Pós-Modernidade é a ampliação e criação de novos espaços públicos, de novas identidades e novos sujeitos capazes de aprofundar a democracia pelo processo de luta. Neste contexto, emerge uma nova perspectiva sobre a deficiência – a perspectiva social que resgata sobretudo o direito humano da pessoa com deficiência, entendendo-a como sujeito de direitos capaz de lutar por espaços e respeito às diferenças.

2.2 A educação, os direitos humanos e o cenário internacional

Os direitos humanos são aqueles essenciais ao gozo de uma vida com dignidade, ou seja, fundamentais a todos os seres humanos. A educação é um dos direitos humanos, por constituir-se parte da dignidade humana. Se os direitos humanos não são naturais, mas construídos socialmente, assim também é o direito à educação.

Na Modernidade, a partir do século XIX, com o desenvolvimento do capitalismo industrial, houve um aumento significativo da exploração dos trabalhadores e o enriquecimento de pequenos grupos – a burguesia – iniciando assim uma luta pela reivindicação dos direitos econômicos, sociais e culturais. Tais direitos referem-se ao trabalho e salários dignos, direito à saúde, à alimentação, à educação e outros. Nesta ocasião, a educação limita-se a ser um direito utilitário, na medida que se foca em formar mão de obra para produção e propiciar o enriquecimento da burguesia.

Em 1948, com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), tanto os direitos civis e políticos quanto os direitos econômicos, sociais e culturais são incorporados baseando-se na ideia de dignidade da pessoa humana, ou seja, de que todo ser humano, independente de qualquer condição pessoal, econômica, social e política deve ser igualmente reconhecido e respeitado. A DUDH está alicerçada nos princípios da liberdade, igualdade e fraternidade, e especificamente quanto ao direito à educação afirma que

Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito. 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. 3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada aos seus filhos. (Art.26)

Embora reconheça a educação como direito humano fundamental, a DUDH (ONU, 1948) não explicita necessidades e direitos de grupos específicos, como o das pessoas com deficiência. Somente em 12 de dezembro de 1975 é que a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) aprova a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes. Com esta Declaração (ONU, 1975), pela primeira vez, as pessoas com deficiência têm suas necessidades explicitadas, seus direitos, seus deveres e sua condição específica reconhecidos.

O direito humano à educação reconhecido na DUDH (ONU, 1948) é transformado em norma jurídica internacional por meio, principalmente, do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (ONU, 1966, art.13 e 14)¹², da Convenção sobre os Direitos da Criança (ONU, 1990, art. 28 e 29)¹³ e do Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Humanos Econômicos, Sociais e Culturais (ONU, 1988, art.13).¹⁴

¹²O Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC) foi adotado pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1966, juntamente com o Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos, com o objetivo de conferir obrigatoriedade aos compromissos estabelecidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos. O Protocolo Adicional a esta Pacto, no artigo 13, determina que um dos conteúdos que devem orientar a educação em cada um dos Estados Partes é o respeito dos direitos humanos.

¹³ A Convenção reconhece a criança até os 18 anos e os direitos das crianças. Inspirou a elaboração do art. 227 da Constituição Brasileira de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente.

¹⁴ A Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Humanos Econômicos, Sociais e Culturais também é conhecido como “Protocolo de Salvador” e propôs-se dar natureza jurídica à DUDH de 1948, tornando-a exigível.

Em todos estes tratados, perpassa a ideia de que a educação é um dos direitos responsáveis pelo desenvolvimento humano, pela garantia de dignidade e liberdade e pela paz entre as nações. A educação possibilita que as pessoas se apropriem da cultura socialmente produzida pela humanidade, além de proporcionar a inserção no mundo do trabalho.

Lembrar Arendt (1972, p.247) neste momento é fundamental:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A Educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum.

O direito à educação contribui para o desenvolvimento social e ultrapassa a própria escola, uma vez que a aprendizagem ocorre em diversos lugares. O processo educativo começa com o nascimento e termina apenas no momento da morte da pessoa. No entanto, é sempre oportuno destacar que todo direito precisa ser contextualizado em determinada época e entendido como construção social, a partir de disputas políticas e econômicas distintas. Ao se colocar como um direito fundamental para ampliação da cidadania, a educação torna-se “um requisito” o qual possibilita acesso a outros direitos humanos. Neste sentido, Carbonari (2007, p.182), afirma que “a educação é, a um só tempo, um direito humano e também uma mediação histórica, institucional e subjetiva para efetivação do conjunto dos direitos humanos”. No entanto, vale ressaltar que, embora seja um direito humano fundamental, ele não esgota em si mesmo. Ao contrário, relaciona-se sistemicamente a outros direitos como saúde, alimentação, moradia e outros.

Embora a cultura hegemônica busque estabelecer uma certa padronização do modelo de educação a ser assimilado, ela é diferente em cada sociedade, cultura, época histórica, pois é um processo intergeracional, sócio-histórico e permeada por valores.

No século XXI, com a decadência dos regimes ditos socialistas e a crise do Estado de Bem-Estar Social e a derrocada dos modelos de Estado desenvolvimentista, o mundo vivencia a expansão do neoliberalismo¹⁵. Ocorrem muitas privatizações de empresas estatais,

¹⁵ Segundo Gentile, 2009. O prefixo neo demonstra um paradoxo entre a preconização do esvaziamento da ingerência do Estado sobre o mercado e a necessidade de que um Estado fortemente interventor desencadeie tal processo.

terceirização de serviços prestados e o aumento da desigualdade social. O novo ordenamento político e econômico, implica, muitas vezes, na dissolução de ideias acerca das vantagens conquistadas, após anos de luta, pela democratização da vida social e política, construídas historicamente, em oposição ao lucro indiscriminado. (SUAREZ, 2009). As nações se ajustam à economia mundializada, seguindo as orientações dos centros hegemônicos representados pelas seguintes instituições financeiras: Fundo Monetário Internacional (FMI); Banco Mundial (BM); Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD); e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Neste cenário, o direito à educação configura-se enquanto tema de uma discussão mais ampla e disseminada, no âmbito internacional, mas Frigotto (2009) alerta para o perigo de se colocar a educação às regras do jogo do mercado, com a emergência de uma filosofia utilitarista e imediatista e uma concepção fragmentária do conhecimento, concebido como uma mercadoria, e não como uma construção, um processo.

Em 1990, no período de 05 a 09 de março, ocorre a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990). Esta conferência é patrocinada pela *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO), pelo Banco Mundial (BM), pelo *United Nations Children's Fund* (UNICEF) e pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). O objetivo é discutir estratégias para se alcançar a educação para todos. Ao final da conferência, é apresentada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Destaca-se nesta Declaração o aparecimento do termo “igualdade de acesso”, no sentido de propiciar oportunidades de acesso à educação para minorias excluídas.

Especificamente ao direito à educação da pessoa com deficiência, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (ONU, 1990) explicita que:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de 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 (ONU, 1990, n 5. P 6.).

Em 1994, foi realizada a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada na cidade de Salamanca – Espanha (BRASIL, 1994), financiada pelo governo da Espanha e UNESCO, onde estavam representados 92 governos e 25 organizações internacionais. Durante este evento, consolidou-se um documento comumente conhecido como Declaração de Salamanca, o qual trata da “Linha de Ação sobre as Necessidades Educacionais Especiais”. O documento, ao utilizar os termos “alunos com necessidades educativas

especiais”, refere-se não somente os alunos com deficiência, mas também à crianças com dificuldades de aprendizagem, alunos com deficiências graves e bem dotadas, e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados. Tal Declaração reafirma o direito de todas as pessoas à educação, conforme já disposto na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e na Conferência Mundial sobre Educação para Todos em 1990. Permeia o documento a ideia que a diversidade é inerente à condição humana, cabendo às escolas se adaptarem para atender as diferenças e que a acessibilidade é um direito universal que deve ser efetivado, por meio de diversas políticas públicas. A Declaração de Salamanca defende a educação inclusiva e a participação como princípios fundamentais da dignidade humana, ao explicitar o direito de todas as pessoas com necessidades especiais terem acesso às escolas comuns.

Quanto ao currículo, afirma que os mesmos devem ser adaptados às necessidades das crianças, e não ao contrário. Afirma, também, que a educação dos alunos com necessidades educacionais é parte integrante de toda a educação, e não um apêndice. Propõe a formação adequada de todos os profissionais de educação, inclusive empregando docentes e funcionários com deficiência.

O direito humano à inclusão das pessoas com deficiência foi explicitado e defendido na Declaração de Salamanca “A educação é uma questão de direitos humanos e os indivíduos com deficiência devem fazer parte das escolas, as quais devem modificar seus fundamentos para poder incluir (CONFERÊNCIA MUNDIAL DE SALAMANCA, 1994).

Em 2001, a Organização Mundial da Saúde (OMS) publicou a *International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF)¹⁶, propondo o modelo biopsicossocial da deficiência, uma mescla do modelo social e do modelo biomédico. Uma pessoa com deficiência não é simplesmente um corpo com lesões, mas uma pessoa com lesões vivendo em um ambiente que oprime e segrega o deficiente (DINIZ; MEDEIROS; SQUINCA, 2007). A ICF mostrou-se bastante diferente da Classificação Internacional de Impedimentos, Deficiência e Incapacidade, adotada pela ONU de 1998 a 2001, onde permeava o modelo médico de deficiência.

A publicação da Classificação Internacional da Funcionalidade (CIF) em 2001, também influencia diretamente no processo de elaboração e promulgação da Convenção sobre o Direito

¹⁶ O documento é uma revisão da *International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps* (ICIDH): primeira tentativa da Organização Mundial da Saúde (OMS) de organizar uma linguagem universal sobre lesões e deficiências.

das Pessoas com Deficiência (CSDPC), homologada pela Assembleia da Organização das Nações Unidas (ONU), em 13 de dezembro 2006, e entrou em vigência em 3 de maio de 2008, após ultrapassar o mínimo de vinte ratificações. A Convenção incorpora propostas no reconhecimento de uma educação sensível à diversidade como na exigência de inclusão das pessoas com deficiência em todas as instâncias decisórias que possam interferir na garantia dos seus direitos, protegendo-as por meio de uma série de dispositivos e provisões que tem o objetivo de garantir sua dignidade. A referida Convenção é categórica ao afirmar que a barreira não é da pessoa com deficiência, mas sim da sociedade baseada numa política excludente a qual impede a realização do direito à educação na rede regular de ensino. Os Estados-parte estão obrigados a assegurar a inclusão e jamais permitir que isso não ocorra sob a justificção da deficiência.

Muitos tratados, convenções, declarações ou resoluções reportam que a educação é um direito humano e compete ao Estado a obrigação de dispor de meios e políticas públicas para a realização deste direito, observando os princípios da universalidade e da igualdade. A igualdade diz respeito ao fato de ser um direito universal, o qual precisa estar acessível a todos, independente de cada diferença. A diferença é o princípio que busca atender à diversidade humana. Assim como falar de diferença, de diversidade, não significa de forma alguma, naturalização da desigualdade social, diferença também não é sinônimo de estigma. Neste sentido, é pertinente recorrer à Goffman (1982), que afirma que a diferença torna-se estigma, a partir da valoração depreciativa da diferença em um determinado contexto que estabelece um dado padrão de normalidade.

Enfim, este capítulo reafirma a importância do direito à educação e demonstra que muitas conquistas importantes com relação ao direito à educação culminaram na positivação destes direitos. No entanto, tais direitos somente se concretizam a partir da ampliação da cidadania e das lutas sociais. A educação não é um conceito abstrato, ao contrário se insere em determinado momento histórico em uma sociedade específica. Sendo assim, a educação em direitos humanos surge, então, como um legítimo espaço de luta para a promoção dos direitos humanos, como abordada na subseção seguinte. Neste sentido, é oportuno recorrer à Zitzoski (2010), ao tratar da educação libertadora defendida por Freire, afirmando que tal educação se coaduna a uma visão de sociedade igualitária, uma concepção de vida humana dialógica e dialética, que se harmonizam por meio de uma racionalidade que busca construir a existência humana de modo crítico e criativo frente à realidade sociocultural que desumaniza.

2.3 A educação em direitos humanos

A teoria crítica dos direitos humanos inspira-se na teoria crítica da Escola de Frankfurt.¹⁷ Consequentemente, a educação em direitos humanos também inspira-se na pedagogia crítica, cujo o grande representante na América Latina é Paulo Freire. Destacam-se alguns pressupostos da pedagogia freiriana fundamentais para a educação em direitos humanos: a valorização do contexto social do educando com a crítica contundente a uma educação formal, alheia à vida cotidiana dos alunos; e a defesa de uma educação que favoreça o despertar de sujeitos críticos capazes de questionar e transformar a realidade social.

Os direitos humanos em perspectiva crítica, segundo Flores (2009) tem por base os seguintes pressupostos: a contraposição à concepção universalista; a contrariedade a razões transcendentais para explicação dos mesmos; a ideia de que estes estancam-se e realizam-se pela sua positivação; e a descontextualização ou ahistoricidade, que é proposta pela teoria tradicional de direitos humanos. Sob este prisma, a educação em direitos humanos envolve teorias, práticas e políticas comprometidas com minorias historicamente excluídas por raça, etnia, gênero, sexualidade, cultura, religião, classe social, idade, necessidades especiais, dentre outras. A educação em direitos humanos surge então, como um legítimo espaço de luta para a promoção dos direitos humanos na escola e na sociedade.

Os anos noventa mostram-se como um período bastante fértil no campo da educação em direitos humanos. Ocorrem diversos eventos e iniciativas - o Fórum Internacional sobre Educação em Direitos Humanos e Democracia em Túnis, em 1992; o Congresso Internacional sobre Educação em Direitos Humanos e Democracia, em Montreal, no Canadá, que propõe o Plano de Ação Mundial sobre Educação para Direitos Humanos e Democracia, o qual é aprovado em 1993, na II Conferência Mundial de Direitos Humanos, em Viena. Em 1994, a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), por meio da Resolução 49/184, aprova a proclamação da Década de Educação em Direitos Humanos, equivalendo ao período 1º janeiro de 1995 a 31 de dezembro de 2004 como a Década Mundial para a Educação em matéria de Direitos Humanos. A resolução diz que esse ensino precisa ser introduzido em todos os níveis da educação formal (sistema escolar convencional) e adotado na educação informal (chamada " educação popular", como a promovida pelas organizações não-governamentais). A

¹⁷ A Escola de Frankfurt aborda a realidade a partir de um marxismo flexível, a teoria crítica, oposta a qualquer forma de dogmatismo.

resolução também se refere a métodos de ensino interativos, participativos e culturalmente relevante.

No Brasil, a educação em direitos humanos se intensifica, a partir de lutas contra os processos autoritários e ditatoriais, orientadas pela intencionalidade de formação de sujeitos de direitos. Segundo Candau (2012), a EDH se desenvolve e amplia suas ações a partir dos anos de 1980 com atividades desenvolvidas pelas organizações não governamentais cuja preocupação central era a redemocratização do país, a afirmação dos direitos civis e políticos e a construção da cidadania democrática.

A educação em direitos humanos no ambiente escolar é capaz de promover no educando o conhecimento sobre seus direitos, ampliando a cidadania. Além disso, a educação em direitos humanos fomenta o respeito à diversidade (étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras), a solidariedade entre povos e nações e, como consequência, o fortalecimento do respeito ao outro e da paz. Neste sentido, a teoria crítica em direitos humanos reconhece que a sociedade pode comportar diversas formas de cultura, opondo-se a tese da racionalidade instrumental, caracterizada pelo privilégio do método e da eficiência. Ela se opõe também à tese do determinismo econômico, tendo em vista a complexidade de fatores que perpassam diversas formas de dominação. Ao contrário, a educação em direitos humanos propõe a conexão entre as diversas áreas do conhecimento, marcando o rompimento com uma visão cartesiana e mecanicista do mundo e da educação. Assume uma concepção mais integradora, dialética e totalizadora na construção do conhecimento e da prática pedagógica.

No Brasil, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) é um marco importante para educação em direitos humanos. O PNEDH é publicado em 2006, uma parceria entre a então Secretaria Especial de Direitos Humanos, o MEC e o Ministério da Justiça (MJ). O PNEDH é elaborado pelo Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos e discutido amplamente em audiências públicas. Ele possui, entre os seus objetivos gerais, o propósito de “ênfatizar o papel dos direitos humanos na construção de uma sociedade, justa, equitativa e democrática” e de “incentivar a criação e o fortalecimento de instituições e organizações nacionais, estaduais e municipais na perspectiva da educação para direitos humanos” (BRASIL, 2007, p.13) e estrutura-se a partir de cinco eixos: educação básica, educação superior, educação não formal, profissionais de justiça e segurança pública, educação e mídia.

A educação em direitos humanos exige prática transformadora. Opõe-se à escola burocratizada com apenas conteúdos teóricos. Ao contrário, demanda pedagogias alternativas,

capazes de reconhecer a diversidade humana e fomentar o desenvolvimento de sujeitos críticos. Para sintetizar este capítulo, o fato é que a diferença é um direito. Portanto, o aluno com deficiência tem direito à educação, direito a uma educação inclusiva.

2.4. A educação inclusiva como um direito humano

No contexto neoliberal, o acesso à educação é ampliado. Há um aumento no número de matrículas, inclusive dos alunos com deficiência, e com isso, coloca a escola diante da diversidade, questionando as perspectivas homogeneizantes dos alunos e do ensino. No entanto, com a busca de maior eficiência na educação, menor custo e maior acesso, as questões específicas do campo da deficiência ficam secundarizadas. Na perspectiva de uma escola para todos, a educação a que as pessoas com deficiência têm direito, ficam reduzidas ao acesso e permanência na sala de aula do ensino regular (FERREIRA; FERREIRA *apud* GÓES; LAPLANE, 2004).

A exclusão impede ou dificulta a possibilidade dos alunos com deficiência exercerem seus direitos e conquistarem sua dignidade, pois constroem-se sentimentos de não pertencimento. Daí a importância da perspectiva crítica dos direitos humanos, ao contribuir para auxiliar na compreensão de como a discriminação e o preconceito são construções históricas e culturais. Uma teoria crítica de direitos humanos, no caso das pessoas com deficiência, postula o desvelamento destas estruturas de poder que sob uma dicotomia de normal e anormal, sempre excluíram as pessoas com deficiência. Isto implica em questionamentos constantes sobre a estrutura da escola, em lutas diárias para consolidação de novos processos de ensino e aprendizagem. Uma construção coletiva de um fazer significativo para alunos e professores. As pessoas com deficiência, como qualquer outra pessoa, têm o direito de usufruir dos bens sociais, como a educação. Tais direitos precisam ser vivenciados no cotidiano destas pessoas para além de legislações e normativas, pois não tem razão de existir hierarquização entre as diferenças humanas. A pessoa com deficiência, igualmente aos demais, tem sua dignidade humana. Ninguém perde sua dignidade em razão da deficiência, pois constitui um direito humano inerente à pessoa humana.

Sobre a questão dos alunos com deficiência, Zardo (2012) afirma que a diferença dos estudantes da educação especial é socialmente concebida como algo radical; é a absoluta heterogeneidade em um contexto em que predomina a normalidade, expressa em uma aparência

e em um processo de aprendizagem padrão. Desta forma, a perspectiva intercultural dos direitos humanos – uma perspectiva contra hegemônica – abre novas possibilidades e esperança às minorias sociais para as quais a ideia universal dos direitos humanos parecem abstratas e sem sentido, uma vez que não vêem representados seus valores e cultura na concepção “universal” de direitos humanos. A interculturalidade demanda práticas escolares inovadoras, criativas, comprometidas em desvelar e legitimar as diferenças presentes na sala de aula. Moreira e Candau (2008) defendem a importância de processos formativos abertos e interativos e destacam a interculturalidade como princípio mais adequado para a construção de sociedades democráticas, pluralistas e inclusivas. Sendo assim, elencam quatro características da interculturalidade: a primeira delas é a promoção da inter-relação entre diferentes grupos em uma mesma sociedade – opõe-se aos que defendem uma identidade cultural específica; a segunda característica é a de que as culturas são dinâmicas e históricas; a terceira característica é a consciência dos mecanismos de poder que permeiam a sociedade; e a quarta e última característica é que a interculturalidade não desvincula as questões da diferença e da desigualdade social presentes hoje de modo conflitivo em cada sociedade. Com base nesta concepção intercultural, Candau (2008, p. 23) defende uma “educação para reconhecimento do outro, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais”. Walsh (2012) desenvolve o argumento da interculturalidade ser pensada como prática contra hegemônica ao considerá-la capaz de envolver ação, projeto transformador das estruturas de colonialidade do poder, que hierarquizam, racializam e desumanizam os indivíduos. Assim, a interculturalidade busca reverter a designação (promovida como parte do projeto da Modernidade) de alguns conhecimentos legítimos e universais e a relegação de outros, especialmente aqueles relacionados com a natureza, o território, a ancestralidade, o espaço local de saberes, folclore e o modo de vida.

Entender a educação inclusiva como direito humano significa acreditar no potencial transformador da escola onde há espaço para o direito de todos, respeitando as singularidades de cada um. Embora muitas práticas pedagógicas produzam vítimas, ao legitimar a cultura hegemônica e desconsiderar as diferenças dos grupos e a individualidade de cada um. Neste sentido, Carbonari (2007) afirma que à luz dos direitos humanos, vítima é um ser de dignidade e direitos cuja realização é negada. Neste sentido, a vitimização pressupõe um reconhecimento de uma alteridade negada. Alteridade se opõe à indiferença, a qual se acomoda em conceitos universais. Ao contrário, alteridade significa reconhecimento do outro. Carbonari (2007) fala que a alteridade é “presença incômoda”, é sair do próprio lugar, é sair da indiferença, é

humanizar-se. Desta forma, acreditar na educação inclusiva enquanto um direito humano é tornar visível as necessidades e singularidades de muitos discentes que não se enquadram em padrão estabelecido como normal. É permitir a relação de descoberta que evidencia as diferenças de cada um, as quais afetam uns aos outros como seres humanos.

A escola é o *locus* do desenvolvimento humano e social, e portanto um dos espaços legítimos para educação inclusiva a qual evidencia o desafio de dar concretude ao direito humano à educação frente à diversidade humana. Como os demais direitos sociais, a educação inclusiva acontece na luta e nos desafios diários da escola. Os docentes são facilitadores das condições para que todas as identidades sejam reveladas e reconhecidas.

Assim, Candau (2008) trabalha com o termo “arco-íris das culturas” nas práticas educativas, explicitando a relevância de se desconstruir práticas naturalizadoras. A educação transita entre os princípios da igualdade e da diferença. Igualdade que se traduz em um direito universal, e diferença que significa respeito às singularidades de cada um, à dignidade humana, que implica no princípio da autonomia e provoca a sociedade a co-responsabilização por este processo inclusivo. Enfatiza Freire (1999) que o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdades, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia. Desta forma, entender o processo histórico da modernidade, pós modernidade, da história escola leva à dimensão complexa de pensar a existência humana de modo singular, de um devir.

CAPÍTULO 3 - O DIREITO À EDUCAÇÃO PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Este capítulo é dividido em duas seções. Na primeira parte é realizado um breve histórico do surgimento das escolas e das instituições que acolheram as pessoas com deficiência. Abre-se uma discussão para desnaturalizar conceitos como escola e deficiência. Já na segunda seção buscar-se compreender, a partir da Constituição de 1988, a trajetória da educação especial que antecedeu a publicação da PNEEPI (BRASIL, 2008). muito embora se reconheça que o movimento político¹⁸ das pessoas com deficiência anteceda à Constituição de 1988. Posteriormente, as principais temáticas abordadas na PNEEPI (BRASIL, 2008) são analisadas em comparação à Resolução CNE/CEB n.º 4/2009, a qual dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

3.1 Contextualização histórica sobre o direito à educação para as pessoas com deficiência

Resgatar o contexto histórico da educação na sociedade é uma tentativa de dimensionar o desafio de se falar em inclusão em um sistema que por si só é exclusivista. Tem a intencionalidade de demonstrar a relação orgânica e dialética entre a sociedade e a educação, incluindo também a educação das pessoas com deficiência.

Ao falar de escola, logo se imagina um modelo de escola tal qual ela é hoje. No entanto, após análises mais atentas, evidencia-se que a escola de nossos pais, não era de nossos avós e também não é a de nossos filhos, nem tampouco será dos nossos netos. A escola é uma instituição histórica, isto significa que ela está inserida em um determinado contexto econômico, social e político. Opondo-se à visão de que ela seja o *locus* da aprendizagem, Illich (1971) afirma que, antes do surgimento da escola tal como ela é, a aprendizagem era universal, no sentido de que não era padronizada e nem tinha imposições regulamentadoras. Escolhia-se o que aprender, como, quando, com quem e por quanto tempo. Para ele (1971), o próprio processo de escolarização é segregador, ou seja, o ritual da própria escolarização é alienante, na medida em que a escola ensina a necessidade de ser ensinado.

¹⁸ A partir da década de 50 iniciou-se um movimento de associação das pessoas com deficiência, muito restrito à caridade e ao assistencialismo. A partir da década de 1970, surgiram as primeiras organizações compostas e dirigidas por pessoas com deficiência contrapondo-se às associações (LANNA JÚNIOR, 2010).

É comum também, a associação da escola com a ideia da infância, a qual, segundo Ariès (1981), é uma construção moderna, e a escola foi se constituindo como um local legitimado para “acolher” esta infância. Na Idade Média, na Europa, a escola e o colégio eram reservados a um pequeno número de clérigos e misturavam as diferentes idades dentro de um espírito de liberdade de costumes. Adultos e crianças compartilhavam espaços comuns. Não havia a compreensão de idade ou faixa etária, por isso crianças e adultos interagiam nos mesmos espaços. As crianças eram consideradas adultos em miniatura e o professor era apenas o mestre que se ocupava em ensinar determinada lição às pessoas, sem qualquer controle do cotidiano delas.

No século XIII, os colégios eram asilos para estudantes pobres onde o objetivo não era o ensino. Os princípios da tradição monástica do século XIII foram a inspiração dos educadores. Os estudantes, obviamente sem votos religiosos, iam adaptando-se a forma de viver destas comunidades. Foi somente a partir do século XV que os alunos começaram a ser submetidos a uma hierarquia autoritária para protegê-los de uma vida dita como leiga. Principalmente, no século XVI, a escola se abriu a um número crescente de leigos, nobres e burgueses, e também a famílias mais populares, constituindo-se numa instituição essencial na sociedade. No final do século XVII, nas classes, ou seja, nas salas de aula, existia uma relação despercebida entre a estruturação das classes e as idades. Somente no século XIX, que realmente começa a haver uma preocupação em separar as classes por idade dos alunos (ARIÈS, 1981).

Na história da constituição da escola no Brasil Colônia, observa-se que boa parte das crianças indígenas estavam sob os cuidados dos padres, provendo um amparo assistencial e impondo a formação católica. A escola era restrita aos mais abastados. As crianças escravas estavam destinadas apenas ao trabalho servil, totalmente desassistidas de qualquer cuidado ou proteção. No século XX, houve diversas tentativas de disciplinar as crianças consideradas “perigosas” para a sociedade, tendo em vista a pobreza e a “vadiagem”. Naquela época somente o trabalho era visto como um mecanismo de controle social (LINHARES, 2016).

Ao longo da história da educação é possível observar diversas correntes pedagógicas, mas neste enfoque, Jannuzzi (2004) alerta que estes modelos não podem ser demarcados de modo estanque e categórico. Surgem no contexto social, às vezes, de maneira sutil, e permanecem por muito tempo depois de sua preponderância.

Em meados do século passado, Saviani (1983) afirma que a organização da escola é para atender aos interesses da burguesia, inspirou-se no princípio de que a educação é direito de todos e dever do Estado. Este tipo de escola, chamada de “escola tradicional”, surgiu para

combater a “ignorância”, e nela o professor era protagonista. Diante de uma classe específica cabia-lhe ensinar as lições e os alunos deveriam realizá-las com disciplina.

Ainda na linha das teorias não-críticas (SAVIANI,1983), encontra-se a pedagogia nova, que sob nova “roupagem”, mantém o mesmo princípio que a pedagogia tradicional, objetivando incluir os marginalizados. Enquanto a escola tradicional analisava os marginalizados, no sentido de ignorantes por não terem conhecimentos, a escola escolonovista postulava-se no fato que os marginalizados eram pessoas rejeitadas pela sociedade. No entanto, em ambos modelos, a função precípua da escola era promover uma equalização social: o caso da escola tradicional, “combatendo à ignorância”; na nova escola, “incluindo” os marginalizados.

Na década de 1960, difundiu-se na educação a chamada teoria do capital humano, influenciada pela ideologia positivista a qual concebia as relações sociais como “naturais”, entendendo a função da educação como “produtora” da capacidade de trabalho. Valorizavam-se as técnicas as quais buscavam preencher pré-requisitos de uma ocupação no mercado de trabalho. Tal teoria postulava a ideia de que o subdesenvolvimento estava relacionado a uma suposta necessidade de “modernização”, em que a qualificação do trabalhador era fundamental. Centrava-se na ideia que o investimento nos recursos humanos, como educação e treinamento, seriam fundamentais para o desenvolvimento. A não qualificação do trabalhador seria o fator fundamental da desigualdade social. Frigotto (1984), elaborou críticas à teoria do capital humano, a partir da análise histórico-dialética da realidade, afirmando que o desafio que se colocava era entender a escola, apreendida na sua gênese histórica.

Para Frigotto (1984), a direção da análise, tomando-se a especificidade da prática escolar em momentos históricos diferentes e em realidades específicas, situa-se não na busca de se demonstrar que a “escola serve ao capital de forma direta e imediata”, ou que a “escola não é capitalista” ou uma “instituição à margem”, mas na apreensão do tipo de mediação que essa prática realiza historicamente no conjunto das práticas sociais e, especificamente, com a prática da produção material. Paradoxalmente, a “improdutividade da escola”, com sua ineficiência e desqualificação, alimenta o sistema capitalista, tornando-se assim, produtiva.

A partir da década de 1970 surgiram as teorias reprodutivistas da educação, que procuraram demonstrar a educação como reprodutora dos valores e da ideologia da classe burguesa. Althusser (1974), por exemplo, trabalhou a respeito do papel ideológico da escola, na medida em que argumentava que ela é reprodutora dos valores e costumes da classe dominante, analisando-a como um “aparelho ideológico” importante para a reprodução do sistema capitalista. Já Bourdieu e Passeron (1992) teorizaram sobre o conceito de “violência

simbólica”, afirmando que, por meio de ações pedagógicas, a classe dominante buscava impor a sua cultura às classes dominadas. No entanto, ao mesmo tempo que impõe sua cultura, não permite o acesso das classes subordinadas a essa cultura, mantendo a hierarquia da sociedade. É um processo muito sutil que permeia a sociedade, trazendo a percepção que a reprodução social na escola é “natural”. Na realidade, para que os moldes de uma determinada organização social permaneçam, é necessário que as instituições educadoras tornem-se agentes de reprodução social.

Frigotto (1984) também desenvolveu críticas às teorias reprodutivistas, ao afirmar que a abordagem althusseriana descarta a mediação da prática educativa escolar no processo educativo, a não ser a mediação puramente ideológica, e sem explicar como esta mediação se efetiva. A função da escola não se limitaria apenas ao aspecto ideológico da reprodução capitalista, mas também das condições técnicas, administrativas, políticas, que irão cumprir as funções do capital no interior do processo produtivo.

Não obstante as análises perspicazes sobre os limites da educação para a mudança social (BOURDIEU & PASSERON, 1975), o fato é que as teorias que procuraram explicar o caráter reprodutivista da escola revelaram pedagogias segregacionistas, ao buscar “naturalizar” e disseminar os valores e o modo de viver da classe burguesa. No entanto, uma análise dialética demonstra também que ao reproduzir o *status quo*, sua reprodução não é mecânica. Ao contrário, é um campo marcado por disputas de forças sociais, podendo abrir possibilidades de ação às classes dominadas.

No início da década de 1960, surge no Brasil a pedagogia crítica, cujo principal representante foi Paulo Freire. Uma pedagogia alicerçada na teoria crítica, inspirada por estudiosas na Escola de Frankfurt, a qual buscava, em última análise, a descolonização das culturas oprimidas pela sociedade. Ao explicar que os oprimidos introjetam os valores dos opressores, Freire (2006) anuncia uma pedagogia dialógica, de compartilhamento de saberes, explicitamente a favor dos oprimidos, reconhecendo e valorizando suas histórias e suas culturas. Com isso, um novo paradigma pedagógico é afirmado, tendo os oprimidos como protagonistas, onde a partir deles, e com eles, o conhecimento seria construído, buscando uma educação libertária.

Nas décadas de 1980 e 1990, a educação sofreu influências do modelo empresarial. Segundo esse ponto de vista, regulado pela livre concorrência, o mercado eliminaria a ineficiência típica do Estado e a privatização estenderia os valores de eficiência e qualidade à sociedade. Ainda, a partir da década de 1990, a educação é permeada também pela influência

da chamada globalização, a qual tende a gerar novas desigualdades, especialmente para os países do terceiro mundo, onde se constatam a difusão desigual das inovações tecnológicas, o surgimento de ilhas de excelência que convivem com bolsões de miséria, o aumento das distâncias entre os participantes e os excluídos do processo (GÓES; LAPLANE, 2004).

Esta síntese da maneira como a escola foi se constituindo no Brasil demonstra como os princípios da exclusão e da segregação permearam e continuam caracterizando o sistema escolar brasileiro. A história demonstra que a escola e o sistema educacional se constituíram na sociedade, desde sua gênese, como uma forma de obter o controle social, mas ao mesmo tempo aponta possibilidades emancipatórias. É neste contexto socioeducacional que se insere também a educação das pessoas com deficiência. Embora com especificidades próprias, ela não é uma história à margem da sociedade e da educação de um modo geral. Ao contrário, perpassa pela trajetória da educação das pessoas com deficiência características segregacionistas, ao mesmo tempo também, possibilidades emancipatórias.

A perspectiva da deficiência muda ao longo da história. Lobo (2015), por meio de um resgate da história da deficiência, busca desnaturalizar aquilo que hoje chamamos de deficiência, introduzindo um viés social na análise. Por exemplo, a autora (2015) afirma que os monstros do século XVI resumia-se a tudo que era diferente para o europeu, a formas intermediárias como peixes voadores, animais com cara de gente, e os indígenas, com forma humana mas de almas bestiais. Aos índios faltavam condições básicas de humanidade – fé, lei e rei. Os monstros dessa época eram considerados marcas divinas de harmonia da natureza. Já no século XIX, os monstros não são mais vistos como frutos que a marca de Deus deixou no mundo, a ciência passa a considerar os monstros exemplares inadaptados ou degenerados da espécie.

Neste sentido, Mazzotta (1996) também corrobora argumentando que até o século XVIII, as noções a respeito da deficiência eram ligadas ao misticismo e ao ocultismo. Como não havia base científica para o desenvolvimento de noções realísticas, desenvolveu-se um consenso social pessimista, fundamentado na ideia que a condição do deficiente é imutável levando à omissão da sociedade em relação à organização de serviços para atender às necessidades desta população.

Na Europa foi onde se iniciaram os primeiros movimentos para implementar medidas educacionais para este público. As primeiras instituições para crianças com deficiência, surgiram na segunda metade do século XVIII, em Paris, voltadas exclusivamente para crianças. Bueno (*apud* FREITAS, 1997) afirma que embora fossem internatos, elas se distinguem dos

hospícios, tendo em vista duas características: a primeira é que tais instituições procuravam, de alguma forma, desenvolver habilidades prejudicadas pela deficiência. Esta função foi rapidamente desconstruída, pois estes institutos transformaram-se em asilos, objetivando apenas organizar a mão-de-obra barata, que retiravam os desocupados da rua e os encaminhavam para o trabalho obrigatório. A segunda característica é que nem todos os seus usuários necessitavam permanecer em regime de internato. Desta forma, a grande maioria dos alunos externos provinha dos estratos sociais superiores. Evidencia-se desde essa época, a forma diferenciada de tratar as pessoas com deficiência, de acordo com as classes sociais que pertencem.

No Brasil, um novo mecanismo de poder seria então instituído, a partir das práticas da medicina social dos séculos XIX e XX, responsável por introduzir uma ação normalizadora da sociedade, partindo da medicalização do hospital e se direcionando às famílias, quartéis, escolas e fábricas (Lobo, 2015). Na segunda metade do século XIX surgem as primeiras instituições de educação especial, marcada fundamentalmente pelo segregacionismo. O atendimento às pessoas com deficiência teve início durante o Império com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 1854, atual Instituto Benjamin Constant (IBC) e o Instituto dos Surdos Mudos em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES), ambos no Rio de Janeiro.

Bueno (*apud* FREITAS, 1997) afirma que, embora os institutos europeus tenham se constituído como internatos, muitos de seus alunos frequentaram-no como instituição de regime aberto, já que, desde o século XVII, esse atendimento era efetuado com crianças com deficiência oriundas da nobreza, sem que, para isto, tivessem que ser separadas do seu meio social.

No Brasil, em 1954, é fundada a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), na cidade do Rio de Janeiro, então capital do país. Para Jannuzzi e Caiado (2013), a APAE surge como uma instituição organizada de forma bastante hierarquizada - federação nacional, federação estadual, delegacias e unidades. Para os autores (2013), a direção da APAE foi constituída por uma elite letrada sensível ao problema, com acesso ao poder político. Neste sentido, dentre as ações que fragilizam as políticas públicas educacionais está o fato da filantropia ser elevada à política de Estado, pois é permeada por caráter antidemocrático (GENTILI; FRIGOTTO, 2009).

A inserção da educação do deficiente na educação geral ocorre no final dos anos cinquenta e início da década de 60 do século passado, com o protagonismo de políticas sociais

emergenciais, como o caso das diversas campanhas lançadas a nível nacional: a Campanha Nacional de Educação de Cegos e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (MAZZOTTA,1996).

Enfim, a análise breve da história da educação permite concluir que desde a gênese da educação no Brasil, ela não era um direito universal, mas sim privilégio das elites. A escola, desde os primórdios, constitui-se como instituição fundamentalmente disciplinadora, procurando inclusive orientar a forma de aprender. No entanto, a aprendizagem não se limita aos muros escolares e acontece de variadas maneiras, de formas não padronizadas. Se a busca de um “padrão” permeia a escola, por outro lado, a própria natureza se caracteriza pela diversidade. A aprendizagem é um fenômeno complexo e há singulares formas de aprender. Muitas vezes a ciência tenta universalizar e padronizar o ensino. Neste sentido, fundamental se faz recorrer aos postulados de Vygotsky (1997), que faz seus estudos sobre *defectologia* (uma palavra estrangeira, sem tradução literal para o português, mas que significa ciência das deficiências) contrapondo-se a ideia de utilizar como padrão de análise a “normalidade”. Para entender a deficiência afirma que, embora a ciência hegemônica buscasse entender as leis que regem a padronização, ele procura nos estudos da ciência pedológica entender a causa e como acontecem as variações. O ponto de partida seria entender a diversidade humana e não a homogeneização.

[...] o princípio da variação como intrínseca ao fenômeno humano e a definição da tarefa da ciência como a busca do entendimento do por que e como se dá essa variação constituíram dois princípios metodológicos fundantes dos estudos e pesquisas que realizou (TUNES, 2011, p.81).

A teoria histórico-cultural de Vygotsky (1997) postula o rompimento com tendências homogeneizantes na educação. O desenvolvimento da criança não depende somente do aspecto biológico, mas sobretudo da cultura. Neste sentido, a aprendizagem é compreendida como a interiorização e apropriação dos conhecimentos socialmente construídos. Evidencia-se portanto, o desafio posto à sociedade e à escola no que diz respeito à educação dos alunos com deficiência – dar condições para que se apropriem da cultura socialmente produzida. Esta perspectiva provoca a sociedade e a escola na busca das mais diversas alternativas.

3.2 A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: o processo de elaboração, publicação e implementação

Com o objetivo de contextualizar o processo de elaboração, publicação e implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), pretende-se, neste capítulo, tratar dos marcos legais nacionais que antecederam a publicação desta política, bem como analisar as diretrizes que orientam a organização da educação especial no sistema de ensino brasileiro.

No Brasil, o contexto a ser analisado inicia-se com a Constituição Federal de 1988, a qual marca a redemocratização do Brasil, depois de mais de 20 anos de ditadura militar, e traz uma série de avanços nos direitos dos cidadãos brasileiros, que conta com intensa participação popular. Especialmente no que tange ao direito à educação, ela passa a ser uma política pública universal, sem qualquer condicionalidade, direito de todos os brasileiros. Neste escopo, também o atendimento especializado à pessoa com deficiência passa a ser obrigatório, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988). A Constituição Federal de 1988 também legitima o emprego de recursos públicos para educação a entidades ou instituições que não são públicas, ao afirmar que “os recursos públicos poderão ser destinados a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas”.(Art.213).

No ano seguinte, em 24 de outubro de 1989, é sancionada a Lei n.º 7.853, que dispõe sobre a integração social das pessoas com deficiência e sobre as competências da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) e institui tutela jurisdicional dos interesses dessas pessoas. A CORDE é reestruturada com subordinação direta à Presidência da República, dotado de autonomia administrativa e financeira, com recursos orçamentários específicos, e dentre as diversas funções, tem a competência de propor a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência a qual só é publicada por meio do Decreto n.º 914, de 6 de setembro de 1993. Nesta política, o governo Itamar Franco¹⁹refirma o princípio da integração que prevê a incorporação do aluno com deficiência à escola comum conforme a sua capacidade de adaptação a esta. A partir do “padrão de normalidade” estabelecido, os indivíduos com deficiência devem se reabilitar para

¹⁹O presidente Itamar Franco assumiu a presidência do Brasil, no período de 29 de dezembro de 1992 até 1º de janeiro de 1995.com a renúncia, após o impeachment do Presidente Fernando Collor de Mello.

serem integrados à sociedade. A concepção de deficiência implícita na perspectiva da integração é a concepção biomédica. Com isso, o foco é a patologia e a reabilitação, em busca de um processo de “normalização”. Assim, contraditoriamente, a escola que deveria incluir a heterogeneidade do alunos, é que seleciona os “normais” e os “anormais”.

Ainda em 13 de julho de 1990, no Brasil, é aprovada a Lei n.º 8.069 (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA), que garante, entre outros direitos, o atendimento educacional especializado às crianças com deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino; trabalho protegido ao adolescente com deficiência e prioridade de atendimento nas ações e políticas públicas de prevenção e proteção para famílias com crianças e adolescentes com deficiência.

Conforme citado acima, muitas leis e políticas avançam no direito à educação da pessoa com deficiência. No entanto, constata-se que a previsibilidade das normas ainda está bastante distante da prática social. A positivação do direito à educação não é garantia, por si só, de práticas mais igualitárias e democráticas. Ao contrário, para Escrivão Filho e Sousa Junior (2016), o direito para ser realmente emancipatório deve passar por disputa por sua apropriação e realização.

No mesmo ano da publicação da Declaração de Salamanca, é publicada no Brasil a Política Nacional de Educação Especial (BRASIL,1994), a qual mantém características assistencialistas já vivenciadas, desde o final dos anos 1950 e início dos anos 1960, com a inclusão dos deficientes na política educacional brasileira. Um dos principais princípios apontados pela política seria o da “normalização”, ou seja “oferecer, aos portadores de necessidades especiais, modos e condições de vida diária o mais semelhante possível às formas e condições de vida do resto da sociedade” (BRASIL,1994, p.22), com o objetivo de se atingir uma integração pessoal-social. Além disso, a concepção biomédica da deficiência está implícita no documento, enfatizando o caráter terapêutico e de reabilitação, em detrimento do pedagógico.

Nos anos 90, as proposições neoliberais começam a surgir no governo Collor²⁰o qual tem sua administração interrompida com um processo de impeachment. Em 1992, Itamar Franco ascende ao poder e, embora tenha conseguido avanços importantes nas políticas sociais, a

²⁰ O presidente Fernando Collor de Mello, primeiro presidente que assume ao poder no Brasil, por eleições diretas desde 1960. Teve o mandato compreendido entre 15 de março de 1990 até 29 de dezembro de 1992, após sua renúncia.

perspectiva neoliberal continua permeando o governo. No entanto, é no período 1995-2003, no governo de Fernando Henrique Cardoso, que o Brasil vivencia um período de grandes e profundas reformas no Estado brasileiro. Com uma agenda neoliberal, são realizadas diversas privatizações e o planejamento do governo busca realizar reformas gerenciais no Estado, de modo a torná-lo mais eficiente. A economia neoliberal opõe-se à ideia de regulação do Estado na economia. Consequentemente, é possível angariar apoio dos empresários, que necessitam da liberdade do mercado, ao mesmo tempo que se favorecem com a ideia do Estado não controlar a força de trabalho, favorecendo em última análise, a acumulação do capital. Estes antecedentes históricos são fundamentais para compreender a hegemonia de determinadas políticas educacionais. Se os anos 1980 haviam sido marcados pelo ideário da redemocratização, do fortalecimento da cidadania e da participação social na construção de um novo projeto para o país, na década de 1990 ressalta-se a importância do país inserir-se no processo de globalização de maneira eficiente e competitiva, privilegiando os interesses do mercado.

O ideário neoliberal considera o Estado responsável pela crise, pela ineficiência, pelo privilégio, e que o mercado e o privado são sinônimos de eficiência, qualidade e equidade. Esta perspectiva ganha força e acaba norteando ações então empreendidas de reforma do Estado e de reestruturação produtiva (FRIGOTTO, 2009). Sob as categorias de qualidade total, formação abstrata e polivalente, flexibilidade, participação, autonomia e descentralização impõe-se uma atomização e fragmentação do sistema educacional e do processo do conhecimento escolar. Não é priorizada a educação como qualidade social, fundamental à cidadania.

Em 20 de dezembro de 1996, é publicada a Lei n.º 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996a). Em seu Capítulo V, é tratada da educação especial, explicitando que os sistemas de ensino devem assegurar currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às necessidades dos educandos com necessidades especiais; terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade. Em síntese, permanece ainda a concepção integracionista, em que o educando precisa se adequar à sociedade, dando abertura ao entendimento que nem todas as pessoas tem condições para matrícula em escolas comuns, em decorrência de sua deficiência. O termo

“preferencialmente em escolas regulares” permite distintas interpretações e, conseqüentemente, favorece a organização da educação especial nos sistemas de ensino de forma a manter a estrutura de escolas comuns e classes e serviços especializados para àqueles que não apresentarem condições de integração nas classes comuns de ensino regular.

Em 20 de dezembro de 1999, o Decreto nº 3.298, regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Observa-se que continua permeando o novo Decreto uma perspectiva clínica e não pedagógica, mantendo o caráter assistencial e terapêutico do passado.

Em 11 de setembro de 2001, tem destaque a Resolução n.º 2, do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB), do Ministério da Educação (MEC), bem como o Relatório que compõe o Parecer CNE/CEB n.º 17, de 2001. Tais documentos formalizam e instituem as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, na qual a educação especial passa a ser transversal a todas as modalidades e etapas do ensino. Tal Resolução traz em seu bojo ainda princípios muito influenciados pela Política Nacional de Educação Especial de 1994, como o da normalização e da integração, quando mantém na estrutura da educação especial a possibilidade de atendimentos em escolas comuns e em escolas especializadas.

No ano de 2002, o então CNE, aprova a Resolução CNE/CP n.º 1, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, a qual institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. A Resolução em comento define diversas formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para o acolhimento e o trato da diversidade. (BRASIL, 2002). Ainda naquele ano, duas normativas importantes são aprovadas, a saber: 1) a Lei n.º 10.436, de 24 de abril, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio legal de comunicação e expressão, determinando que sejam garantidas formas institucionalizadas de apoiar seu uso e difusão, bem como a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia; e, 2) a Portaria n.º 2.678, de 24 de setembro, que aprova a diretriz e as normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.

Em 2003, no Brasil, sob a égide de um novo governo²¹, observa-se a expansão de diferentes políticas públicas objetivando a inclusão das pessoas com deficiência. Neste mesmo ano é implantado o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, promovido pela Secretaria de Educação Especial (SEESP) do MEC. O programa tem como objetivo apoiar a formação de gestores e educadores, a fim de transformar os sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos (BRASIL, 2006).

No ano seguinte, em 2004, o Ministério Público Federal (MPF) divulga a cartilha intitulada *O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular*²². Ainda naquele ano, o Decreto n.º 5.296, de 02 de dezembro, regulamenta as Leis n.ºs 10.048 (BRASIL, 2000a) que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e a n.º10.098 (BRASIL, 2000b), de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Para implementar Decreto n.º 5.296, o governo federal lança o Programa Brasileiro de Acessibilidade²³ Urbana²⁴ – “Brasil Acessível”, objetivando a acessibilidade ao espaço urbano para toda a população.

Importante também destacar a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade em 2004²⁵, a qual consolida vitórias importantes para grupos historicamente excluídos do ambiente escolar. Muitos avanços ocorreram, por meio de políticas públicas educacionais a esta população, compreendendo ações e políticas voltadas para a educação indígena, quilombola, educação ambiental, educação em direitos humanos, etc.

Em 22 de dezembro de 2005, o Decreto n.º 5.626 regulamentou a Lei n.º 10.436/2002, visando a inclusão dos alunos surdos. Neste mesmo ano, foram implantados os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades e Superdotação (NAAHS)²⁶ em todos os Estados e no Distrito

²¹ O presidente Luís Inácio Lula da Silva tomou posse em 1º de janeiro de 2003.

²² Escrita por educadores e membros do Ministério Público (MP). Ali foi divulgado que é crime negar matrícula com base na deficiência, explicitando a competência do MP em zelar pelos direitos difusos e coletivos das pessoas com deficiência.

²³ A acessibilidade é entendida como parte de uma política de mobilidade urbana que promove a inclusão social, a equiparação de oportunidades e o exercício da cidadania das pessoas com deficiência e dos idosos, com o respeito aos seus direitos fundamentais.

²⁴ Programa Brasileiro de Acessibilidade Urbana: disponível em: [//www.novaconcursos.com.br/blog/pdf/brasil-acessivel-caderno-03.pdf](http://www.novaconcursos.com.br/blog/pdf/brasil-acessivel-caderno-03.pdf)

²⁵ Em 2011, foi transformada em Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) pela fusão da SECAD com a Secretaria de Educação Especial (SEESP).

²⁶ Estes Núcleos estão organizados com salas de recursos para atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos, oportunizando o aprendizado específico e estimulando suas potencialidades criativas e seu senso crítico, com espaço para apoio pedagógico aos professores e orientação às famílias de alunos com altas habilidades/superdotação.

Federal. Desta forma, foram organizados centros de referência na área das altas habilidades/superdotação para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em todas as unidades federativas do país.

O Brasil assinou a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e o seu Protocolo Facultativo em 30 de março de 2007. Nesta Convenção, a deficiência deixa de ser abordada como problema individual e abarca também a responsabilidade da escola em incluir estas pessoas. Desta forma, o movimento pela inclusão demanda da sociedade e da escola capacidades de adaptação à diversidade humana. Não é mais o indivíduo que tem que se integrar aos “padrões de normalidade” da sociedade, mas a sociedade que deve se tornar acessível para receber todos as pessoas.

Também em 2007, o MEC lança o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com objetivo trazer melhorias à Educação Básica. Especificamente, com relação à educação do aluno com deficiência, o PDE recomenda a implementação de acessibilidade nos prédios escolares, a implantação de salas de recursos multifuncionais e a formação docente para o AEE.

Para vias de implementação do PDE, é promulgado o Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007, que institui o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL,2007a). No que se refere aos estudantes com deficiência, o referido Decreto prevê “garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas” (BRASIL,2007, p.1).

Também vale mencionar os Planos Nacionais de Educação que surgiram após a Constituição de 88. O art. 214 da Carta Magna previu a implantação legal do Plano Nacional de Educação como a norma que orienta as políticas públicas na área de Educação. Em 2009, a Emenda Constitucional (EC) nº 59/2009 melhor qualificou o papel do PNE, ao estabelecer sua duração como decenal. Sendo assim, após a Constituição de 1988, o primeiro Plano Nacional de Educação foi sancionado por meio da Lei nº1.017, e vigorou no período de 2001 a 2011. Este Plano foi sistematizado no governo de Fernando Henrique Cardoso, período caracterizado com políticas neoliberais, com a reforma administrativa do Estado, houve uma clara opção política pela gestão gerencial. Tal visão gerencial reverberou no campo educacional. Os problemas e dificuldades da educação. Assim, a reforma da gestão escolar objetivava melhorar a produtividade da escola, impactando na revisão dos processos avaliativos e dos conteúdos curriculares. Importante destacar que no ano de 2007 diversas ações são realizadas no sentido de acumular referências para a atualização da Política de Educação Especial de 1994, dentre as quais destacam-se consultorias realizadas em todo país com apoio da UNESCO e da

Organização dos Estados Ibero-americanos para Educação, Ciência e Cultura (OEI). Ainda nesse período, iniciam as articulações com os entes federativos e organizações da sociedade civil para discutir sobre a organização da educação especial nos sistemas de ensino, especialmente pelo Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade.

Observa-se que as políticas educacionais no Brasil são influenciadas pelos movimentos sociais²⁷ e acordos internacionais²⁸ e também pelo próprio processo de globalização que favorece a interferência de agências internacionais, as quais buscam defender as necessidades de domínios de competências básicas para atender à demanda do mercado de trabalho. Para Afonso (2001, p. 24):

[...] é inegável que, com uma intensidade maior ou menor, todos os países se confrontam hoje com a emergência de novas organizações e instâncias de regulação supranacional (ONGs, Mercosul, Organização Mundial do Comércio, União Europeia), cuja influência se vem juntar a outras organizações que já não são recentes, mas que continuam a ser muito influentes (Banco Mundial, OCDE, FMI), sendo que elas têm sempre implicações diversas, entre as quais, e de acordo com o objecto deste trabalho, aquelas que directa ou indirectamente ditam os parâmetros para a reforma do Estado nas suas funções de aparelho político-administrativo e de controle social, ou que induzem em muitos e diferentes países a adopção de medidas ditas modernizadoras que levam o Estado a assumir também, de forma mais explícita, uma função de mediação, de adequação às prioridades externamente definidas ou, mesmo, de promoção das agendas que se circunscrevem a ditames mais ou menos ortodoxos da fase actual de transnacionalização do capitalismo e de globalização hegemónica.

Em 2007, é nomeado, por meio da Portaria n. 555/2007, que posteriormente foi prorrogada pela Portaria n. 948/2008, um Grupo de Trabalho (GT) para a elaboração da política de educação especial na perspectiva inclusiva (BRASIL, 2009). Em setembro de 2007 é publicada a primeira versão do documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva”, que segundo Sassaki (2010, p.140), era melhor que a posterior publicada em 2008, mas que por desagradar muitos opositores da educação inclusiva foi revogada. Em 2008 então, é publicada a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva”, em sua última versão. Tal política traz mudanças profundas com relação à concepção e o atendimento dos alunos com deficiência. A concepção da deficiência trazida pela PNEEPEI

²⁷ Segundo Diniz, Medeiros e Squinca (2007), os movimentos sociais iniciados no Reino Unido e nos Estados Unidos da América (EUA), na década de 1970, deslocaram a questão da análise da deficiência sob o enfoque biomédico para o campo das humanidades, que ao reconhecer a lesão, reconhece também a estrutura social que oprime a pessoa com deficiência.

²⁸ Surgiram após o período de depressão econômica, quando foi necessário associar os conceitos de desenvolvimento e direitos humanos, visto que naquele momento países da Europa e dos Estados Unidos vivenciavam o “*welfarestates*”, período caracterizado pela busca na garantia de direitos sociais (KASSAR, 2011).

(BRASIL, 2008) está ancorada no modelo social de deficiência, o qual entende que a deficiência perpassa pelo conceito de justiça social e pelos direitos humanos. Conseqüentemente, esta concepção de deficiência provoca mudanças na organização do sistema de ensino brasileiro. Não é mais o modelo integrativo da Política Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1994), em que cabe ao aluno o esforço de se adaptar aos padrões estabelecidos. Ao contrário, o modelo social reconhece a diferença humana como característica intrínseca aos humanos onde deve haver uma relação dialógica em que meios e indivíduos precisam se adaptar.

Conseqüentemente, a partir desta concepção social da deficiência, a PNEEPEI (BRASIL, 2008) prevê a inclusão dos alunos com deficiência em classes comuns e a oferta do AEE em salas de recursos multifuncionais ou centros especializados conveniados, no contraturno da escolarização. O AEE, nessa perspectiva, tem caráter complementar e/ou suplementar à formação do estudante, não podendo substituir a frequência na sala de aula comum. Neste escopo, a PNEEPEI (BRASIL, 2008) objetiva garantir igualdade e diferença para inclusão no sistema educacional, orientando os sistemas de ensino na garantia da:

Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, n. p.).

A PNEEPEI (BRASIL, 2008) está consonante com o princípio elencado na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência ao estabelecer a meta de inclusão plena, objetivando a promoção do acesso, a participação e a aprendizagem do público-alvo da educação especial, delimitados por alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Em 2008, após a publicação da PNEEPEI (BRASIL, 2008), intensificam as disputas em torno da concepção de educação especial. De um lado, o grupo que SEESP defende a inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino. Do outro, as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e congêneres reivindicam a manutenção da rede paralela e defendem um entendimento de educação especial no Brasil em prol dos atendimentos segregados, argumentando uma capacidade maior de trabalhar as especificidades de cada aluno, especialmente daqueles com deficiência intelectual ou múltipla.

Em 2009, o CNE recebe o PARECER CNE/CEB n.º 13/2009, demandado pela própria Secretaria de Educação Especial do MEC, solicitando a regulamentação do Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. O argumento apresentado é que, a partir de janeiro de 2010, haveria a distribuição de recursos do FUNDEB (com base nos dados obtidos pelo INEP e no Censo Escolar. A proposição do decreto era a de duplo financiamento dos estudantes da educação especial, condicionado à matrícula na escolarização em escolas comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado de forma complementar ou suplementar. Anexo a este parecer está a minuta de uma resolução - a Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009.

Desta forma, entendendo a história como um movimento dialético, onde estão em jogo correlações de forças sociais, a Resolução CNE/CEB n.º 4/2009 trouxe avanços e retrocessos com relação à PNEEPI (BRASIL, 2008).

O Quadro 1, a seguir, expõe, de forma sintética, uma comparação entre os principais temas abordados na PNEEPI (BRASIL, 2008) e na Resolução CNE/CEB n.º 4/2009.

Quadro 1 - Quadro comparativo entre os principais temas abordados na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e na Resolução n.º 4, de 02 de outubro de 2009, do Conselho Nacional de Educação.

(continua)

Temas	Documento	
	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)	Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009, do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica
Objetivos do Atendimento Educacional Especializado (AEE)	Identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas.	Complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

(continuação)

Temas	Documento	
	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)	Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009, do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica
AEE	Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado constitui-se oferta obrigatória dos sistemas de ensino. Deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional. Não deve ser substitutivo à escolarização.	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. Núcleos de atividades para altas habilidades/superdotação e com as instituições de ensino superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes.
Educação Infantil	Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de intervenção precoce.	Não mencionado.
Educação de jovens e adultos e educação profissional	As ações da educação especial possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para a inserção no mundo do trabalho e efetiva participação social.	Não mencionado.

(continuação)

Temas	Documento	
	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)	Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009, do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica
Educação Superior	Na educação superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos estudantes. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão.	Não mencionado.
Estudantes Surdos	Para o ingresso dos estudantes surdos nas escolas comuns, a educação bilíngue – Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para estudantes surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais estudantes da escola. O atendimento educacional especializado para esses estudantes é ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais. Devido à diferença linguística, orienta-se que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular.	Não mencionado.

(continuação)

Temas	Documento	
		Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)
Educação Indígena, do Campo e Quilombola	Deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos.	Não mencionado.
Ambiente hospitalar ou domiciliar	A formação, inicial e continuada do professor, com conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar em diferentes lugares, dentre eles, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares.	Será ofertada aos alunos, pelo respectivo sistema de ensino, a Educação Especial de forma complementar ou suplementar
Financiamento	Não mencionado.	O financiamento da matrícula no AEE é condicionado à matrícula no ensino regular da rede pública. Serão contabilizados duplamente, no âmbito do FUNDEB, de acordo com o Decreto n.º 6.571/2008, os alunos matriculados em classe comum de ensino regular público que tiverem matrícula concomitante no AEE. Oferta obrigatória dos sistemas de ensino.

(conclusão)

Temas	Documento	
	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)	Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009, do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica
Formação do professor	Conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área.	O professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial.
Avaliação pedagógica e currículo	A avaliação pedagógica como processo dinâmico considera tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto às possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor. No processo de avaliação, o professor deve criar estratégias considerando que alguns estudantes podem demandar ampliação do tempo para a realização dos trabalhos e o uso da língua de sinais, de textos em Braille, de informática ou de tecnologia assistiva como uma prática cotidiana	Parágrafo único. Para fins destas Diretrizes, consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços

Fonte: Elaboração própria (2020).

Na sequência, segue a análise dos temas anteriormente identificados em perspectiva comparada na PNEEPI (BRASIL, 2008) e na Resolução do CNE n.º 4/2009:

a) Atendimento Educacional Especializado (AEE): o AEE deve ser oferecido em horário oposto à escolarização justamente para que os alunos possam frequentar aulas nas turmas de ensino regular. Estas turmas, com alunos da mesma faixa etária, constituem ambiente adequado e desafiador para o desenvolvimento da socialização e construção do conhecimento. Quanto ao local a ser ofertado, a PNEEPI (BRASIL, 2008) afirma que ele deve ser ofertado nos sistemas de ensino, em todas as etapas e modalidades da educação básica, na própria escola ou centros especializados. Já Resolução CNE/CEB n.º 4/2009, embora coloque como prioritário o AEE na própria escola, abre a possibilidade do AEE ser realizado em outra escola, incluindo instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas conveniadas com as secretarias de educação. Observa-se que mais uma vez o direito à educação das pessoas com deficiência é atravessado pela filantropia e assistencialismo, ao se legitimar o atendimento educacional especializado em instituições filantrópicas. Além disso, a oferta do AEE em outra escola traz dificuldades práticas aos alunos, por terem que se locomoverem para outra escola, muitas vezes, distante da escola regular.

Outra questão que não é regulamentada na Resolução CNE/CEB n.º 4/2009 é o monitoramento das atividades realizadas no atendimento educacional especializado. Toda política pública demanda indicadores de monitoramento. Já a PNEEPI (BRASIL, 2008), prevê que o atendimento educacional especializado deva ser acompanhado por meio de instrumentos que possibilitem monitoramento e avaliação da oferta realizada nas escolas da rede pública e nos centros de atendimento educacional especializados públicos ou conveniados

b) Objetivos do AEE: tanto a PNEEPI (BRASIL, 2008) quanto a Resolução CNE/CEB n.º 4/2009 entendem que as atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado não são substitutivas à escolarização. A PNEEPI (BRASIL, 2008) ao colocar os objetivos do AEE como “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas”, explicita que o AEE busca oportunizar diferentes formas de aprendizagem, mas sempre articulada ao ensino regular. Já a Resolução CNE/CEB n.º 4/2009 ao se referir à “complementar ou suplementar a formação do aluno”, apresenta os objetivos do AEE de forma mais genérica. É preciso sempre reafirmar que é no contexto geral da educação escolar que deve ser pensada a educação das pessoas com deficiência.

c) Público-alvo: o texto da PNEEPI (BRASIL, 2008), antes de definir o público-alvo da educação especial, destaca que “as definições e uso de classificações devem ser contextualizados, não se esgotando na mera especificação ou categorização atribuída a um quadro de deficiência, transtorno, distúrbio, síndrome ou aptidão”. A partir deste contexto, considera pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade, em alusão ao conceito de pessoa com deficiência estabelecido pela Convenção da ONU (2006). Incluem, também, os estudantes com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil, estudantes com altas habilidades/superdotação. Aos estudantes com transtornos funcionais específicos, a PNEEPI (BRASIL, 2008) afirma que a educação especial deve orientar o trabalho realizado na sala de aula comum. Já a Resolução CNE/CEB n.º 4/2009 define de forma mais restritiva o público-alvo do AEE, ao não considerar os alunos com transtornos funcionais específicos.

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. (Art.4º)

A Resolução CNE/CEB n.º 4/2009, conseqüentemente deixa de incluir como público-alvo os estudantes com transtornos funcionais específicos como: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, dentre outros.

d) Educação infantil: a PNEEPI (BRASIL, 2008) prevê que o atendimento educacional especializado seja ofertado em todas as etapas e modalidades da educação básica, portanto, inclui também a educação infantil. De acordo com a PNEEPI (BRASIL, 2008), do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de estimulação precoce em interface com os serviços de saúde e assistência social. A Resolução CNE/CEB n.º 4/2009 mesmo afirmando que “A Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo

educacional” (Art.3º) não regulamenta o atendimento educacional especializado na educação infantil. Neste sentido, Mittler (2003) adverte que um serviço de estimulação precoce, reverbera as aquisições emocionais e sociais e não só acadêmicas da criança. Além de beneficiá-las, ele (2003) afirma que estes serviços de estimulação precoce são importantes para as famílias e para a sociedade. Sendo assim, é fundamental também programas que acompanhe as mães, desde a gestação com suplementos de alimentos e vitaminas, reorganização da família para receber o recém-nascido, orientações sobre o desenvolvimento emocional, físico e cognitivo do bebê.

e) Educação superior: a PNEEPI (BRASIL,2008) prevê não somente ações que promovam a acessibilidade e permanência no ensino superior, mas também condições de acesso aos processos seletivos e ao desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão. Também, de forma indireta, ao falar das competências do professor cita os núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior. Já a Resolução CNE/CEB n. 4/2009 não menciona a educação superior, por tratar especificamente da regulamentação do AEE na educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio).

f) Estudantes Surdos: A PNEEPI (BRASIL, 2008) detalha o caso dos estudantes surdos, ao afirmar que as escolas comuns devem oferecer a educação bilíngüe – Língua Portuguesa/Libras desenvolvendo o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais. O ensino da Língua Portuguesa como segunda língua deve ser ofertado na modalidade escrita para estudantes surdos e os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais estudantes da escola. O atendimento educacional especializado para esses estudantes é ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais. Ainda orienta para que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular. Para o atendimento educacional especializado são recrutados profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua. A Resolução CNE/CEB n.º 4/2009, ao tratar do projeto pedagógico menciona que dentre os profissionais necessários ao atendimento educacional especializado está o tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais e o guia-intérprete. Observa-se que não explicita que tal profissional deva ser professor. Já a PNEEPI (BRASIL,2008) refere-se às funções de “instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete” Embora não apareça a função de professor, aparece “instrutor”, deixando também indefinido se este profissional deva ser professor

g) *Educação jovens e adultos e educação profissional*: a educação profissional para os alunos com deficiência pode significar a possibilidade de acesso ao mundo do trabalho, também um direito fundamental, conforme constata-se na Constituição Federal de 1988. Sem adentrar na discussão sobre trabalho, cabe aqui destacar que a forma como o trabalho se expressa está relacionado à determinado tipo de sociedade. Atualmente a sociedade neoliberal exige altos padrões de produtividade. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) afirma que "[...] na modalidade de educação de jovens e adultos e educação profissional, as ações da educação especial possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para a inserção no mundo do trabalho e efetiva participação social". Tal afirmativa evidencia a necessidade da política educacional, especialmente a educação profissional, estar articulada com uma política pública de trabalho para esta população. É importante garantir também o atendimento educacional especializado na educação profissional. A Resolução n.º CNE/CEB 4/2009 foi omissa quanto ao tema.

h) *Educação Indígena, do Campo e Quilombola*: a PNEEPI (BRASIL, 2008) menciona, especificamente, que os projetos pedagógicos devem levar em consideração as diferenças culturais dos alunos com deficiência indígenas, do campo e quilombolas. Desta forma, a PNEEPI reafirma o direito que crianças e jovens indígenas e quilombolas com deficiência têm de serem educados dentro de suas culturas e comunidades. A Resolução CNE/CEB n.º 4/2009 não aborda esta questão relativa à interseccionalidade dos estudantes com deficiência com outros aspectos culturais e/ou identitários. Neste sentido, vale lembrar que a inclusão é um princípio que abrange todas as minorias excluídas. Desde a C.F/1988, o direito à educação escolar para os povos indígenas foi garantido. Ela assegura uma educação diferenciada e a utilização de suas línguas maternas no contexto das escolas indígenas (Art. 210). O direito a preservar a cultura significa que as escolas indígenas não são espaços de reprodução dos valores da sociedade capitalista. Se o direito à educação destas minorias já é um desafio, a questão é mais desafiante ao falar de pessoas deste grupo que tem alguma deficiência. É falar duplamente da diversidade. O direito à diferença dentro de uma situação que já é diversa da maioria.

i) *Ambiente hospitalar*: a PNEEPI (BRASIL, 2008) não trata sobre a educação no ambiente hospitalar, embora procure ampliar o entendimento acerca das obrigações do poder público na demanda de atenção à educação especial. A única referência é ao falar da formação do professor para atuar no atendimento educacional especializado nas classes hospitalares:

Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial.

Já a Resolução CNE/CEB n.º 4/2009, afirma que: “Em casos de Atendimento Educacional Especializado em ambiente hospitalar ou domiciliar, será ofertada aos alunos, pelo respectivo sistema de ensino, a Educação Especial de forma complementar ou suplementar”. (Art.6º). Importante destacar que a inclusão é uma forma de universalizar a educação e no caso do ambiente hospitalar para minimizar os efeitos do afastamento, propiciando a continuidade do processo de educação.

j) Financiamento: toda política pública precisa prever recursos públicos. No entanto, a PNEEPI não tratou o tema. Antes de abordar o que prevê a Resolução CNE nº 04/2009, dada a importância do assunto, é pertinente realizar um levantamento histórico.

A história do financiamento com recursos públicos de instituições privadas é bastante antiga. Desde 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) prevê a utilização do dinheiro público não é exclusividade das instituições de ensino públicas, ao afirmar que:

Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.(Art.89)

Na CF de 1988, em seu art. 213, aparece a possibilidade de se destinar recursos públicos às entidades da sociedade civil para atendimento às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Tal proposição é reafirmada, por meio da publicação da LDBEN, em 1996, e, em 1998, é instituído o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), por meio da Emenda Constitucional (EC) n. 14, de 12 de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996 (BRASIL,1996b). O FUNDEF, que vigora no período 1998-2006, com o objetivo de prover a manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental público e a valorização do magistério. A distribuição dos recursos do FUNDEF é condicionada a proporção do número de matrículas nas escolas cadastradas das respectivas redes de ensino.

No ano de 2007, o FUNDEF é substituído pela implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (BRASIL 2007b)), criado pela EC n.º 53, de 19 de dezembro de 2006 e regulamentado pela Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007 e pelo Decreto n.º 6.253, de 13 de novembro de 2007.

A Resolução n.º 4, de 02 de outubro de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica afirma que o financiamento da matrícula no AEE é condicionado à matrícula no ensino regular da rede pública. Serão contabilizados duplamente, no âmbito do FUNDEB, de acordo com o Decreto n.º 6.571 (BRASIL 2008b), os alunos matriculados em classe comum de ensino regular público que tiverem matrícula concomitante no AEE.

Anos depois, em 2011, o Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011, revogaria o Decreto n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008, mantendo a possibilidade de computar a dupla matrícula, caso o estudante recebesse o AEE em salas de recursos multifuncionais ou instituições especializadas do sistema público de ensino ou em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, caso estas comprovassem atuação exclusiva em educação especial e estivessem conveniadas aos órgãos competentes da administração pública (secretarias municipais e/ou estaduais de ensino) (BRASIL, 2011).

l) Formação do professor: a respeito da formação do docente, tanto a PNEEPI (BRASIL, 2008) quanto a Resolução CNE/CEB n.º 4/2009 explicitam a necessidade de formação específica/conhecimentos específicos, mas de uma forma muito genérica.

A Resolução CNE/CEB n.º 4/2009 assim como a PNEEPI (BRASIL, 2008), normatizam sobre a necessária formação do professor para trabalhar no atendimento educacional especializado. No entanto, vale destacar alguns aspectos. Quando a PNEEPI (BRASIL, 2008) afirma que “Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área”, fica implícito que os conhecimentos para atuar na educação especial devem estar inseridos na formação básica e na formação continuada do docente. Já a Resolução CNE/CEB n.º 4/2009 apenas cita que: “Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial.” Sendo assim, fica evidenciado que a formação específica para atuar no Atendimento Educacional Especializado (AEE) se dá no âmbito da educação continuada.

Entendendo a inclusão como transversal a todo o sistema de ensino, significa dizer que todo professor precisa estar preparado para trabalhar com estudantes da educação especial, seja na escolarização, seja no AEE. Portanto, significa afirmar que a formação básica do professor deve ser planejada de modo a preparar o professor para trabalhar com as especificidades dos estudantes, sem excluir a possibilidade de uma educação continuada, na perspectiva inclusiva.

Intrinsicamente relacionada à formação do professor estão as atribuições a ele conferidas. De acordo com a Resolução CNE/CEB n.º 4/2009, as competências do professor do Atendimento Educacional Especializado são:

- I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
- II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
- V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
- VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
- VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (Art. 13 BRASIL, 2009).

Fica evidente portanto que, as competências do professor do AEE previstas na Resolução CNE/CEB n.º 4/2009 são bastante amplas, abarcando de aspectos técnicos à gestão, demandando um “super profissional”.

Muitas das competências do professor expressas na Resolução CNE/CEB n.º 4/2009 e na PNEEPI (BRASIL,2008) aparecem como atribuição dos sistemas de ensino. A PNEEPI (BRASIL,2008), por exemplo, coloca como função dos sistemas organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os estudantes. Ao imputar as atribuições ao sistema de ensino, significa responsabilizar todo o sistema educacional, e isso envolve diferentes profissionais que precisam desenvolver um trabalho interdisciplinar, com um objetivo comum de assegurar a educação com qualidade ao aluno com deficiência.

m) Currículo/Avaliação Pedagógica: quando se trata do currículo, conseqüentemente se fala do modelo de avaliação adotado. Na grande maioria das vezes, a avaliação ainda é muito segmentada, limitando-se a uma disciplina, sem considerar todo o processo formativo e a interdisciplinariedade entre os conteúdos. Kuenzer (1999, p.127), afirma:

[...] na escola, a seleção dos conteúdos sempre foi regida por uma concepção positivista da ciência, fundamentada na lógica formal, em que cada objeto do conhecimento origina uma especialidade que desenvolve sua própria epistemologia e se autonomiza, quer das demais especialidades, quer das relações sociais e produtivas concreta

A perspectiva inclusiva foca nas potencialidades dos alunos e não nas limitações. A avaliação deve ser entendida como um processo. Ao contrário, na prática, verifica-se que o currículo e os processos avaliativos são “chancelas” para se legitimar as desigualdades sociais e as diferenças dos alunos. O currículo e avaliação pedagógica deveriam ser utilizados para afirmação de identidades diferentes, que não são as hegemônicas. A Resolução CNE/CEB, 04/2009 é omissa quanto ao tema avaliação pedagógica. Já a PNEEPI (BRASIL,2008) afirma:

A avaliação pedagógica como processo dinâmico considera tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto às possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor. No processo de avaliação, o professor deve criar estratégias considerando que alguns estudantes podem demandar ampliação do tempo para a realização dos trabalhos e o uso da língua de sinais, de textos em Braille, de informática ou de tecnologia assistiva como uma prática cotidiana (BRASIL,2008).

O currículo, sob o ponto de vista da análise adotada nesta dissertação, não é entendido como mera programação com o objetivo de padronizar ações e pensamentos como deseja a perspectiva neoliberal.

Mantoan (2002, p. 80), afirma que:

[...] a escola é velha na sua maneira de ensinar, de planejar, de executar e de avaliar seu projeto educativo. O tradicionalismo, o ritualismo de suas práticas, cega a grande maioria de seus professores e dos pais diante das transformações, dos caminhos diferentes e não obrigatórios do aprender. Persistem ainda, os regimes seriados de ensino, os conteúdos programáticos hierarquizados, homogeneizadores, que buscam generalizar, unificar, despersonalizar quem ensina e quem aprende.

A Pós-Modernidade traz à tona identidades culturais diversas a serem levadas em consideração em práticas pedagógico-curriculares, voltadas à construção de uma sociedade democrática e ao desenvolvimento da cidadania crítica e participativa. Não reconhece somente o conhecimento formal, reconhece formas de conhecimentos plurais. Sendo assim, o currículo não é um fim em si mesmo, apenas um instrumento que precisa ser flexível e adaptável frente à diversidade humana. Um currículo inclusivo demanda adaptações para atender a diversidade de todos os estudantes.

CAPÍTULO 4. O CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: HISTÓRICO, ORGANIZAÇÃO, COMPOSIÇÃO E REPRESENTAÇÃO

A pretensão desta seção é contextualizar o Conselho Nacional de Educação na trajetória da educação brasileira para compreender os limites e possibilidades deste colegiado contribuir para garantia do direito à educação, especialmente o direito à educação das pessoas com deficiência.

Neste primeiro momento, é preciso explicitar a “natureza” do CNE. Ele é um colegiado, institucionalizado junto à administração pública federal. Trata-se, em última análise, de um colegiado formado por representantes da sociedade civil e do governo, todos indicados pelo Presidente da República, para assessorar ao Ministro da Educação. Gohn (2006), define este tipo de conselho, como Conselho de “notáveis”, por existirem nas esferas públicas, compostos por especialistas, ou seja, pessoas de “notório” saber.

Já Guimarães e Abranches (2012) distinguem, a partir do formato, da composição e da forma de funcionamento dos próprios conselhos e dos atores envolvidos, duas categorias de conselho: os que produzem normas e regulamentos, e os que fiscalizam e controlam os recursos públicos. Para os autores, embora existam diferentes tipos de conselhos de educação²⁹, esse setor é, entre as políticas sociais de caráter universalista (que incluem a saúde e assistência social), o que tem a mais baixa performance, tanto em número de conselhos quanto em desempenho deliberativo, colocando-se também atrás dos conselhos de direitos da criança e do adolescente.

Uma das principais atribuições do CNE é a função normativa. A ele compete interpretar a legislação e emanar diretrizes e normas diante de um caso concreto ou o regramento de um assunto específico não abarcado pela lei, tornando-se um colegiado normativo, como expressa a Lei n.º 9.131/95. Embora as interpretações emanadas pelo CNE sejam pautadas em leis, isto não significa que sejam neutras e isentas de valores. As formas diversas que as normas se explicitam dependem da correlação de forças e hegemonia de determinados grupos, contextualizados em um governo específico. Enfim, o CNE é permeado por disputas políticas, ideológicas e econômicas.

²⁹Conselho municipal de educação (CME); conselhos de acompanhamento e controle social (Cacs) do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou por dez anos (1997- 2006)., sendo substituído desde de 2007, pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); conselho da alimentação escolar (CAE); e conselhos escolares.

4.1. Histórico do Conselho Nacional de Educação

Os conselhos de educação são bastante antigos no Brasil, remontam à época do Império. Durante esta trajetória histórica até os dias atuais, recebeu diferentes nomes: Conselho de Instrução Pública (1842), Conselho Diretor do Ensino Primário e Secundário do Município da Corte (1854), Conselho Superior de Ensino (1911), Conselho Nacional de Ensino (1925), Conselho Nacional de Educação (1931), Conselho Federal de Educação (1961), Conselho Nacional de Educação em 1994.

Bordignon (2009) cita dois conselhos como os “precursores” no Brasil: o Conselho de Instrução Pública criado na Província da Bahia pela Lei Provincial n.º 172, em 1842; e o Conselho Diretor do Ensino Primário e Secundário do Município da Corte, no Rio de Janeiro, criado em 17 de fevereiro de 1854 pelo Decreto Imperial n.º 1.331-A.

Bordignon (2009) afirma que o conselho de educação surge vinculado à educação superior para atender aos interesses da família real que requer a formação de médicos, engenheiros e oficiais militares. A educação superior surge então, para atender aos interesses da Corte. O objetivo é a educação profissionalizante.

Em 1911, por meio do decreto n. 8.659 de 5 de abril, o qual aprova a Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental, é criado o Conselho Superior de Ensino (BRASIL, 1911), voltado exclusivamente para o ensino superior. Em 1925 o conselho é reformulado, passando a denominar-se Conselho Nacional de Ensino (Decreto n.º 16.782-A de 13 de janeiro de 1925), deixando de se ater somente ao ensino superior, incluindo o então ensino artístico, o ensino primário e profissional.

Diante da centralização do poder do governo Getúlio Vargas, em 1931, o conselho de educação se reestrutura (Decreto n.º 19.850 de 11 de abril de 1931) renomeado como Conselho Nacional de Educação. Era um momento de transição entre as formas de dominação oligárquica vigentes na República Velha e a consolidação de uma dominação burocrática de perfil autoritário, fazendo com que os conselhos sejam considerados, conforme Miceli (2001), verdadeiras arenas abertas à negociação de interesses. O CNE torna-se conhecido como “Tribunal da Educação”. Muitas instituições educacionais são extintas após avaliações do CNE, embora sua competência limitava-se ao assessoramento ao ministro da Educação.

Interessante destacar que outros colegiados semelhantes ao CNE surgem nessa mesma década para fundamentar e validar as ações propostas pelo governo provisório de Getúlio

Vargas. Segundo Araújo Filho (2016), somada a uma rápida consulta à legislação do início da década de 30, encontram-se o: “Conselho Nacional do Petróleo (1938); Conselho de Águas e Energia (1939); Comissão de Combustíveis e Lubrificantes (1941); Comissão do Vale do Rio Doce (1942); Conselho Nacional de Ferrovias (1941); Conselho Nacional do Café (1931); Conselho Federal do Comércio Exterior (1934); Conselho Nacional de Política Industrial e Comercial (1934); Comissão de Planejamento Econômico (1944); Conselho Técnico da Produção (1933); Conselho de Contribuintes (1931); e Conselho Administrativo da Casa da Moeda [...]” além do Conselho Nacional do Trabalho; Conselho Superior de Economias da Guerra; Conselho do Almirantado; Conselho de Fiscalização das Expedições Artísticas e Científicas no Brasil; Conselho de Justiça; Conselho de Recursos da Propriedade Industrial; Conselho da Defesa Nacional e provavelmente outros mais.

A Carta Magna de 1934, constitucionaliza o então Conselho Nacional de Educação, no Art. 152, com a competência de:

Elaborar o plano nacional de educação para ser aprovado pelo Poder Legislativo e sugerir ao governo as medidas que julgar necessárias para a melhor solução dos problemas educativos bem como a distribuição adequada dos fundos especiais.

Para Cury (2006) a elevação à dignidade constitucional³⁰ de um Conselho é um marco importante para a educação pois até então, desde a Velha República, os conselhos de educação são criados por leis ordinárias ou mesmo decretos. Em 1936, a regulamentação do Conselho Nacional de Educação ocorre por meio da lei nº 174, de 6 de janeiro:

O Conselho Nacional de Educação instituído pela Constituição da República, é órgão colaborador do Poder Executivo no preparo de ante-projectos de lei e na aplicação de leis referentes ao ensino; e consultivo dos poderes federais e estaduais, em matéria de educação e cultura. (Art.1º)

Bordignon (2009) considera que o anseio de modernização do Estado pela via democrática, influencia não só a implementação do Plano Nacional de Educação (PNE), como também a possibilidade de um sistema de ensino com conselhos de educação de âmbito federal e estadual. Neste contexto, em 1937, a Lei n.º 378 dá nova organização ao então Ministério da Educação e Saúde, instituindo a Conferência Nacional de Educação e a Conferência Nacional de Saúde, o Fundo Nacional de Educação e o Fundo Nacional de fraude e institui o próprio

³⁰ A Constituição prevê, na forma da lei, a organização do CNE, dada pela Lei n. 174/36.

Conselho Nacional de Saúde (CNS), conforme explicitado: “Além do Conselho Nacional de Educação, assistirá o Ministério o Conselho Nacional de Saúde” (Brasil,378). Ambos os conselhos, o CNE e o CNS, nascem vinculados ao Poder Executivo e com funções de assessoramento, no entanto o Conselho Nacional de Saúde muda totalmente sua “natureza”, a partir da década de 80, influenciado pela reforma sanitária e pelo processo de constituição do Sistema Único de Saúde.

Em 1961, o Brasil vivenciou o regime parlamentarista, sob o governo do Presidente João Goulart. É neste contexto que é publicada a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) (Lei n.º 4.024/61), após longo período de discussões iniciadas em 1947. Durante este processo, explicita-se dois blocos distintos: os liberais escolanovistas que defendiam a escola pública e a centralização do processo educativo pela União e, por outro, os católicos, interessados na educação privada. Para Marchelli (2014) é possível perceber como a lei aprovada configura uma solução intermediária, entre os extremos representados, cujo mote é a escola privada e a não interferência do estado nos negócios educacionais. Neste contexto, o Conselho Nacional de Educação tem nova nomenclatura: Conselho Federal de Educação (CFE), conforme citado na LDB/61 (Lei n.º 4.024/61). A lei em comento define que o CFE deva ser “constituído por vinte e quatro membros nomeados pelo Presidente da República, por seis anos, dentre pessoas de notável saber e experiência” (Art.8º). A LDB engloba todos os níveis do ensino, prevê os fundamentos, estruturas e normatização da educação brasileira, logo a criação de um Conselho Nacional de Educação com a função de apoiar o Ministro da Educação, ao qual caberia fazer que se desse cumprimento às responsabilidades da União. A LDB propõe também a criação de um sistema federal de educação para organizar e administrar supletivamente a educação e os sistemas estaduais de educação. A administração e organização se tornam encargo especialmente dos Estados. Especialmente, com relação ao Conselho Federal de Educação (CFE), são especificadas questões importantes: a nomeação dos conselheiros, as atribuições, a composição e a frequência das reuniões.

Em 1994, no governo de Itamar Franco, por meio da MP n.º 661, de 18/10/94, o CFE é “transformado” em Conselho Nacional de Educação (CNE), sem revogar a lei anterior, a Lei n. 4.024/61. Para Silva (2005), o CFE foi transformado em CNE, devido à denúncias de clientelismo e favorecimento de determinados segmentos do ensino privado, que mesmo com o novo conselho não deixaram de ocorrer.

A Exposição de Motivos, ora transcrita pelo Ministro Murílio Hingel apresenta as razões que motivariam a transformação do CFE em CNE:

Ao propor a transformação do Conselho Federal de Educação em Conselho Nacional de Educação, conferindo-lhe atribuições e competências identificadas com as exigências do atual estágio do sistema educacional brasileiro, a presente proposta explicita o caráter efetivamente normativo e consultivo que este órgão deve ter ... (Exposição de Motivos nº 181, de 22/8/1994, encaminhada pelo Ministro de Estado da Educação).

Após a efervescência dos movimentos pela redemocratização do país na década de 80, em 1995, o presidente Fernando Henrique Cardoso inicia uma série de reformas no Estado, com uma ótica gerencial, de modo a preparar o Estado para políticas neoliberais. A privatização da educação superior é um foco do então governo, argumentando ineficácia dos serviços públicos, de uma forma geral. Isto implica em colocar a educação à disposição dos interesses do mercado, o que resulta como assevera Frigotto (2009) em uma filosofia utilitarista e imediatista e uma concepção fragmentária do conhecimento, concebido como um dado, uma mercadoria e não como uma construção, um processo. Tal fato se reflete na configuração que o Conselho toma em 1995. A Lei n.º 9.131/95 altera dispositivos da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, especificamente o artigo 6º, 7º, 8º e 9º. Sendo assim, o CNE se esvazia nas suas competências deliberativas, pois se torna efetivamente limitado em sua autonomia, tutelado pelo Ministro da Educação. O então Conselho Federal de Educação (CFE) passa a ser chamado de Conselho Nacional de Educação (CNE). O CFE da LDB/61, tem caráter deliberativo e normativo, e suas decisões não estão condicionadas à homologação do Ministro da Educação, conforme observado no texto: “Ao Ministério da Educação e Cultura incumbe velar pela observância das leis do ensino e pelo cumprimento das decisões do Conselho Federal de Educação” (lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, Título IV - Art. 7º). Já na lei n.º 9 131/95, o CFE perde poder, ao ter suas atribuições vinculadas à assessoria do Ministro da Educação:

O Conselho Nacional de Educação, composto pelas Câmaras de Educação Básica e de Educação Superior, terá atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto, de forma a assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional. (Art. 7º).

A Lei n.º 9.131/95, contraditoriamente, ao mesmo tempo que limita a autonomia do conselho, insere o texto “de forma assegurar a participação da sociedade civil” (Art. 7º da Lei

n.º 9.131/95), texto que não aparece na lei anterior. Os conselhos de educação, anteriores à Lei n.º 9.131/95, não consideram a ideia de um espaço público para participação da sociedade civil.

Em 1996, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação³¹ (LDB) (Lei n.º 9.394), que segundo Frigotto (2009), foi uma proposta feita pelo alto, na base de retalhos, que acobertam os velhos interesses das elites conservadoras. Sobre o CNE, a nova LDB (Lei n.º 9.394/96) apenas cita o seguinte: “Na estrutura educacional haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente, criado por lei.” (art. 9 § 1º da - Lei n.º 9394/96). Nesta lei, então, não aparece a função deliberativa do CNE. Para Saviani (2010), tanto o governo Collor como o governo Fernando Henrique Cardoso retiraram a função deliberativa do CNE pois, segundo a interpretação, secundarizaria o MEC na tarefa de formular a Política Nacional de Educação.

Observa-se, ao longo da história do conselho de educação, à nível nacional, que as diferentes leis que o implementam não são efetivamente revogadas, pois isto implicaria na revogação de diferentes normas, como resoluções e pareceres que foram expressos pelo próprio conselho.

4.2. Organização do CNE

Em 1999, o atual Regimento do CNE é aprovado pelo Parecer CNE/CP n.º 84/1999, resultando na Portaria MEC n.º 1.306, de 2/9/1999, o qual estabelece as seguintes atribuições ao CNE: subsidiar a elaboração e acompanhar a execução do Plano Nacional de Educação; manifestar-se sobre questões que abranjam mais de um nível ou modalidade de ensino; assessorar o Ministério da Educação no diagnóstico dos problemas e deliberar sobre medidas para aperfeiçoar os sistemas de ensino, especialmente no que diz respeito à integração dos seus diferentes níveis e modalidades; emitir parecer sobre assuntos da área educacional, por iniciativa de seus conselheiros ou quando solicitado pelo Ministro de Estado da Educação; manter intercâmbio com os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal; analisar e emitir parecer sobre questões relativas à aplicação da legislação educacional, no que diz respeito à integração entre os diferentes níveis e modalidades de ensino; analisar as estatísticas da educação, anualmente, oferecendo subsídios ao Ministério da Educação; promover seminários

³¹Cf. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996

sobre os grandes temas da educação brasileira; elaborar o seu regimento, a ser aprovado pelo Ministro de Estado da Educação (BRASIL,1999).

Esta dissertação propõe-se analisar a seguinte atribuição do CNE: “emitir parecer sobre assuntos da área educacional”, e no caso em questão, dos assuntos da área educacional referentes aos estudantes com deficiência. A emissão de pareceres é competência das Câmaras relacionadas ao assunto, cabendo, quando for o caso, recurso ao Conselho Pleno. Interessante observar que os assuntos afetos à educação especial são atribuição da Câmara de Educação Básica (CEB). No entanto, nesta dissertação é analisado 01 parecer o qual encaminha a solicitação de regulamentação do Decreto n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, o qual é dirigido à Câmara de Educação Básica. Os outros oito pareceres com demandas diversas relacionadas à educação especial, quatro são dirigidos à Educação Básica (CEB), e três à Câmara de Educação Superior (CES).

A estrutura do CNE é composta pela Câmara de Educação Básica (CEB) e pela Câmara de Educação Superior (CES). Ambas são constituídas, cada uma, por doze conselheiros, nomeados pelo Presidente da República, dentre os quais são membros natos, na CEB, o Secretário de Educação Fundamental do MEC, e na CES, o Secretário de Educação Superior da pasta em questão. Compete às Câmaras, emitirem pareceres e deliberarem sobre os assuntos a elas pertinentes, cabendo, quando for o caso, recurso ao Conselho Pleno. O Colegiado, representado por seu Conselho Pleno³² manifesta-se por um dos seguintes instrumentos: indicação³³; parecer³⁴ e resolução³⁵ (BRASIL, 1999b).

Conforme regimento interno, cada Câmara deve ser reunir ordinariamente uma vez por mês e, extraordinariamente, sempre que convocada pelo Ministro de Estado de Educação, pelo Presidente do Conselho, por seu Presidente ou em decorrência de requerimento subscrito pela maioria dos seus membros. (BRASIL, 1999).

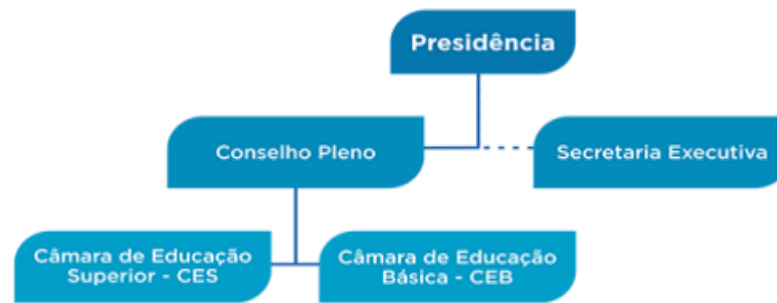
Considerando o site do MEC como veiculadores de informações oficiais, é pertinente a consulta para adensar dados atualizados à análise do atual contexto do CNE. Neste sentido, evidencia-se a apresentação da seguinte estrutura organizacional:

³² Composto pelos Conselheiros das Câmaras de Educação Básica e Educação Superior.

³³ Ato propositivo subscrito por um ou mais Conselheiros, contendo sugestão justificada de estudo sobre qualquer matéria de interesse do Conselho Nacional de Educação (CNE).

³⁴ Ato pelo qual o Conselho Pleno ou qualquer das Câmaras pronuncia-se sobre matéria de sua competência

³⁵ Ato decorrente de parecer, destinado a estabelecer normas a serem observadas pelos sistemas de ensino sobre matéria de competência do Conselho Pleno ou das Câmaras).

Figura 1 – Organograma do Conselho Nacional de Educação

Fonte: Site MEC (2020)

Contrastando o conteúdo explicitado no atual Regimento Interno³⁶ do CNE e no site do MEC, consolidam-se as informações no quadro abaixo:

Quadro 2 – Estrutura atual do Conselho Nacional de Educação

Regimento Interno	Site MEC
Secretaria Executiva	01 Secretário-Executivo 01 Assessora
Coordenação de Apoio ao Colegiado, composta de: a) Serviço de Apoio Operacional; b) Serviço de Apoio Técnico; c) Serviço de Edição e Documentação.	Chefe da Coordenação de apoio ao Colegiado.
Divisão de Apoio Administrativo, constituída de: a) Serviço de Atividades Auxiliares e b) Serviço de Protocolo e Arquivo.	Chefe do apoio à Câmara de Educação Básica. Chefe do apoio à Câmara de Educação Superior.

Fonte: Elaborada pela autora com base na Portaria MEC n.º 1.306, de 2/9/1999 e no site MEC/CNE.

³⁶ Cf. Art. 37 da Portaria MEC n.º 1.306 de 02/09/1999

É interessante observar que as informações expostas pelo site do MEC não são iguais às do Regimento Interno (RI). A função de assessor explicitado no site do MEC não tem no regimento, por exemplo. A Coordenação de Apoio ao Colegiado e a Divisão de Apoio Administrativo são compostas de subseções, conforme o RI. No site do MEC somente aparece a função de “Chefe da Coordenação de apoio ao Colegiado” e “Chefe do apoio à Câmara de Educação Básica”, não sendo possível verificar funções que, porventura, possam compor a estrutura do serviço.

Quanto aos conselheiros, de acordo com o RI, são doze para a Câmara de Educação Básica e doze para Câmara de Educação Superior³⁷ e o Presidente é eleito por seus pares³⁸. Ainda sobre os conselheiros, no atual site do MEC, são disponibilizados os nomes do presidente, de onze conselheiros para a Câmara de Educação Básica (CEB) e de 12 para Câmara de Educação Superior (CES) sem mencionar se é representante governamental ou da sociedade civil e o setor ou instituição que representa. Como já colocado aqui neste trabalho, o CNE é um colegiado vinculado à administração pública, portanto as informações precisam estar acessíveis a todos os cidadãos.

A função de Secretário Executivo³⁹ é nomeação do Ministro de Estado da Educação, ouvido o Presidente do CNE. O RI não dispõe sobre a remuneração do Secretário- Executivo, bem como outros funcionários da estrutura administrativa do CNE.

4.3. Composição do CNE

A composição dos conselhos de educação no Brasil apresenta peculiaridades, de acordo com o período histórico. O quadro a seguir, demonstra de forma sintética, as composições dos conselhos em distintos períodos:

Quadro 3 – Série Histórica da composição do CNE (1911-1995)

(continua)

ANO	CONSELHO	REGULAMENTAÇÃO	COMPOSIÇÃO
1911	Conselho Superior de Ensino	Decreto n.º 8.659, de 05/04/1911	Diretores das faculdades de medicina do Rio de Janeiro e da Bahia, de direito de S. Paulo e de Pernambuco, da escola Politécnica do Rio de Janeiro.

³⁷Cf Art. 2 da Portaria MEC n° 1.306 de 02/09/1999

³⁸Cf Art.6 da Portaria MEC n° 1.306 de 02/09/1999

³⁹Cf Art.39 da Portaria MEC n° 1.306 de 02/09/1999

(continuação)

ANO	CONSELHO	REGULAMENTAÇÃO	COMPOSIÇÃO
1911	Conselho Superior de Ensino	Decreto n.º 8.659, de 05/04/1911	Diretor do Colégio Pedro II e de um docente de cada um dos estabelecimentos acima citados.
1925	Conselho Nacional de Ensino	Decreto n.º 6.782-A, de 13/01/1925	<p>Conselho de Ensino Secundário e Superior: diretores das Faculdades da Universidade do Rio de Janeiro, dos Diretores das Faculdades de Medicina, de Farmácia e Odontologia da Bahia, de Direito de SP e do Recife, do Colégio Pedro II, e de outros estabelecimentos de ensino secundário e superior que venham ser subordinados do Departamento Nacional de Ensino de um professor catedrático ou de um professor privativo de cada um dos institutos eleitos pelas respectivas congregações, de um livre docente de cada um destes Institutos, designado pelo Ministro da Justiça e Negócios Interiores.</p> <p>Conselho de Ensino Artístico: dos Diretores do Instituto Nacional de Música, da Escola Nacional de Belas Artes, e de outros estabelecimentos congêneres que venham a ser subordinados do Departamento Nacional do Ensino, de dois professores efetivos de cada um destes institutos, eleitos pelas respectivas congregações, de um livre docente de cada um destes Institutos, designado pelo Ministro da Justiça e Negócios Interiores</p> <p>Conselho de Ensino Primário e Profissional: do Instituto Benjamin Constant e do Instituto Surdos-Mudos do Diretor da Escola 15 de novembro e de um professor designado pela mesma forma, de um delegado de cada Estado onde exista ensino primário, subvencionado pela União, designado pelo respectivo governo.</p>

(continuação)

ANO	CONSELHO	REGULAMENTAÇÃO	COMPOSIÇÃO
1925	Conselho Nacional de Ensino	Decreto n.º 6.782-A, de 13/01/1925	<p>Mediante acordo com o Presidente do Distrito Federal, poderão fazer parte deste Conselho, o Diretor de Instrução Pública Municipal, um Professor da Escola Normal do Distrito Federal, eleito pela respectiva congregação, um inspetor escolar, um professor de instrução primária designado pelo prefeito.</p> <p>Os estabelecimentos de ensino equiparados poder-se-ão fazer representar por um delegado. um destes Institutos, de um professor efetivo de cada um destes institutos designado pelo Ministro da Justiça e Negócios Interiores</p>
1931	Conselho Nacional de Educação	Decreto n.º 19.850, de 11/04/1931	<p>Conselheiros, nomeados pelo Presidente da República e escolhidos entre nomes eminentes do magistério efetivo ou entre personalidade de reconhecida capacidade e experiencia em assumptos pedagógicos, de acordo com o especificado: um representante de cada universidade federal ou equiparada, um representante de cada um dos institutos federais de ensino do direito, da medicina e de engenharia, não incorporados a universidades, um representante do ensino superior estadual equiparado e um do particular também equiparado.</p> <p>um representante do ensino secundário federal; um do ensino secundário estadual equiparado e um do particular também equiparado, três membros escolhidos livremente entre personalidades de alto saber e reconhecida capacidade em assumptos de educação e de ensino. De forma sintética, o quadro a seguir demonstra as principais configurações do conselho ao longo da história educacional no Brasil.</p>
1961	Conselho Federal de Educação	Lei n.º 4.024, de 20/12/1961	<p>O Conselho Federal de Educação será constituído por vinte e quatro membros nomeados pelo Presidente da República, dentre pessoas de notável saber e experiência, em matéria de educação.</p>

(continuação)

ANO	CONSELHO	REGULAMENTAÇÃO	COMPOSIÇÃO
1961	Conselho Federal de Educação	Lei n.º 4.024, de 20/12/1961	<p>Na escolha dos membros do Conselho, o Presidente da República levará em consideração a necessidade de neles serem devidamente representadas as diversas regiões do País, os diversos graus do ensino e o magistério oficial e particular.</p> <p>O Conselho Federal de Educação será dividido em câmaras para deliberar sobre assuntos pertinentes ao ensino primário, médio e superior.</p>
1994	Conselho Nacional de Educação	MP n.º 661, de 18/10/94	<p>O Conselho Nacional de Educação é composto por 25 conselheiros, nomeados pelo Presidente da República para mandato de quatro anos, vedada a recondução, escolhidos dentre brasileiros de reputação ilibada e de notável saber e experiência, em matéria de educação, observado o seguinte: 12 (doze) conselheiros escolhidos pelo Presidente da República, mediante indicação do Ministro de Estado da Educação e do Desporto, levando em consideração a necessidade de neles serem devidamente representados as diversas regiões do País, os diversos níveis e modalidades do ensino e o magistério oficial e particular;</p> <p>12 (doze) conselheiros indicados ao Ministro de Educação e do Desporto, em listas tríplices, para cada vaga, por segmentos sociais organizados, vinculados à área educacional, obedecidos os seguintes critérios:</p> <p>a) 2 (dois) conselheiros indicados por entidade nacional que congregue os dirigentes das instituições de ensino superior, sendo um das instituições públicas e outro das instituições privadas;</p> <p>b) 2 (dois) conselheiros indicados por entidade nacional que congregue os professores do ensino superior, sendo um da rede pública e outro da rede privada;</p> <p>c) 2 (dois) conselheiros indicados por entidade nacional que congregue os professores da educação básica;</p>

(continuação)

ANO	CONSELHO	REGULAMENTAÇÃO	COMPOSIÇÃO
1994	Conselho Nacional de Educação	MP n.º 661, de 18/10/94	<p>d) 2 (dois) conselheiros indicados por entidade nacional que congregue as instituições de educação profissional não-universitária;</p> <p>e) 1 (um) conselheiro indicado por entidade nacional que congregue cientistas e pesquisadores das diferentes áreas de conhecimento;</p> <p>f) 1 (um) conselheiro indicado por entidade nacional que congregue o setor técnico-administrativo da educação;</p> <p>g) 1 (um) conselheiro indicado por entidade nacional que congregue os estudantes de ensino superior;</p> <p>h) 1 (um) conselheiro indicado por entidade nacional que congregue as instituições de educação especial;</p> <p>- O Secretário-Executivo do Ministério da Educação e do Desporto é membro nato do Conselho Nacional de Educação</p>
1995	Conselho Nacional de Educação	Lei n.º 9.131/95	<p>A Câmara de Educação Básica e a Câmara de Educação Superior serão constituídas, cada uma, por doze conselheiros, sendo membros natos, na Câmara de Educação Básica, o Secretário de Educação Fundamental e na Câmara de Educação Superior, o Secretário de Educação Superior, ambos do Ministério da Educação e do Desporto e nomeados pelo Presidente da República. A escolha e nomeação dos conselheiros será feita pelo Presidente da República, sendo que, pelo menos a metade, obrigatoriamente, dentre os indicados em listas elaboradas especialmente para cada Câmara, mediante consulta a entidades da sociedade civil, relacionadas às áreas de atuação dos respectivos colegiados.</p>

(conclusão)

ANO	CONSELHO	REGULAMENTAÇÃO	COMPOSIÇÃO
1995	Conselho Nacional de Educação	Lei n.º 9.131/95	Para a Câmara de Educação Básica a consulta envolverá, necessariamente, indicações formuladas por entidades nacionais, públicas e particulares, que congreguem os docentes, dirigentes de instituições de ensino e os Secretários de Educação dos Municípios, dos Estados e do Distrito Federal. Para a Câmara de Educação Superior a consulta envolverá, necessariamente, indicações formuladas por entidades nacionais, públicas e particulares, que congreguem os reitores de universidades, diretores de instituições isoladas, os docentes, os estudantes e segmentos representativos da comunidade científica. A indicação, a ser feita por entidades e segmentos da sociedade civil, deverá incidir sobre brasileiros de reputação ilibada, que tenham prestado serviços relevantes à educação, à ciência e à cultura. Na escolha dos nomes que comporão as Câmaras, o Presidente da República levará em conta a necessidade de estarem representadas todas as regiões do país e as diversas modalidades de ensino, de acordo com a especificidade de cada colegiado.

Fonte: Elaborada pela autora com base nos Decreto n.º 8.659, de 05/04/1911, Decreto n.º 6.782-A de 13/01/1925, Decreto n.º 19.850, de 11/04/1931, Lei n.º 4.024, de 20/12/1961, MP n.º 661, de 18/10/94, Lei n.º 9.131/95, Decreto N.º 3.295, de 15 de dezembro de 1999

Verifica-se no quadro exposto acima que tanto a Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961 e a Lei n.º 9.131/95 não explicitam os critérios de nomeação dos possíveis representantes do CNE. Vale destacar a composição do CNE, sugerida pela MP n.º 661, de 18/10/94, única norma dentre as levantadas, que sugere a indicação de um conselheiro, nomeado por entidade nacional que congregue as instituições de educação especial. Sobre os procedimentos para escolha e nomeação de membros do Conselho Nacional de Educação, que trata o art. 8º da Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, foram publicados os Decretos n.º 1.716, de 24 de novembro de 1995, e o Decreto n.º 3.295, de 15 de dezembro de 1999. A diferença no conteúdo dos dois decretos, expressam-se no art.3º e art.4º. No art. 3º do Decreto de 1995 havia um parágrafo único que determinava:

As listas de que trata o caput deste artigo serão apresentadas às entidades previamente consultadas, que novamente indicarão ao Ministério da Educação e do Desporto três nomes nelas constantes, sendo a coincidência de apenas um nome em relação à lista tríplice elaborada nos termos do art. 2º.

No art.4º do Decreto n.º 1.716/1995, a competência do Ministério da Educação e do Desporto é encaminhar ao Presidente da República o resultado da consulta realizada pela segunda vez às entidades civis. Neste artigo 4º são apresentados dois incisos os quais explicam sobre o quantitativo de nomes constantes em cada uma das listas os quais não podem exceder o triplo do número de vagas a serem preenchidas em cada Câmara e sobre a composição de cada Câmara a qual deverá ter seis integrantes com mandato de quatro anos e cinco com mandato de dois anos.

Já o Decreto n.º 3.295/ 1999, conforme citado pelo art. 4º, apenas cita que cabe ao Ministério da Educação divulgar a relação das entidades que serão consultadas para cada uma das Câmaras, bem como o prazo para o processo de elaboração das listas. Sendo assim, por meio de portaria específica o Ministério da Educação divulga a relação das entidades que indicarão os nomes a serem considerados para a recomposição da Câmara de Educação Básica e da Câmara de Educação Superior que integram o Conselho Nacional de Educação. Desta forma, o Ministério da Educação apresenta a lista para escolha do Presidente da República.

Enfim, a diferença no conteúdo dos dois decretos consiste no fato de que pelo Decreto n.º 1.716/1995, as instituições civis são consultadas duas vezes.

A questão das listas contemplarem representantes de todas as regiões do País e das diversas modalidades de ensino. consta no art. 4º do Decretos n.º 1.716/1995 e no art 3º do Decreto n.º 3.295/ 1999.

4.4. O CNE em 2006-2008: instituições representadas

A partir da publicação do Decreto n.º 3.295/ 1999, o Ministério da Educação divulga, a cada dois anos, a relação das entidades que são convocadas para cada uma das Câmaras. Tendo em vista que a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL,2008) é o marco para delimitação temporal deste trabalho, e considerando que as discussões para a publicação da PNEEPI(BRASIL,2008) antecedem a 2008, são levantadas, a partir de 2006, as portarias divulgadas pelo governo federal. O objetivo deste levantamento é

analisar a representatividade de entidades relacionadas ao tema da pessoa com deficiência no CNE. Em um primeiro momento, é pertinente observar que as entidades que vem sendo consultadas sistematicamente, conforme demonstra o quadro:

Quadro 4 – Série Histórica com as entidades consultadas para a elaboração das listas tríplices para as câmaras do conselho nacional de educação – CNE no período de 2006 a 2018.

Entidades consultadas para a elaboração das listas tríplices para as câmaras do conselho nacional de educação – CNE no período de 2006 a 2018.
Academia Brasileira de Ciências - ABC
Academia Brasileira de Educação - ABE
Academia Brasileira de Letras – ABL
Associação Brasileira de Educação à Distância - ABED
Associação Nacional de Política e Administração da Educação - ANPAE
Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED
Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE
Conselho Nacional dos Secretários de Educação – CONSED
Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação
Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC
União Brasileira dos Estudantes Secundaristas – UBES
União dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME
União Nacional dos Estudantes – UNE

Fonte: Elaborada pela autora com base na Portaria nº 20, de 5 de janeiro de 2006; Portaria nº 197, de 24 de janeiro de 2006; Portaria nº 42 de 11 de janeiro de 2008, Portaria nº 234 de 04 de março de 2010, Portaria nº 187, de 13 de março de 2012, Portaria nº 323, de 9 de abril de 2014, Portaria nº 174, de 4 de abril de 2016, Portaria nº 103, de 8 de fevereiro de 2018, Portaria nº 492, de 21 de maio de 2020.

A Portaria n.º 20, de 5 de janeiro de 2006 a qual publica a relação das entidades para indicação dos nomes a serem considerados para a recomposição da Câmara de Educação Básica e da Câmara de Educação Superior que integram o Conselho Nacional de Educação relaciona dois anexos, a saber: para a Câmara de Educação Básica (CEB) 30 entidades, e para Câmara de Educação Superior (CES) 35. Dentre as portarias publicadas no período de 2006 a 2018 a Portaria n.º 20, de 5 de janeiro de 2006 é a que contém a listagem com um quantitativo maior de entidades, que inclui desde entidades tradicionalmente indicadas, até representações de organizações sindicais, como: Central Única dos Trabalhadores – CUT, Confederação Geral

dos Trabalhadores – CGT, Social Democracia Sindical – SDS, além de associações afetas à educação e trabalhadores rurais. Destaca-se também representantes empresariais como: Confederação Nacional da Indústria – CNI, Confederação Nacional de Agricultura e Pecuária do Brasil – CNA, Confederação Nacional do Comércio – CNC, Confederação Nacional do Transporte - CNT e outros. Em complementação à listagem publicada pela Portaria nº 20, de 5 de janeiro de 2006, ainda foi publicada a Portaria MEC nº 197, de 24/1/2006, solicitando a inclusão de mais duas entidades – a Confederação Nacional de Estabelecimentos de Ensino - CONFENEN e Federação Nacional das Escolas Particulares – FENEP. Comparando as listagens publicadas, por meio das diferentes Portarias⁴⁰, no período de 2006 a 2018, merece destaque o fato de que, somente a Portaria nº 20, de 5 de janeiro de 2006, elenca dois anexos distinguindo as entidades convocadas para Câmara de Educação Básica e Câmara de Educação Superior. As demais portarias relacionam todas as entidades, não especificando quais são para Câmara de Educação Básica e quais são para Câmara de Educação Superior.

A partir de 2008, são inclusas várias associações específicas de determinadas categorias profissionais, como por exemplo: Associação Nacional de História, Associação Nacional de Centros de Pós-Graduação em Economia – ANPEC, Associação Brasileira de Ensino de Engenharia – ABENGE, Associação Nacional de Pós-Graduação em Pesquisa em Ciências Sociais – ANPOCS, Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia - ANPOF e outras.

As entidades com vínculos religiosos se fazem representar na listagem de 2006, com a Associação de Educação Católica do Brasil – AEC e a Associação Brasileira de Instituições Educacionais Evangélicas – ABIEE.

Uma entidade que aparece exclusivamente na lista de 2006 é o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES.

Após a indicação da sociedade civil, as listagens com os nomes escolhidos pelo Presidente da República para compor o CNE são publicadas no Diário Oficial da União (D.O.U). Quanto a este fato, é possível constatar que são expostos os nomes em dois anexos da seguinte forma: Anexo I - Câmara de Educação Básica e Anexo II - Câmara de Educação Superior. Nas relações nominais expostas não se especifica se são representantes governamentais ou da sociedade civil e quais setores ou instituições representam. É conveniente destacar a necessidade de transparência pois trata-se de um colegiado vinculado à Administração Pública.

⁴⁰ Cf. Portaria nº 20, de 5 de janeiro de 2006, Portaria nº 42 de 11 de janeiro de 2008, Portaria nº 234 de 04 de março de 2010, Portaria nº 187 de 13 de março de 2012, Portaria nº 323, de 9 de abril de 2014, Portaria nº 174, de 4 de abril de 2016, Portaria nº 103 de 8 de fevereiro de 2018 e Portaria nº 492, de 21 de maio de 2020.

Articulando a composição do CNE com a temática da pessoa com deficiência, pode-se evidenciar que no período de 2006 a 2018 nenhuma instituição privada, filantrópica ou pública aparece nas listagens de entidades recrutadas para indicar representante ao CNE.

4.5 Perfil dos relatores

A análise dos documentos produzidos pelo CNE, instância máxima da educação brasileira, leva ao questionamento sobre o perfil dos relatores destes atos normativos. Portanto, para contextualizar melhor os documentos é levantado um perfil dos relatores, conforme abaixo demonstrado. A partir da categoria central de análise que é o direito à educação, como subcategoria de análise tem-se a formação e experiência profissional.

O quadro abaixo demonstra de forma sintética, os relatores com a experiência profissional e função atual de cada relator:

Quadro 5 – Perfil dos conselheiros do Conselho Nacional de Educação

(continua)

Pareceres	Relatores	Experiência Profissional	Função Atual
Parecer CNE/CEB n° 5/2008	Murílio de Avellar Hingel	Foi ministro da Educação no governo Itamar Franco, de 1° de outubro de 1992 a 1° de janeiro de 1995. Foi professor e diretor de várias instituições de ensino superior e de 1° e 2° graus. Exerceu cargos técnicos e administrativos no município de Juiz de Fora e no estado de Minas Gerais (NEVES, 2012).	Não encontrada.
Parecer CNE/CEB n.º 13/2009	Clélia Brandão Alvarenga Craveiro	Reitora da PUC-Goiás entre 1994-2001. Superintendente do IBAMA-GO, 2003-2004. Presidente do Conselho Nacional de Educação de 2008 a 2010. Conselheira da Câmara de Educação Básica (até 2012). Diretora de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania (DPEDHUC).	Professora Titular da PUC-Goiás. Palestrante e seminarista nacional e internacional.

(continuação)

Pareceres	Relatores	Experiência Profissional	Função Atual
Parecer CNE/CEB n.º 13/2009	Clélia Brandão Alvarenga Craveiro	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI); Ministério da Educação (MEC), de 2012 a 2014. Diretora da Escola de Formação de Professores e Humanidades da PUC-Goiás de 2014 a 2015. Pesquisadora na área de Políticas Públicas, Educacionais e Gestão Escolar (BRASIL, 2020a).	Professora Titular da PUC-Goiás. Palestrante e seminarista nacional e internacional
Parecer CNE/CES n.º 217/2012	Paulo Monteiro Vieira Braga Barone	Pesquisador na área de Física, especialista em Estrutura Eletrônica de Moléculas Bioativas e de Nanodispositivos. Conselheiro da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação (2004-2012, 2014-2018), foi Presidente da Câmara (2008-2010). Tem experiência na gestão e avaliação educacionais e outros temas em Educação Superior (BRASIL, 2020b).	Professor associado da Universidade Federal de Juiz de Fora (desde 1986).
Parecer CNE/CEB n.º 3/2015	Francisco Aparecido Cordão	Conselheiro nos Conselhos de Educação do Município e do Estado de São Paulo e na Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE). Foi Presidente do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, do Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação e da Câmara de Educação Básica do CNE. Representei o Brasil no MERCOSUL Educacional. Atuou durante mais de trinta anos no Senac de São Paulo, ocupando cargos técnicos e gerenciais (BRASIL, 2020c).	Conferencista e Diretor da Peabiru Educacional, Titular da Cadeira 28 na Academia Paulista de Educação, bem como Oficial e Comendador da Ordem do Mérito Educativo.
Parecer CNE/CEB n.º 12/2015			Presta serviços educacionais a Sistemas, Organizações e Instituições Educacionais tais como Senac, Sesc e Representação da UNESCO no Brasil.

(continuação)

Pareceres	Relatores	Experiência Profissional	Função Atual
Parecer CNE/CEB n.º12/2015	Rita Gomes do Nascimento	Foi Conselheira da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, com mandato de 2010 a 2016. Exerceu o cargo de Coordenadora Geral de Educação Escolar Indígena de 2012 a 2015 e de Diretora de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais de 2015 a 2019 no Ministério da Educação. Tem experiência docente na educação básica e superior. É pesquisadora, vinculada a grupos de pesquisas, conselhos editoriais com publicação de artigos em capítulo de livros, periódicos e revistas especializadas. Tem atuado nas seguintes áreas de investigação: diversidade étnica e cultural e educação; formação de professores e diversidade étnica e cultural; políticas educacionais, desigualdades sociais, étnicas e diversidade; políticas culturais e educação; movimentos sociais e educação, direitos humanos e educação, com ênfase na temática indígena (BRASIL, 2020d)	Atualmente é Ouvidora do Conselho Estadual de Educação do Ceará (CEE). Professora da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC).
Parecer CNE/CEB n.º 9/2016	Suely Melo de Castro Menezes	Encontra-se cursando doutorado em Ciências Políticas na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia, com foco principal de pesquisas na área de Estudos Indígenas, mais especificamente com os Asurini do Xingú, povo com o qual tem maior envolvimento e atividades realizadas desde 2001 (BRASIL, 2020).	. Atua na Direção Geral do Colégio e das Faculdades Integradas Ipiranga. Além de estar Presidente do Conselho Estadual de Educação do Pará; Presidente do Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação - FNCE. Presidente da Fundação Ipiranga e Presidente do Sindicato de Escolas Particulares de Ensino do Pará.

(continuação)

Pareceres	Relatores	Experiência Profissional	Função Atual
Parecer CNE/CEB n.º 365/2016	Erasto Fortes Mendonça	Tem experiência em gestão pública como Diretor da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como Secretário de Estado Adjunto de Educação do DF, como Coordenador de Educação em Direitos Humanos e Diretor de Promoção dos Direitos Humanos da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Foi professor de Educação Básica e diretor eleito de Diretoria Regional de Ensino da Secretaria de Educação do DF. Atua principalmente nos seguintes temas: política educacional, gestão democrática da educação, educação em direitos humanos e formação de professores (BRASIL, 2020e).	Professor aposentado da Universidade de Brasília, tendo atuado como professor, pesquisador e orientador acadêmico dos cursos de Pedagogia, Licenciaturas, Mestrado e Doutorado em Educação, com ênfase na área de Políticas Públicas e Gestão da Educação
Parecer CNE/CES n.º 386/2017	Yugo Okida	Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: fonoaudiologia e saúde pública: medicina e educação. Foi membro do Conselho Estadual de Educação de São Paulo durante 9 anos, Membro do Conselho Federal de Educação durante 6 anos e Membro do Conselho Nacional de Educação por 6 anos (Câmara de Educação Superior). Foi autor de diversas Indicações e centenas de Pareceres nos referidos Conselhos de Educação. Participou de comissões para elaboração de estudos sobre variados temas educacionais, bem como na elaboração do Regimento do novo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2020f).	Vice-Reitor de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Paulista.
Parecer CNE/CEB n.º 5/2019	Suely Melo de Castro Menezes	Encontra-se cursando doutorado em Ciências Políticas na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia, com foco principal de pesquisas na área de Estudos Indígenas, mais especificamente com os Asurini do Xingú, povo com o qual tem maior envolvimento e atividades realizadas desde 2001 (BRASIL, 2020).	Atua na Direção Geral do Colégio e das Faculdades Integradas Ipiranga..

(conclusão)

Pareceres	Relatores	Experiência Profissional	Função Atual
Parecer CNE/CEB n.º 5/2019	Suely Melo de Castro Menezes	Encontra-se cursando doutorado em Ciências Políticas na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia, com foco principal de pesquisas na área de Estudos Indígenas, mais especificamente com os Asurini do Xingú, povo com o qual tem maior envolvimento e atividades realizadas desde 2001 (BRASIL, 2020).	Atualmente está Presidente do Conselho Estadual de Educação do Pará; Presidente do Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação - FNCE. Presidente da Fundação Ipiranga e Presidente do Sindicato de Escolas Particulares de Ensino do Pará

Fonte: Elaborado pela autora por meio de pesquisa bibliográfica em sítios na internet

Observa-se no quadro exposto que para os 09 atos normativos, 08 pareceres consultivos e um normativo (Parecer CNE/CEB n.º13/2009), tem-se 10 relatores pois o Parecer CNE/CEB n.º 12/2015 conta com dois relatores. O nome de dois relatores se repete, ou seja, dois relatores analisam dois processos, e os demais relatores somente um. Somente três relatores tem experiência na área de direitos humanos

4.5.1 Experiência profissional dos relatores

Ao analisar esta categoria o objetivo é detectar se o relator desenvolveu alguma experiência profissional relacionada aos direitos humanos, especialmente à educação de alunos com deficiência. Dos dez relatores, três tem experiência na área de direitos humanos, e somente um, dentre estes três, experiência na educação de crianças com deficiência que é a relatora do único parecer normativo sobre a matéria - o Parecer CNE/CEB n.º 13/2009, demandado pela Secretaria de Educação Especial do MEC propondo a aprovação das Diretrizes Operacionais

para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial Ela foi Diretora de Políticas de Educação em Direitos Humanos e Cidadania (DPEDHUC) e Secretária de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Já o Parecer CNE/CEB n.º 12/2015 que analisa uma consulta realizada pelo Conselho Municipal de Educação de Belford Roxo, RJ sobre o enquadramento funcional dos profissionais intérpretes de Libras tem dois relatores. Somente a relatora tem experiência na área de direitos humanos como Coordenadora Geral de Educação Escolar Indígena de 2012 a 2015 e Diretora de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais de 2015 a 2019 no Ministério da Educação.

Por fim, o Parecer CNE/CES n.º 365/2016 responde a uma consulta de um aluno de sobre possibilidade de estabelecer métodos alternativos que garantam a permanência de estudante portador de Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) no curso de Direito da Faculdade Pitágora. O relator do parecer em comento foi Coordenador de Educação em Direitos Humanos e Diretor de Promoção dos Direitos Humanos da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República.

Para sintetizar, a análise constata que a trajetória dos Conselheiros do CNE que se apresentam como relatores de questões afetas ao direito à educação das pessoas com deficiência não tem experiência na área, excetuando-se a relatora do parecer normativo que trabalhou na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI); Ministério da Educação (MEC), de 2012 a 2014.

Quanto à função atual dos relatores, observa-se que dos dez relatores nenhum deles desempenha função afeta à educação de alunos com deficiência. Quatro deles vinculam-se à instituições privadas e três à universidades públicas, sendo um do Distrito Federal, um do Estado de Minas Gerais e um do Ceará.

Como já tratado neste trabalho, observa-se uma falta de transparência quanto à vinculação dos conselheiros às instituições privadas ou ao governo federal. Tanto o diário oficial quanto o site do MEC não publicizam-se o conselheiro é governamental ou da sociedade civil. No caso da sociedade civil, que instituição ele representa.

CAPÍTULO 5 – O DIREITO À EDUCAÇÃO PARA OS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NOS ATOS NORMATIVOS DO CNE

A produção normativa do CNE pode ser por meio de indicações, pareceres e resoluções. A resolução é um “ato decorrente de parecer, destinado a estabelecer normas a serem observadas pelos sistemas de ensino sobre matéria de competência do Conselho Pleno ou das Câmaras” (BRASIL, 1999). O parecer é um “ato pelo qual o Conselho Pleno ou qualquer das Câmaras pronuncia-se sobre matéria de sua competência” (BRASIL, 1999). Deste modo, a resolução e os pareceres escolhidos para análise seguiram dois critérios detalhados anteriormente: disponibilidade no site do CNE e homologação.

Primeiramente, foram levantados os quantitativos de pareceres e resoluções produzidos no período de 2008 a 2019, comparando-os com os pareceres e resoluções específicos sobre os estudantes com deficiência.

Quanto às resoluções, o esforço nesta dissertação centra-se somente na produção realizada pela Câmara de Educação Básica (CEB), pois é a Câmara que tem a competência de tratar dos assuntos afetos à educação especial, conforme atual Regimento Interno do CNE (BRASIL, 1999). No período de 2008 a 2019, foram emitidas 22 resoluções pela Câmara de Educação Básica e apenas 01 com relação ao tema da pessoa com deficiência - a Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009, já tratada no terceiro capítulo.

Quanto aos demais pareceres consultivos, foram levantados o quantitativo emitidos pela Câmara de Educação Superior (CES) e Câmara de Educação Básica (CEB) no período de 2008 a 2019. Embora, segundo o Regimento Interno do CNE, os assuntos afetos à educação especial sejam específicos da Câmara de Educação Básica (BRASIL, 2009), observa-se na prática que quando o assunto se relacionam com a educação superior tramitam pela Câmara de Educação Superior (CES).

Primeiramente, a análise refere-se aos pareceres emitidos pela Câmara de Educação Superior (CES), conforme tabela abaixo:

Tabela 1 – Pareceres analisados pela Câmara de Educação Superior (CES) – Série Histórica – 2008 a 2019

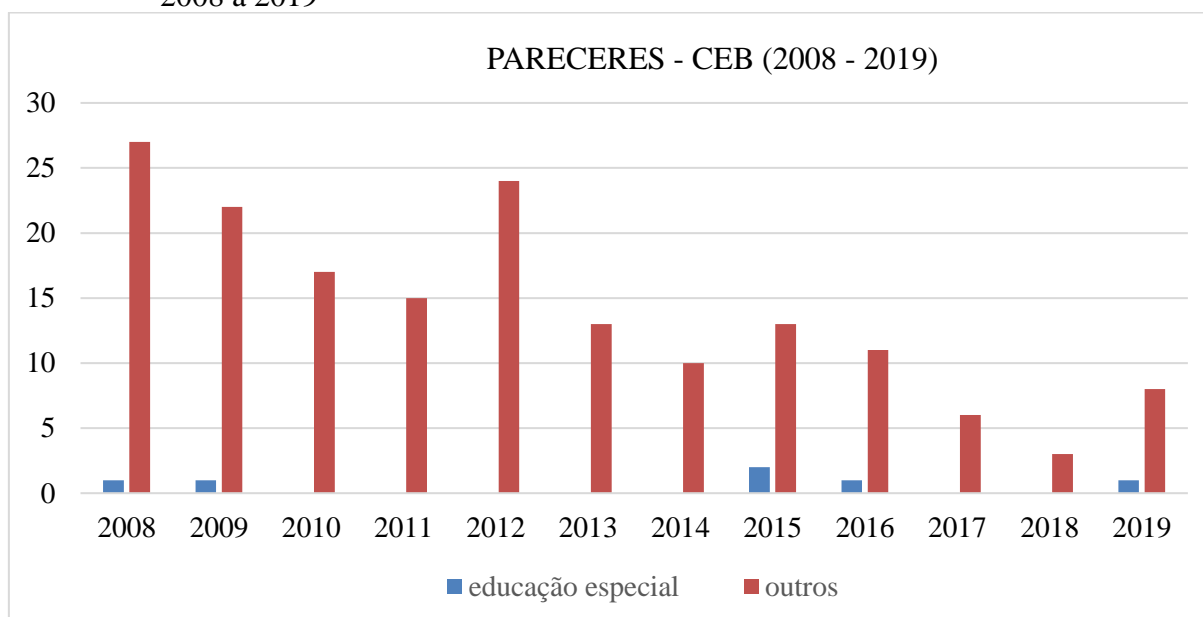
ANO	EDUCAÇÃO ESPECIAL	OUTROS
2008	0	288
2009	0	377
2010	0	277
2011	0	573
2012	1	455
2013	0	296
2014	0	318
2015	0	567
2016	1	883
2017	1	636
2018	0	830
2019	0	1071
TOTAL	3	6571

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados consultados no sítio do MEC, em 2020.

Esta tabela demonstra que frente às outras demandas apresentadas à Câmara de Educação Superior (CES), o quantitativo de pareceres referentes à educação especial é ínfimo.

Já o gráfico abaixo trata somente dos pareceres encaminhados à Câmara de Educação Básica (CEB). Demonstra o quantitativo de pareceres referentes à educação especial, em comparação aos outros pareceres analisados pela Câmara de Educação Básica (CEB).

Gráfico 2 - Pareceres analisados pela Câmara de Educação Básica (CEB) – Série Histórica – 2008 a 2019



Fonte: Elaboração própria (2020).

O gráfico demonstra que entre os anos de 2010 a 2014 não houve a análise de um parecer referente à educação especial. Neste sentido, é interessante pontuar que a PNEEPI é implementada em 2008. O Parecer CNE/CEB n.º 5/2008 trata da proposta de oferta de curso de Capacitação de Professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental na área da surdez. Tal parecer foi provocado pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos, vinculado ao Ministério da Educação – MEC/INES. Interessante pontuar que como ele estava no espaço temporal desta pesquisa, ele foi analisado. No entanto, o referido parecer foi homologado antes da implementação da PNEEPI. Em 2009, o Parecer CNE/CEB n.º 13/2009, demandado pela Secretaria de Educação Especial do MEC, propõe a aprovação de uma minuta de Resolução - as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Somente em 2015, há a solicitação espontânea para análise de dois pareceres. Novamente de 2017 a 2018 há um hiato, sem análises de pareceres sobre a educação especial. Em 2016 e 2019, há análise de um parecer em cada ano respectivamente. Para responder à questão proposta de caracterizar as demandas dos atos normativos referentes aos alunos com deficiência frente à outras demandas postas ao CNE, a constatação é que há um número muito reduzido de análises. Logo após a publicação da PNEEPI(BRASIL, 2008) houve somente o encaminhamento de um parecer normativo, o qual

tratou da minuta da Resolução CNE/CEB n.º 4/2009, demandado pela própria Secretaria de Educação Especial do MEC.

O gráfico 2 demonstra também que quase todos os pareceres analisados são apresentados ao CNE pela primeira vez, e apenas 01 é apreciado pela segunda vez- o Parecer CNE/CEB n.º 9/2016, que trata do Reexame do Parecer CNE/CEB n.º 3/2015, abordando a pertinência da Recomendação da Promotoria de Justiça Regional de Educação de Santa Maria, que trata do cumprimento da legislação referente ao direito à educação das pessoas com deficiência em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino.

Quanto à caracterização dos demandantes dos pareceres observa-se que são oriundos de estados diversos: dois são do estado do RJ, três do RS, sendo um deles um reexame. Os outros pareceres são oriundos dos seguintes estados: ES, MG, MA e DF. Enfim, a região brasileira com maior número de pleitos é a região Sudeste.

Somente um parecer é demandado por uma pessoa física o qual é um discente do estado do Espírito Santo – Parecer CNE/CES n.º 365/2016. Os demais são demandados por instituições diversas: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, Instituto Nacional de Educação de Surdos, Procuradoria da República no Município de Colatina-ES, Fórum dos Conselhos Regionais e Ordens das Profissões Regulamentadas do Estado do Rio Grande do Sul, Conselho Municipal de Educação de Belford Roxo, Procuradoria da República no estado do Maranhão, Instituto Federal do Rio Grande do Sul e Instituto Federal Catarinense. Destaca-se que a maioria das instituições são ligadas às unidades federativas ou às instâncias de representatividade social, como o caso do Fórum dos Conselhos Regionais e Ordens das Profissões Regulamentadas do Estado do Rio Grande do Sul e do Conselho Municipal de Educação de Belford Roxo.

Conforme o objetivo geral desta dissertação a categoria central de análise é o direito à educação das pessoas com deficiência, tomando como referência principal um marco histórico para educação destas pessoas – a publicação da PNEEPI(BRAIL,2008), entendendo-a como uma política importante para ampliação do direito à educação das pessoas com deficiência. A partir da definição da categoria central de análise, e após leituras e releituras dos atos normativos foram estabelecidas como categorias de análise: formação do professor e atendimento educacional especializado. Foram analisados os diversos pareceres consultivos, assim distribuídos:

Quadro 6 – Categorias de análise x Pareceres emitidos pelo CNE relativos aos estudantes com deficiência

Categorias	Pareceres
Formação de professor e de profissional especializado	Parecer CNE/CEB n.º 5/2008 Parecer CNE/CEB n.º 12/2015
Atendimento Educacional Especializado	Parecer CNE/CES n.º 217/2012 Parecer CNE/CEB n.º 3/2015 Parecer CNE/CEB n.º: 9/2016 Parecer CNE/CES n.º 386/2017 Parecer CNE/CEB n.º 5/2019

Fonte: Elaboração própria (2020).

5.1 Formação de professor e de profissional especializado

O Parecer CNE/CEB n.º 5/2008, traz concretamente a questão da formação do professor que trabalha com os estudantes com deficiência. É um parecer demandado pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos, o qual está vinculado ao Ministério da Educação. O parecer traz a proposta de substituir o Curso de Estudos Adicionais, destinado ao atendimento da demanda de capacitação de professores para atuar na área de surdez, pelo Curso de Capacitação de Professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental na área da surdez, com 400 (quatrocentas) horas de duração, com as seguintes justificativas:

- a) a maioria dos professores que leciona na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (...) possui formação em nível médio;
- b) o afastamento dos professores de suas unidades (...) para uma capacitação com carga horária de oitocentas horas, prejudica (...) a estrutura escolar;
- c) a redução da carga horária do curso ampliará o conhecimento dos professores sobre a área da surdez, sem (...) causar prejuízo ao alunado;
- d) o curso possibilita a efetiva inclusão da pessoa surda no sistema de ensino, de ampliar os conhecimentos dos que atuam em todo o território nacional, mas possuem formação apenas em nível médio na modalidade Normal. (PARECER CNE/CEB N.º: 5/2008).

O curso de 400hs é estruturado com os seguintes conteúdos: Educação Especial e Surdez – 20 horas; Prevenção, Diagnóstico e Etiologia da Surdez – 30 horas; Implicações da Surdez –

30 horas; Fundamentos Teóricos e Metodológicos em Educação – 20 horas; Introdução à Linguística – 25 horas; Educação com Bilinguismo – 25 horas; Prática Pedagógica – 250 horas.

O parecer foi aprovado em 12/3/2008 e o relator faz referência ao artigo 63, inciso III, da Lei n.º 9.394/96 – LDBEN, que coloca como dever dos institutos superiores de educação manter programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

Observa-se, neste parecer, como o conteúdo do curso ainda se centra na perspectiva da integração e da deficiência no modelo biomédico.

A formação do professor é um investimento, observa-se muitas vezes que o Estado, com o objetivo de reduzir custos, opta por cursos de curta duração. O esforço das agências multilaterais é minimizar os custos, conforme Michels (2011, p. 81):

Em relação à formação, o Banco Mundial (1995) aponta a formação em serviço (ou continuada) como a estratégia mais eficaz para qualificar os professores. Já a CEPAL (1995) indica a modalidade à distância como a mais adequada. Esses dois encaminhamentos juntos (formação em serviço e à distância) seriam para essas agências os mais viáveis economicamente.

O Parecer CNE/CEB n.º 12/2015 demandado pelo Conselho Municipal de Educação de Belford Roxo, consulta sobre o enquadramento funcional dos profissionais intérpretes de Libras. Questiona se eles são considerados membros do magistério público ou técnicos, se podem possuir duas matrículas como intérpretes de Libras, se a exigência do edital deve ser a de apresentar apenas diploma de curso, como proceder quanto ao enriquecimento funcional dos mesmos.

A Câmara de Educação Básica, após debate preliminar da matéria, busca apoio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (SECADI/MEC) para melhor estudar o tema. A SECADI/MEC considera o tema complexo e, de forma sucinta, argumenta que tradutor é o profissional que lida com os textos escritos, traduzindo as palavras e as ideias de uma língua para outra/um idioma para o outro, enquanto o intérprete é o profissional que interpreta os diálogos entre pessoas que utilizam línguas/idiomas diferentes, por meio de interpretações simultâneas ou consecutivas que ocorrem em salas de aula, em congressos nacionais e internacionais, em reuniões governamentais ou outros.

Em relação às atribuições do tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras), a SECADI/MEC informa as seguintes leis específicas sobre a matéria: a Lei n.º 11.091/2005 dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos

(PCCTAE) em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino; a Lei nº 12.319/2010 regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete de Libras; e a Lei nº 12.677/2012 dispõe sobre a criação de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas no âmbito do Ministério da Educação, destinados às Instituições Federais de Ensino.

Nenhuma das legislações citadas referem-se, especificamente, às funções de “instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete”, conforme prevê a PNEEPI (BRASIL,2008). Diante deste contexto o questionamento é se o profissional tradutor e intérprete de libras não deveria ser necessariamente do quadro do magistério e como a formação do professor deveria atender à demanda de comunicação para os estudantes surdos. O relator não se pronuncia, orientando apenas que o Conselho Municipal de Educação de Belford Roxo envie proposta para que o prefeito municipal encaminhe à Câmara de Vereadores um projeto de lei que disponha sobre a criação do cargo de tradutor e intérprete de Libras, nível médio e superior, entre os técnico-administrativos em educação, para distribuição nas diferentes instituições públicas municipais de ensino.

As normas, mesmo não especificando a formação do profissional, referenciam-se à necessidade de um profissional para atuar como tradutor e intérprete de libras para os estudantes surdos, público-alvo da educação especial. Ressalta-se que o que está sendo colocada não é a necessidade de qualquer profissional tradutor-intérprete, mas um profissional capaz de se integrar ao campo da educação. A PNEEPI (BRASIL,2008), por exemplo, é assertiva ao colocar que a atuação do profissional deve estar articulada com a proposta pedagógica do ensino comum.

Desde 2015, nesse contexto, o inciso 4º da Resolução nº 02/2015 Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno CNE/CP compreende como profissionais do magistério os profissionais da docência e atividades pedagógicas atuantes nas diversas etapas e modalidades de ensino, ficando o seu reconhecimento enquanto profissionais do magistério que atuam na educação especial como no disposto a seguir:

§ 4º Os profissionais do magistério da educação básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica, nas diversas etapas e modalidades de educação (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância), e possuem a formação mínima exigida pela legislação federal das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2015, p. 4)

De acordo com a Resolução n.º 02/2015, a docência abarca a ação da educação como um todo, relacionada aos processos de escolarização, que envolve todos os públicos, reconhecendo suas diferenças linguísticas, culturais e sociais que possuem relação direta com o ensinar e aprender.

[...] a docência como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2015, p. 2)

Observa-se que os dois pareceres desta categoria temática, embora com demandas distintas, referem-se à questão da formação do profissional que trabalha com a comunicação dos surdos. Um, referente ao curso oferecido pelo INES aos professores, e outro solicitando o enquadramento funcional dos profissionais.

O parecer de ambos relatores não ampliam o direito à educação na perspectiva inclusiva. Um coaduna-se com pleito de diminuição da carga horária da formação do professor e o outro tem um posicionamento omissivo, sugerindo o encaminhamento do pleito ao Conselho Municipal.

5.2 Atendimento Educacional Especializado

Os cinco pareceres inclusos na categoria “atendimento educacional especializado” foram subdivididos em duas subcategorias: adaptação curricular (Parecer CNE/CES n.º 217/2012, Parecer CNE/CES n.º 365/2016, Parecer CNE/CES n.º 386/2017) e educação profissional (Parecer CNE/CEB N.º 3/2015, Parecer CNE/CEB n.º 9/2016 e Parecer CNE/CES n.º 386/2017).

Antes de adentrar as discussões sobre os pareceres que tratam do atendimento educacional especializado é pertinente destacar que, de acordo com a PNEEPI (2008), “as atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização”.

5.2.1 Adaptação curricular

O primeiro parecer analisado nesta subcategoria é o Parecer CNE/CES n.º 217/2012, encaminhado pela Procuradoria da República no Município de Colatina, no Estado do Espírito Santo, referente à possibilidade de se estabelecer critérios avaliativos que levem em consideração as limitações físicas do aluno do curso de Medicina do Centro Universitário do Espírito Santo. A referida Instituição de Ensino Superior (IES) apresenta argumentos contrários à avaliação diferenciada do discente. O relator faz referência as seguintes leis: a Lei n.º 9.394/1996, a qual trata a educação especial como uma modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, não obrigatoriamente. O artigo 58 da Lei n.º 9.394/1996 afirma que “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 de ensino regular”. Traz à tona a perspectiva da integração para educação, e não da inclusão. Além disso, cita o Decreto n.º 5.296/2004, que regulamenta a Lei n.º 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas com deficiência, e a Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Outro documento citado é a Portaria Ministerial n.º 3.284/2003, a qual dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiência, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, além de credenciamento de instituições. Especificamente, com relação às pessoas com deficiência física, ela afirma que:

§ 1º Os requisitos de acessibilidade de que se trata no caput compreenderão no mínimo: I - com respeito a alunos portadores de deficiência física: a) eliminação de barreiras arquitetônicas para circulação do estudante, permitindo acesso aos espaços de uso coletivo; b) reserva de vagas em estacionamentos nas proximidades das unidades de serviço; c) construção de rampas com corrimãos ou colocação de elevadores, facilitando a circulação de cadeira de rodas; d) adaptação de portas e banheiros com espaço suficiente para permitir o acesso de cadeira de rodas; e) colocação de barras de apoio nas paredes dos banheiros; f) instalação de lavabos, bebedouros e telefones públicos em altura acessível aos usuários de cadeira de rodas; (BRASIL, 2003)

O relator cita também a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Constituição Federal (1988), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas (2006) e o Decreto n.º 6.949/2009.

O relator conclui que as “Instituições de Educação Superior têm a prerrogativa de adaptar os processos formativos e os procedimentos avaliativos, em atendimento às necessidades especiais de estudantes com deficiência, tanto em função de suas competências no campo acadêmico quanto em cumprimento à legislação pertinente”. Ora, o relator ao nomear como “prerrogativa da IES”, delega poder à IES para decidir, mudando a perspectiva do que deveria ser um direito do aluno com deficiência, passa ser apenas uma concessão da IES.

O Parecer CNE/CES n.º 365/2016 é demandado por um estudante do curso de graduação em Direito da Faculdade Pitágoras de Uberlândia. O estudante, por meio do sistema de comunicação eletrônica, solicita ao Ministério da Educação (MEC) que indique a legislação cabível referente à possibilidade dos alunos portadores de necessidades especiais (sic) (TDAH) cursarem o ensino superior com adaptações. Questiona também sobre a providência a ser adotada no caso da IES não possuir recursos para o atendimento solicitado. O MEC sugere que o pleito seja apresentado ao CNE, por se tratar de assunto técnico.

Para respaldar a análise, o relator do CNE utiliza as seguintes legislações: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei n.º 9.394/1996, com a redação dada pela Lei n.º 12.796/2013; o Parecer CNE/CES n.º 217/2012 e o sítio eletrônico do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Observa-se que a PNEEPI(BRASIL,2008) e Resolução CNE/CEB n.º 4/2009 não são utilizadas.

É pertinente observar que o parecer além de trazer à tona a questão da adaptação curricular, problematiza também o fato do aluno com TDHA não ser considerado público-alvo da educação especial. Neste sentido, vale à pena destacar o que diz a PNEEPI(BRASIL,2008): “O conceito de necessidades educacionais especiais, que passa a ser amplamente disseminado a partir Declaração de Salamanca (1994), ressalta a interação das características individuais dos estudantes com o ambiente educacional e social.

O voto do relator parece contraditório. Alega que o TDHA não é considerado deficiência, mas defende que a ideia das instituições educacionais de “adotarem um olhar solidário, pedagógico e individualizado para as dificuldades”. No entanto, alerta que um possível reconhecimento por parte da IES da pertinência de uma atenção especial ao requerente, não significa adotar medidas que dispensem o estudante de cumprir as exigências acadêmicas. Conclui recomendando que a “IES e o estudante cheguem a um acordo que, sem descuidar das exigências compatíveis com a formação do bacharel em Direito, permitindo que suas condições individuais devidamente diagnosticadas sejam levadas em consideração, especialmente em relação a métodos alternativos de avaliação da aprendizagem.” É possível

observar também que a questão da filantropia tão presente na história da educação do deficiente se expressa no voto do relator: “o fato do TDAH não ser uma deficiência ou um transtorno global não dispensa, a meu juízo, as instituições educacionais de adotarem um olhar solidário, pedagógico e individualizado para as dificuldades decorrentes desse fenômeno”. Mais uma vez o relator se omite em não ser assertivo quanto ao direito à educação do aluno com deficiência. Delega à IES e ao requerente a possibilidade de um acordo.

O Parecer CNE/CES n.º 386/2017 tem como interessada a Procuradoria da República no estado do Maranhão. Refere-se ao questionamento da IES cobrar os custos dos intérpretes de Libras dos vestibulandos e dos discentes deficientes auditivos. Utiliza as seguintes normas: Decretos n.º 5.296, de 02 de dezembro de 2004, n.º 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e n.º 6.571 de 18 de setembro de 2008, Nota Técnica n.º 545/2013/CGLNRS/DPR/SERES/MEC, elaborada pela Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior (SERES) e o Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009

O conteúdo do Parecer CNE/CES n.º 386/2017 trata de viabilizar adaptações para garantir o direito das pessoas com deficiência ao ensino superior. Refere-se ao direito à acessibilidade. É preciso acreditar que os acadêmicos com deficiência possam aprender e desenvolver-se como as demais pessoas. Isso demanda um trabalho coletivo, para que seja viabilizado todo processo acadêmico, seja burocrático ou pedagógico. Embora a Resolução não se pronuncia quanto à educação superior, a PNEEPI (BRASIL, 2008) prevê:

Na educação superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos estudantes. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão. (BRASIL, 2008).

O voto do relator mostra-se a favor do direito à educação da pessoa com deficiência, sendo contrário à cobrança suplementar às pessoas com qualquer tipo de deficiência. Com o intuito de finalizar as tramatas dessa categoria temática, afirma-se que os três pleitos desta subcategoria “atendimento educacional especializado” são referentes à educação superior. Apenas um voto é assertivo quanto à posição de ampliação do direito à educação. Dois votos outorgam às IES os poderes de análise, posicionando-se, de forma omissa, perante aos postulados da inclusão. Vale lembrar que, a PNEEPI (BRASIL, 2008) é clara quanto às ações em prol da inclusão.

5.2.2 Educação Profissional

No Parecer CNE/CEB n.º 3/2015, o Fórum dos Conselhos Regionais e Ordens das Profissões Regulamentadas do Estado do Rio Grande do Sul solicita à Câmara de Educação Básica do CNE que estabeleça orientações, no sentido de distinguir “entre um curso de Educação Básica — direito público subjetivo de todos os cidadãos, em termos de preparação para a vida e para continuar aprendendo — e a Educação Profissional específica, voltada para a profissionalização das pessoas”. Alegam que a distinção é importante para que profissionais da área do trabalho, como é o caso daqueles que atuam nos Conselhos Regionais e Ordens Profissionais, possam colaborar com os estabelecimentos de ensino, ajudando-os a dirimir dúvidas em relação à matéria, especialmente, quanto à Recomendação do Ministério Público do Estado do Rio Grande:

(...) RECOMENDO: Às direções e mantenedoras das escolas privadas da Comarca de Santa Maria, presentes na audiência coletiva realizada na Promotoria Regional da Educação, conforme lista de presenças em anexo, que: I - nas decisões administrativas relativas à educação de todos os seus alunos, incluídos os portadores de deficiência, tenham como norteador o princípio constitucional da garantia da educação de qualidade de ensino; II - zelem e adotem as providências administrativas necessárias para a observância na escola, por todos os profissionais e comunidade escolar, do disposto na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007, promulgada no Brasil, pelo Decreto 6.949, de 25/08/2009, especialmente no que se refere a educação, não recusando matrículas de alunos devido à deficiência; III - providenciem na adequação da escola às normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, conforme Decreto 5.296, de 02 de dezembro de 2004, apresentando laudo de responsabilidade técnica nesta Promotoria de Justiça; IV - no prazo de sessenta (60) dias: 4.1. comprovem o atendimento do Decreto 7.611, de 17/11/2011; da Resolução 04/2009 do Conselho Nacional de Educação e Parecer CEEEd 251, de 13/04/2010, e Parecer 56/2006, de 18/01/2006, estes do Conselho Estadual de Educação do RS, especialmente, quanto à inclusão dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e em atendimento educacional especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais, no turno inverso, sendo que o AEE deve integrar o regimento escolar e a proposta pedagógica da escola, e os professores que atuarem no AEE devem possuir habilitação específica, com elaboração do plano de AEE de cada aluno, com participação do professor do AEE, dos professores da sala regular, dos pais e demais profissionais que atendem o aluno (...).

O relator deste parecer afirma a importância da Resolução CNE/CEB n.º 4/2009, no sentido de ampliar a oferta do atendimento educacional comprometido com a educação inclusiva. Entretanto, segundo a relatora “instituições educacionais privadas voltadas para a oferta de oportunidades de profissionalização das pessoas, não foram e não são alcançadas pela norma em causa”. Realmente, a Resolução CNE/CEB n.º 4/2009 não menciona nada sobre a

educação profissional. Já a PNEEPI, que não é referenciada pela relatora, afirma que na “modalidade de educação de jovens e adultos e educação profissional, as ações da educação especial possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para ingresso no mundo do trabalho e efetiva participação social. (BRASIL,2008).

O voto do relator restringe o direito à educação das pessoas com deficiência, ao recomendar que as instituições de ensino que se dedicam à oferta de cursos e programas de Educação Profissional e Tecnológica, diante da solicitação de matrícula de alunos com deficiência, realize uma entrevista inicial com candidato, para analisar se o aluno se adequa ao perfil profissional do curso pleiteado pelo aluno. Recomenda que, caso a instituição julgue necessário, pode recorrer a outros profissionais da escola, como também a outros profissionais vinculados ao mundo do trabalho e a especialistas dos próprios Conselhos e Ordens Profissionais para redirecionar o aluno para outro curso.

Transcorrido aproximadamente um ano e meio da homologação do Parecer CNE/CEB n.º 3/2015, ele é reanalisado pelo CNE por meio do Parecer CNE/CEB n.º 9/2016. Diferentemente do voto do relator do Parecer CNE/CEB n.º 3/2015, o qual afirma a possibilidade para eventual redirecionamento da pessoa com deficiência para outro curso técnico (diverso daquele escolhido pelo candidato) cujos saberes e competências profissionais possam ser mais compatíveis com a deficiência por este apresentada, a relatora do Parecer CNE/CEB n.º 9/2016 reafirma o direito do aluno com deficiência a uma educação profissionalizante, baseando-se nas recomendações constantes do Parecer n.º 489/2016/CONJURMEC/CGU/AGU e da Nota Técnica n.º 4/2016/CGPE/SETEC/MEC. Ambos os documentos referenciam-se, principalmente, à Lei n.º 13.146/2015 a qual afirma o direito individual da pessoa com deficiência à escolha da sua formação profissional. Além disso, utiliza como respaldo legal a Lei n.º 8.112/90, a qual assegura a reservas até 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas no concurso, às pessoas com deficiência, para provimento de cargo cujas atribuições sejam compatíveis com a deficiência de que são portadoras.

O voto do relator afirma o direito à educação da pessoa com deficiência, ao votar contra a recusa da matrícula do candidato no curso escolhido em razão da deficiência.

O último parecer, o Parecer CNE/CEB n.º 5/2019, tem como assunto principal uma Consulta do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) e do Instituto Federal Catarinense – Campus Blumenau ao Conselho Nacional de Educação (CNE) acerca do desenvolvimento do Plano Educacional Individualizado (PEI) de estudantes com necessidades educacionais específicas, visando desenvolver uma política de aplicação do

procedimento de certificação diferenciada e assegurar o direito à terminalidade específica aos educandos. Os demandantes argumentam que os estudantes com deficiência ou com outras especificidades limitantes da aprendizagem tenham o direito de chegar até a educação superior, se assim o desejarem, respeitando-se suas características durante o percurso de formação. No entanto, defendem a implantação de um “programa diferenciado de aprendizagem e certificação para esse grupo de estudantes, com a perspectiva de ser probos com todos os alunos, com a comunidade educacional da instituição interna e com a sociedade”.

O parecer faz referência às seguintes normas: a Constituição da República Federativa do Brasil (1988); a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência e seu Protocolo Facultativo (ONU, 2006); a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a redação dada pela Lei n.º 12.796, de 2013; o Decreto n.º 3.298, de 20 de dezembro de 1999; a Resolução CNE/CEB n.º 2, de 11 de setembro de 2001; o Parecer CNE/CEB n.º 17/2001; o Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011; a Resolução CNE/CEB n.º 6, de 20 de setembro de 2012; o Parecer CNE/CEB n.º 2/2013; e a Lei n.º 13.632/2018, de 6 de março de 2018.

A certificação de terminalidade específica (CTE) é prevista pela primeira vez no Brasil na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, no inciso II do art. 59, definindo que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

...terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados

A Resolução CNE/CEB n.º 2/2001, a qual trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, no seu art. 16, estabelece que:

É facultado às instituições de ensino, esgotadas as possibilidades pontuadas nos artigos 24 e 26 da LDBEN, viabilizar ao aluno com grave deficiência mental ou múltipla, que não apresentar resultados de escolarização previstos no Inciso I do artigo 32 da mesma Lei, terminalidade específica do ensino fundamental, por meio de certificação de conclusão de escolaridade, com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as competências desenvolvidas pelo educando, bem como o encaminhamento 80 devido para a Educação de Jovens e Adultos e para a Educação Profissional (BRASIL, 2001, ART. 16).

O Decreto n.º 3.298/99, o qual dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, garante aos alunos com deficiência o acesso ao ensino fundamental e médio ou egresso dessas modalidades de instituições públicas ou privadas de educação profissional, e a receber habilitação profissional que amplie suas oportunidades de

acesso ao mundo do trabalho.No entanto, não coloca o apoio especializado como obrigatório conforme se observa no Art. 29 do Decreto n.º 3.298/99:

As escolas e instituições de educação profissional oferecerão, se necessário, serviços de apoio especializado para atender às peculiaridades da pessoa portadora de deficiência, tais como:

- I - adaptação dos recursos instrucionais: material pedagógico, equipamento e currículo;
- II - capacitação dos recursos humanos: professores, instrutores e profissionais especializados; e
- III - adequação dos recursos físicos: eliminação de barreiras arquitetônicas, ambientais e de comunicação.

É interessante destacar que a perspectiva destas leis é a integração que conforme já tratado nesta pesquisa, o movimento da integração é de mão única, onde cabe ao indivíduo adaptar-se às condições da sociedade. Já a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) afirma que “na modalidade de educação de jovens e adultos e educação profissional, as ações da educação especial possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para ingresso no mundo do trabalho e efetiva participação social” (BRASIL, 2008, p. 12).

O relator do Parecer CNE/CEB n.º 5/2019 consente que a IES defina as formas de certificação profissional a serem adotadas, o que vai de encontro à inclusão abordada na PNEEPI. Uma das principais ideias que permeia a PNEEPI (BRASIL,2008) são as potencialidades e não as limitações das pessoas com deficiência.

Quadro 7 – Parecer X Voto dos Relatores

(continua)

Parecer	Relator	Síntese do voto	Referências	
			PNEEPI	Resoluções
Parecer CNE/CEB n.º 5/2008	Murílio de Avellar Hingel – Relator	Diante do exposto, particularmente quanto ao mérito, somos de parecer que o Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES, com sede na cidade do Rio de Janeiro/RJ, pode ser autorizado a oferecer o curso de Capacitação de Professores da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental na área da surdez, com 400 (quatrocentas) horas de duração, para portadores de diploma de conclusão de curso médio na modalidade Normal,	Não	Não

(continuação)

Parecer	Relator	Síntese do voto	Referências	
			PNEEPI	Resoluções
Parecer CNE/CEB n.º 5/2008	Murílio de Avellar Hingel – Relator	compreendido como um programa de educação continuada, previsto no artigo 63, inciso III, da Lei no 9.394/96 – LDBEN.	Não	Não
Parecer CNE/CES n.º 217/2012	Paulo Monteiro Vieira Braga Barone	Concluo que as Instituições de Educação Superior têm a prerrogativa de adaptar os processos formativos e os procedimentos avaliativos, em atendimento às necessidades especiais de estudantes com deficiência, tanto em função de suas competências no campo acadêmico quanto em cumprimento à legislação pertinente.	Sim	Não
Parecer CNE/CEB n.º 3/2015	Francisco Aparecido Cordão	Em caso de necessidade, a escola poderá solicitar o apoio de outros profissionais vinculados ao mundo do trabalho e a especialistas até mesmo dos próprios Conselhos e Ordens Profissionais, incrementando parceria e cooperação técnica com a instituição de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, no trabalho de acolhimento, para desenvolver atento estudo da situação que se apresentar, de modo a propiciar à pessoa com deficiência o aconselhamento para localizar a melhor alternativa de curso ou projeto de profissionalização que efetivamente possa promover a efetiva realização pessoal e profissional, que contribua realmente para sua inclusão, em termos de exercício pleno da cidadania.	Não	Sim
Parecer CNE/CEB n.º 12/2015	Francisco Aparecido Cordão e Rita Gomes do Nascimento	Envie proposta para que o Prefeito Municipal encaminhe à Câmara de Vereadores um projeto de lei que disponha sobre a criação do cargo de Tradutor e Intérprete de Libras, nível médio e superior, entre os Técnico-Administrativos em Educação, para distribuição nas diferentes instituições públicas municipais de ensino.	Não	Não

(continuação)

Parecer	Relator	Síntese do voto	Referências	
			PNEEPI	Resoluções
Parecer CNE/CEB n.º 9/2016	Suely Melo de Castro Menezes	Decisão final sobre o curso e ser frequentado cabe à pessoa com deficiência, que goza de ampla autonomia para decidir sobre sua formação, sobre o curso de sua escolha, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, sendo vedada a recusa da matrícula do candidato no curso escolhido em razão da deficiência.	Não	Sim
Parecer CNE/CES n.º 365/2016	Erasto Fortes Mendonça	A Faculdade Pitágoras de Uberlândia e sua mantenedora, não devem alegar falta de estrutura que possam permitir uma atenção individualizada a estudantes que comprovadamente dela necessitem. Nesse sentido, recomendo que a IES e o estudante cheguem a um acordo que, sem descurar das exigências compatíveis com a formação do bacharel em Direito, permita que suas condições individuais devidamente diagnosticadas sejam levadas em consideração, especialmente em relação a métodos alternativos de avaliação da aprendizagem.	Não	Não
Parecer CNE/CES n.º 386/2017	Yugo Okida	Não deve haver cobrança suplementar a portadores de qualquer tipo de deficiência. Em se tratando de uma obrigação prevista na Constituição Federal, e referenciada em inúmeros decretos e leis, mesmo destacando o ensino público, os referidos valores devem ser embutidos na mensalidade, como o são tantos outros serviços oferecidos nas Instituições de Ensino Superior, e como o são nas salas de cinema, nos museus e em outros tantos ambientes de iniciativa privada. II – VOTO DO RELATOR Responda-se à Procuradoria da República.	Não	Não

(conclusão)

Parecer	Relator	Síntese do voto	Referências	
			PNEEPI	Resoluções
Parecer CNE/CEB n.º 5/2019	Suely Melo de Castro Menezes	As escolas de Educação Básica, ao incluírem os itinerários formativos e os cursos técnicos e profissionais, devem desenvolver projetos pedagógicos próprios, à luz dos marcos legais vigentes e, no exercício de suas autonomias, definir os procedimentos, as políticas, as metodologias e as formas de certificação profissional a serem adotadas.	Não	Não

Fonte: Elaborada pela autora, por meio de pesquisa ao site do MEC (2010)

Dos oitos pareceres acima analisados, apenas um faz referência à PNEEPI (BRASIL,2008), e dois à Resolução n.º 04 de 2009 a qual institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Fica evidente com isso, que os pareceres quase não reverberam os princípios da inclusão. Em muitos votos observa-se também que os conselheiros não são incisivos na garantia do direito à educação dos alunos com deficiência. Ao contrário, muitas vezes, colocam como uma opção das instituições de ensino o acesso à educação das pessoas com deficiência, e não um direito assegurado pelo Estado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se o paradigma da Modernidade busca a “padronização” de um tipo dito “normal”, o desafio posto na Pós-Modernidade é re-descobrir e legitimar a diferença, a partir da relação com o outro. Tal desafio perpassa também pela educação, entendida como direito humano de todos, um dos pilares da cidadania e um direito que possibilita o acesso a outros direitos. A educação do estudante com deficiência precisa estar integrada à diferentes políticas públicas.

O direito humano à educação dos estudantes com deficiência, implica no direito à diferença, entendido como diversidade humana e ao direito à igualdade, considerando o princípio da universalidade. Entender a educação da pessoa com deficiência como direito significa romper com a relação público e privado que permeia a educação deste aluno. Ao contrário, é preciso que o Estado assuma esta política pública. A educação da pessoa com deficiência não deve ser permeada por atitudes filantrópicas, mas sim pelo dever do Estado de oferecer políticas públicas para estas pessoas. É compreendê-los como cidadãos autônomos, não tutelados, dependentes da benesse da sociedade civil ou de outrem. A perspectiva do direito traz a possibilidade de mobilização, de luta. Ao contrário, a “benesse” imobiliza o sujeito.

A partir de um resgate da história da educação é possível observar como o sistema educacional é exclusivista desde sua gênese. Tal análise permite compreender que incluir não significa superação ou ruptura com uma condição de exclusão, visto que todos estamos incluídos nas relações sociais que reiteram a ordem social vigente. Por isso, considerar a diversidade não significa negar a desigualdade social, mas reconhecer e legitimar outras possibilidades de estar no mundo. Sob uma perspectiva histórica foi possível desnaturalizar o conceito da escola e da própria deficiência, emergindo outras possibilidades.

A publicação da PNEEPI (BRASIL,2008) foi uma das expressões de possibilidades que se opõem à segregação que tanto marcou a trajetória educacional dos alunos com deficiência. A PNEEPI (BRASIL,2008) insere a educação do aluno com deficiência no sistema geral da educação, ao prever a educação especial em todos os níveis e modalidades de ensino. Ela se alicerça nos princípios da inclusão, não mais da integração. Não são as pessoas que tem que se integrar à sociedade, mas a sociedade precisa criar condições para que a pessoa com deficiência seja incluída. Sem dúvidas, uma política de referência para educação inclusiva, no entanto, como a história não é linear muitos aspectos conquistados na PNEEPI (BRASIL,2008), não foram regulamentadas na Resolução CNE n.º 4/2009. Tal fato evidencia-se por exemplo, quando ao tratar do financiamento da educação especial, a Resolução CNE n.º 4/2009 legitima

o uso dos recursos públicos para instituições filantrópicas que oferecem atendimento às pessoas com deficiência. Outro ponto que a Resolução CNE n.º 4/2009 é bem mais restritiva refere-se ao público-alvo que é passível do atendimento educacional especializado. A Resolução CNE n.º 4/2009 é omissa ao não mencionar nada sobre a educação Indígena, do Campo e Quilombola, a educação dos surdos, a educação superior, a educação jovens e adultos e educação profissional e a educação infantil.

Também a análise da trajetória do Conselho Nacional de Educação no Brasil foi fundamental para entender a natureza do CNE e sua representatividade. Observou-se que o Conselho Nacional de Educação é um conselho bastante distinto de um conselho popular. Ao contrário, desde sua gênese foi criado junto ao Estado, para atender aos interesses do Estado. Em que pese ao longo dos anos ele ter tido diferentes nomenclaturas, diversas composições, sua estrutura basilar se mantém a mesma até os dias atuais – um órgão diretamente vinculado ao Ministério da Educação. Verificou-se ao longo da pesquisa que na composição do Conselho não há representação de setores relacionados às pessoas com deficiência. No período levantado nesta pesquisa, de 2006 a 2019, o governo federal não indicou para representação junto ao CNE nenhuma instituição privada, filantrópica ou pública relacionadas especificamente às questões da educação especial.

Quanto às demandas que chegaram ao CNE, no período de 2008 a 2019, referentes aos alunos com deficiência são ínfimas frente a outras demandas. A maioria dos conselheiros, componentes do CNE, não tem experiência e qualquer vínculo com a área dos direitos humanos, e muito menos experiência na área de educação da pessoa com deficiência. A nomeação dos membros do CNE, ainda se ressentem de transparência, como por exemplo, na publicização dos respectivos componentes, quando não fica evidente se são representantes do governo ou da sociedade civil, e que instituições representam. Também neste sentido, cabe destaque o fato de que a maioria das portarias referentes à convocação das entidades consultadas para a elaboração das listas tríplices para as Câmaras do CNE não especificam se são da Câmara de Educação Básica e Câmara de Educação Superior. Ademais, este trabalho constatou que os reais interesses da sociedade civil não se evidenciam nesse Conselho. Apenas instituições convocadas pelo Ministério da Educação apresentam representantes. Obviamente, na grande maioria das vezes, estes membros representam os interesses das instituições no qual estão vinculados. Esta pesquisa também demonstrou que embora o CNE seja mais antigo que o CNS, este último se configurou como um Conselho mais democrático. Daí surgem inquietantes questionamentos que poderão fomentar novas pesquisas. Será que a posição de certa forma secundária que o

CNE ocupa na educação brasileira, sem autonomia para deliberar sobre o recurso público e sem real representatividade da sociedade civil, seja em decorrência da inexistência de um Sistema Único de Educação, em nível nacional? Outra questão que aponta necessidade de novos estudos é conhecer a parcela do recurso público destinado à educação especial, e dentro deste recurso qual quantitativo é empregado com instituições filantrópicas e privadas? Espera-se que esta dissertação inspire outros estudos sobre o CNE, que ainda são escassos.

Por meio das análises dos atos normativos constatou-se que ainda há na instância consultiva maior da educação brasileira, o CNE, um processo de invisibilização das necessidades das pessoas com deficiência e dos postulados da própria Política Nacional de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) expressos nos pareceres dos relatores. A maioria das normas citadas pelos relatores ainda trazem a perspectiva da integração onde o enfoque é médico-pedagógico, pautado nas causas e manifestações orgânicas da deficiência. Evidencia-se também que temáticas que não foram esgotadas tanto a PNEEPI (2008) e na Resolução CNE/CEB n.º 4/2009, expressam-se nos principais temas afetos ao estudante com deficiência apresentados ao CNE: educação superior, ensino profissionalizante, formação do profissional para trabalhar com alunos surdos.

O esforço desta pesquisa foi concentrado na afirmação da PNEEPI (BRASIL, 2008) enquanto um marco na educação especial na perspectiva inclusiva. No entanto, já após a conclusão desta dissertação, foi publicado o Decreto n.º 10.502/2020, instituindo a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Embora a política em comento traga no título as palavras *equitativa* e *inclusiva*, evidencia-se um retrocesso em termos do direito humano das pessoas com deficiência à educação inclusiva. Tal política rompe com os compromissos internacionais assumidos por ocasião da ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), e opõe-se aos princípios da PNEEPI (BRASIL, 2008). No entanto, este trabalho teve a intencionalidade de reafirmar que conceitos como escola e deficiência são construções históricas, e portanto são passíveis de serem reconstruídas sob o olhar dos direitos humanos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, L. A. Alguns apontamentos para reflexão/discussão sobre: diferença/deficiência/necessidades educacionais especiais. **Temas em Desenvolvimento**, v. 8, n.47, p.17-23, 1999.

AFONSO, A. J. **Reforma do Estado e políticas educacionais**: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. *Educação & Sociedade*, a. XXII, n. 75, p. 15-32, ago. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a03>. Acesso em: 29 out. 2019.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Presença, 1974.

ARAÚJO, V. F. F. **Presidentes fortes e presidência fraca**: a expansão do Poder Executivo e a organização da Presidência da República (1930-1989). Curitiba: Appris, 2016

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo; Perspectiva, 1972.

ARENDT, H. **Imperialismo, a expansão do poder**: as origens do totalitarismo: uma análise dialética. Rio de Janeiro: Documentário, 1976.

ARENDT, H. **A condição humana**. Trad. de Roberto Raposo. 13. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2019.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Trad. da 3. ed., publicada em 1975 pela Editions du Seuil, de Paris, França, na série Points Histoire, dirigida por Michel Winock. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 70. ed. Lisboa:2009.

BORDIGNON, Genuíno. **Gestão da Educação no Município**: Sistema, Conselho e Plano. São Paulo. Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 29out. 2019.

BRASIL. **Decreto n.º 1331-A de 17 de fevereiro de 1854**. Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html> Acesso em: 12 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto n.º 8.659, de 5 de abril de 1911**. Aprova a lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 22 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 16.782-a de 13 de janeiro de 1925**. Estabelece o concurso da união para a difusão do ensino primário, organiza o departamento nacional do ensino, reforma o ensino secundário e o superior e dá outras providências. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=16782-A&ano=1925&ato=01f0TRU5UeVpWT11d>. Acesso em: 22 jun. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 914 de 6 de setembro de 1993**. Institui a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, e dá outras providências. Brasília, 1993. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D0914.htm. Acesso em 08 nov. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, 1999a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 12 jun. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/D3956.htm. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis ns. 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 29 out. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm. Acesso em: 29 out. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 29 out. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da

Educação – FUNDEB, regulamenta a Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Brasília, 2007b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm. Acesso em: 29 out. 2019.

BRASIL. **Decreto Legislativo n.º 186, de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília, 2008a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/CONGRESSO/DLG/DLG-186-2008.htm. Acesso em: 29 out. 2019.

BRASIL. **Decreto n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília, 2008b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm. Acesso em: 29 out. 2019.

BRASIL. **Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, 2009a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 29 out. 2019.

BRASIL. **Decreto n.º 7.324, de 19 de julho de 2010**. Dispõe sobre Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES.. Brasília, 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm. Acesso em: 29 out. 2019.

BRASIL. **Decreto n.º 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 29 out. 2019.

BRASIL. **Emenda Constitucional n.º 14, de 12 de setembro de 1996**. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm. Acesso em: 29 out. 2019.

BRASIL. **Emenda Constitucional n.º 53, de 19 de dezembro de 2006**. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm. Acesso em: 29 out. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar**. Brasília, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>. Acesso em: 29 out. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília, 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm. Acesso em: 29out. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 29out. 2019.

BRASIL. **Medida Provisória n.º 661, de 18 de outubro de 1994.** Altera dispositivos da Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e da Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências. Brasília, 1994a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/1994/medidaprovisoria-661-18-outubro-1994-377097-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 29 out. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 9.131, de 25 de novembro de 1995.** Altera dispositivos da Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Brasília, 1995. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9131.htm. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 10 jul. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília, 1996b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9424.htm. Acesso em: 29out. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 10.048, de 08 de novembro de 2000.** Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. Brasília, 2000a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110048.htm. Acesso em: 29out. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 2000b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm. Acesso em: 29out. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Brasília, 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 29out. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n. 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis ns. 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá

outras providências. Brasília, 2007a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm. Acesso em: 29out. 2019.

BRASIL. **Lei n.º 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 10jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações – CNPq. **Currículo Lattes** -Brasília, DF. 2020a. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/5903234439052191>. Acesso em 20 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações – CNPq. **Currículo Lattes**. -Brasília, DF. 2020b. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/4875479514225591>. Acesso em 20 nov. 2020.

BRASIL Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações – CNPq. **Currículo Lattes**. -Brasília, DF. 2020c. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/8986840714493678>. Acesso em 20 nov. 2020.

BRASIL Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações – CNPq. **Currículo Lattes**. -Brasília, DF. 2020d. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/1608776186937258>. Acesso em 20 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações – CNPq. **Currículo Lattes**. -Brasília, DF. 2020e. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/2072354915159416>. Acesso em 20nov 2020.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações – CNPq. **Currículo Lattes**. -Brasília, DF. 2020f. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/8360419983722819>. Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações – CNPq. **Currículo Lattes**. -Brasília, DF. 2020g. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br/0743651124504431>. Acesso em: 20 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Regimento do Conselho Nacional de Educação**. Brasília, 1999. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP/RI.pdf>>. Acesso em: 29out. 2019. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n41/05.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB n.º 17, de 2001**. Brasília, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf. Acesso em: 29 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação **Portaria n.º 555/2007**. Disponível em: elyseu na tela - uma escola inclusiva: portaria n° 555, de 05 de junho de 2007. Acesso em : 13 de maio de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação **Portaria n.º 948/2008**. Prorroga por mais noventa dias o prazo para que o Grupo de Trabalho instituído pela Portaria n.º 555, de 05 de junho de 2007, publicada no Diário Oficial da União de 06 de junho de 2007, Disponível em: <https://www.semesp.org.br/legislacao/migrado2576/>. Acesso em: 29 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer n.º 5, de 2008**. Brasília, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb005_08.pdf. Acesso em: 29 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer n.º 13, de 2009**. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb013_09_homolog.pdf. Acesso em: 29 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer n.º 217, de 2012**. Brasília, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11354-pces217-12&Itemid=30192. Acesso em: 29 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer n.º 2, de 2 de 2013**. Brasília, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12517-pceb002-13-pdf&category_slug=fevereiro-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer n.º 12, de 2015**. Brasília, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=25241-parecer-cne-ceb012-15-pdf&category_slug=outubro-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer n.º 9, de 2016**. Brasília, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2016-pdf/48321-pceb009-16-pdf/file>. Acesso em: 29 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer n.º 365, de 2016**. Brasília, 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=46281-pces365-16-pdf&category_slug=julho-2016-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 29 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer n.º 386, de 2017**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2017-pdf/73571-pces386-17-pdf/file>. Acesso em: 29 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n.º 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a

Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 29 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.º 1, 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. Brasília, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 29 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 29 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica., **Resolução n.º 2, de 30 de janeiro 2012**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em 02 ago 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Regimento do Conselho Nacional de Educação**. Disponível em: RI.pdf (mec.gov.br). Acesso em: 03 ago. 2019.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 1.306 de 02 de setembro de 1999**. Regimento do Conselho Nacional de Educação. Brasília, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP/RI.pdf>. Acesso em: 29 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 2.678, de 24 de setembro de 2002**. Brasília, 2002. Disponível em: <<https://www.fnede.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3494-portaria-mec-n%C2%BA-2678-de-24-de-setembro-de-2002>>. Acesso em: 29 out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 555, de 05 de junho de 2007**. Disponível em: <https://elyseu.blogspot.com/2007/11/portaria-n-555-de-05-de-junho-de-2007.html>. Acesso: 09 out 2020

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC; SEESP, 2001

BRASIL. Presidência da República. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília: SEDH/CORDE, 2007. Disponível em: <https://acnudh.org/pt->

br/protocolo-facultativo-a-convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia/Acesso em: 02 out 2019.

BUENO, J.G. A produção social da identidade do anormal. *In*: FREITAS, M.C. (org). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

CAIADO, K.R.,;JANNUZZI.G. de M. **APAE: 1954 a 2011**: algumas reflexões. Campinas: Autores Associados , 2013. (Coleção polêmicas do nosso tempo:).

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Direito à Educação, Diversidade e Educação em Direitos Humanos**. Campinas: 2012. p. 715-726. Disponível em: Education Councils: foundations and functions Consejos de Educa (cee.pr.gov.br). Acesso em: 12 nov. 2020.

CARBONARI, P.C. Sujeito de direitos humanos: questões abertas e em construção. *In*: SILVEIRA, R.M.G. (org.). **Educação em Direitos Humanos**: Fundamentos teóricos-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.p.169-187.

CASATTI. A.V. **Direito à educação inclusiva nos países membros do MERCOSUL 2019**. Dissertação (Mestrado em Fronteiras e Direitos Humanos). Faculdade de Direito e Relações Internacionais - Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados.2019. Disponível em: AlbertViniciusIcasatti.pdf (ufgd.edu.br). Acesso em: 21 nov. 2020.

COSTA, Márcio. A educação em tempos de conservadorismo. *In*: **Pedagogia da exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação**. GENTILI. p. 16. ed. Petrópolis: Vozes,2009 (Coleção estudos culturais em educação).

CURY, C.S.J. **Conselhos de educação: fundamentos e funções**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBPAE. v.22 – n.1 – p. 1-184 – jan/jul. 2006.

DEMO, P. **Pesquisa e informação qualitativa**. 2.ed. Campinas: Papyrus, 2001.

DINIZ, D.; MEDEIROS, M.; SQUINCA, F. Reflexões sobre a versão em Português da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 10, p. 2507-2510, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csp/v23n10/25.pdf>. Acesso em: 29 out. 2019.

DUTRA, C.P. Políticas Públicas de inclusão e o papel da Educação Especial. *In*: MANZINI. E. J. (Org.). **Inclusão e acessibilidade**. Marília, SP: ABPEE, 2006, v.1,p. 67-78.

ESCRIVÃO FILHO, A. S.; SOUSA JUNIOR, J. G. **Para um debate teórico-conceitual e político sobre os direitos humanos**. Belo Horizonte: D'Placido, 2016. (Coleção Direito e Justiça).

FÁVERO, E. A. G. **O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular**. Disponível em: prova (mpf.mp.br)

FERREIRA, M. C. C. F; FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, Políticas Públicas e práticas pedagógicas. *In*: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (org.) **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLORES, J. H. (Org.). **El vuelo de Anteo: derechos humanos y crítica de la razón liberal**. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2000.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 69-90.

FRIGOTTO, G. O. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. *In*: GENTILI, Pablo. (org.). **Pedagogia da exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação**. 16.ed. Petrópolis – RJ: Vozes,2009. p.73-102.

GALLARDO, H. **Teoría crítica: matriz y posibilidad de derechos humanos**. Murcia: David Sánchez Rubio, 2008.

GOBETE.G. **Educação Especial no Município de Vitória/ES no período de 1989 a 2012:2014**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2014.Disponível em: UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (ufes.br). Acesso em: 21 nov. 2020.

GÓES, R. S. de. **O direito à educação: um estudo sobre as políticas de educação especial no Brasil (1974/.2008)**. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo.Disponível em: DissertaoEHPS-RicardoSchersdeGes-Capa e etc-versofinal (pucsp.br). Acesso em: 20 nov. 2020.

GOFFMAN, I. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

GOFFMAN, I. **Manicômios, prisões e conventos**. 7.ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

GOHN, M.G. Conselhos gestores e gestão pública. **Ciências Sociais**, São Leopoldo, Volume 42, n. 1, p.5-11, 2016. Disponível em: 6008-18468-1-SM (3).pdf Acesso em: 02 jun. 2020.

GOULD, S. J. **A falsa medida do homem**. São Paulo: Martins Fontes, 1981.

GUIMARÃES, C.S; ABRANCHES, A.F.P.S. Instituições participativas na educação: entre a governança democrática e a captura de recursos. **Revista Educação Pública**. Cuiabá, v. 21, n. 47, p. 527-548, set./dez. 2012.

HABERMAS, J. **Direito e democracia: entre facticidade e validade** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, v.1. 2012.

- HEGEL, G. W. F. **A razão na história**: uma introdução geral à Filosofia da História. Intr. de Robert S. Hartman. Trad. de Beatriz Sidou. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2001.
- HUNT, L. **A invenção dos direitos humanos**: uma história Trad. de Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- ILLICH, I. **Sociedades sem escolas**. Tradução de Lúcia Mathilde ENDLICH Orth. 7.ed Petrópolis: Vozes, 1985
- JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas. Autores Associados, 2004. (Coleção Contemporânea).
- KASSAR, M. C. M. Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 41.
- KINCHELOE, J. L. (2008). La pedagogía crítica en el siglo XXI: evolucionar para sobrevivir. *In*: MCLAREN, P (org.). **Pedagogía crítica**: de que hablamos, dónde estamos. Barcelona: Graó, 2008, p. 25-69.
- KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- KUENZER, A. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas conseqüências. *In*: FERRETTI; SILVA JUNIOR; OLIVEIRA (org.). **Trabalho, formação e currículo**: para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999.
- LAFER, C. **A internacionalização dos direitos humanos**: Constituição, Racismo e Relações Internacionais. Barueri – SP. Manole: 2005.
- LANNA Júnior, M. C. M. (Comp.). História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010. 443p.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte: UFMG, 1999.
- LINHARES, J.M. **História social da infância**. Sobral, CE: INTA, 2016.
- LOBO, F.L. **Os infames da história**: pobres, escravos e deficientes no Brasil, 2.ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- LYRA FILHO, R. **O que é Direito**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

MANTOAN, M. T. E. **Produção de conhecimentos para abertura das escolas às diferenças**: a contribuição do LEPED (Unicamp). Goiânia GO, 2002.

MANZINI, E. J. (org.). **Inclusão e acessibilidade**. Marília, SP: ABPEE, 2006.,p.67-78.

MARCHELLI, Paulo Sergio. Da LDB 4.024/61 ao debate contemporâneo sobre as bases curriculares nacionais. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p. 1480 – 1511. out./dez. 2014. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: >. Acesso em: 21 nov. 2019.

MELETTI, S. M. F. **Educação escolar da pessoa com deficiência mental em instituições de educação especial**: da política à instituição concreta, 2006. Tese (Doutorado em Psicologia) . Faculdade de Psicologia. Universidade Federal de São Paulo. São Paulo. Disponível em: cp028309.pdf (livrosgratis.com.br).

MENDES, E. G. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, p. 93-101. 2010. Disponível em: <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/9842/9041>. Acesso em: 29 out. 2019.

NEVES, José Alberto Pinho. **Diálogos abertos**. Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF. Juiz de Fora, MG. 2012. Disponível em: <http://www.museudeartemurilomendes.com.br/r/da/da2.pdf>. Acesso em: 23nov 2020.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORAIS D. S. **Diferenças étnico-raciais e políticas de reconhecimento**: perspectivas a partir do Conselho Nacional de Saúde e do Conselho Nacional de Educação, 2016. Tese (Doutorado em Sociologia). Faculdade de Sociologia - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, ,2016. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/10445/MORAIS_Danilo_2018.pdf?sequence=4&isAllowed=y Acesso em: 21 nov. 2020.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 29 out. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. 1966. Disponível em: Microsoft Word - PIDESC.doc (oas.org). Acesso em: 30 abr. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Declaração dos direitos das pessoas deficientes**. 1975. Disponível em: Documento (mec.gov.br). Acesso em: 02 abr. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Jomtien, 1990. Disponível em: Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990) (unicef.org). Acesso em: 12 set. 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Brasília, 1994.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Humanos Econômicos, Sociais e Culturais**. 1988. Disponível em: http://www.fd.uc.pt/igc/enciclopedia/documentos/instrumentos_regionais/america/protocolo_convencao_direitos_economicos.pdf (mppr.mp.br). Acesso em: 02 abr. 2019

PEREIRA, P. A. P. **A política social**: temas & questões. São Paulo: Cortez, 2008.

PÚBLIO.P.L.R.; LIMA.P.G; CAIADO.K.R.M. Educação Especial no município de Sorocaba, SP: os contextos das políticas e o direito à educação. **Caderno Cedes**, Campinas, SP, vol.38.n.106, Sept./Dec. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622018000300335&lang=pt. Acesso em: 3 fev. 2019.

SANTOS, B. S. **A construção multicultural da igualdade e da diferença**. Coimbra: Centro de Estudos Sociais, 1999.

SANTOS, B. S. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. v. 1 São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, B. S. Para uma Sociologia das Ausências e uma Sociologia das Emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 63, p. 237-280, 2002.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: Construindo uma sociedade para Todos. 8. ed. Rio de Janeiro. WVA. 2010.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 1983. [ttp://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/publicacoes/pessoa-com-deficiencia/aceso_alunos_ensino_publico_2004](http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/publicacoes/pessoa-com-deficiencia/aceso_alunos_ensino_publico_2004). Acesso em: 02 out 2020.

SUÁREZ. D. O princípio educativo da nova direita – neoliberalismo, ética e escola pública. *In: : GENTILI, Pablo. (org.). Pedagogia da exclusão*: Crítica ao neoliberalismo em educação. 16.ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2009. p.239 -256.

TUNES, E. (Org.) **Sem escola, sem documento**. Rio de Janeiro: e-papers, 2011.

UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND – UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Jomtien, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>>. Acesso em: 29out. 2019.

VYGOTSKI, L.S. Fundamentos da defectologia. In: **Obras completas**. Tomo V. Trad. de Maria del Carmen Ponce Fernandez. Havana: Pueblo y Educación, 1997, p. 74-87.

WALSH, C. Interculturalidad y (de) colonialidad: perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012. Disponível em: <http://www.compitecuador.org/wp-content/uploads/2017/09/Interculturaliad-y-decolonialidad.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2019.

ZARDO, S.P. **A inclusão de alunos com deficiência no ensino médio e a organização dos sistemas de ensino**, 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília. Brasília. Disponível em: Repositório Institucional da UnB: Direito à educação : a inclusão de alunos com deficiência no ensino médio e a organização dos sistemas de ensino. Acesso em: 19 out. 2019.

ZITKOSKI, J.J. **Paulo Freire e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. *E-book*. Disponível em: Leitor - Biblioteca Virtual Universitária (bvirtual.com.br). Acesso em: 07 dez, 2020.

APÊNDICE A – Entidades a serem consultadas para a elaboração da lista tríplice para a Câmara de Educação Básica e Superior de 2006 a 2018.

(continua)

Instituições	Portarias do Ministério da Educação						
	Nº 20 05/01/06 ⁴¹	Nº 42 11/01/08	Nº 234 04/03/10	Nº 187 13/03/12	Nº 323 09/04/14	Nº 174 04/04/16	Nº 103 08/02/18
Academia Brasileira de Ciências - ABC	x	x	x	x	x	x	x
Academia Brasileira de Educação - ABE	x	x	x	x	x	x	x
Academia Brasileira de Letras – ABL	x	x	x	x	x	x	x.
Associação Brasileira de Educação - ABE	x						
Academia Nacional de Medicina - ANM		x	x	x	x	x	x
Associação Brasileira de Educação a Distância – ABED	x	x	x	x	x	x	x

⁴¹ A autora optou por fazer uma tabela única contendo as instituições convocadas para a Câmara de Educação Superior e Câmara de Educação Básica, pois nem todas as portarias publicadas pelo MEC para convocação das instituições separam as instituições para Câmara de Educação Superior e Câmara de Educação Básica. No entanto, Portaria MEC nº 20 de 05/01/2006, discrimina dois anexos elencando as instituições para as respectivas Câmaras.

(continuação)

Instituições	Portarias do Ministério da Educação						
	Nº 20 05/01/06 ⁴²	Nº 42 11/01/08	Nº 234 04/03/10	Nº 187 13/03/12	Nº 323 09/04/14	Nº 174 04/04/16	Nº 103 08/02/18
Associação Brasileira de Avaliação Educacional – ABAVE			x	x	x	x	x
Associação Brasileira das Universidades Comunitárias – ABRUC	x				x	x	x
Associação de Educação Católica do Brasil – AEC	x						
Associação Brasileira de Ensino de Arquitetura e Urbanismo – ABEA		x	x	x	x	x	x
Associação Nacional das Escolas Técnicas – ANET	x						

⁴² A autora optou por fazer uma tabela única contendo as instituições convocadas para a Câmara de Educação Superior e Câmara de Educação Básica, pois nem todas as portarias publicadas pelo MEC para convocação das instituições separam as instituições para Câmara de Educação Superior e Câmara de Educação Básica. No entanto, Portaria MEC nº 20 de 05/01/2006, discrimina dois anexos elencando as instituições para as respectivas Câmaras.

(continuação)

Instituições	Portarias do Ministério da Educação						
	Nº 20 05/01/06 ⁴³	Nº 42 11/01/08	Nº 234 04/03/10	Nº 187 13/03/12	Nº 323 09/04/14	Nº 174 04/04/16	Nº 103 08/02/18
Associação Brasileira de Ensino de Biologia – SBEnBio		x	x	x	x	x	x
Associação Nacional de Cooperativismo Agrícola – ANCA	x						
Associação Brasileira de Ensino de Direito – ABEDi		x	x	x	x	x	x
Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE	x	x	x	x	x	x	x
Associação Brasileira de Ensino de Engenharia – ABENGE		x	x	x	x	x	x

⁴³ A autora optou por fazer uma tabela única contendo as instituições convocadas para a Câmara de Educação Superior e Câmara de Educação Básica, pois nem todas as portarias publicadas pelo MEC para convocação das instituições separam as instituições para Câmara de Educação Superior e Câmara de Educação Básica. No entanto, Portaria MEC nº 20 de 05/01/2006, discrimina dois anexos elencando as instituições para as respectivas Câmaras.

(continuação)

Instituições	Portarias do Ministério da Educação						
	Nº 20 05/01/06 ⁴⁴	Nº 42 11/01/08	Nº 234 04/03/10	Nº 187 13/03/12	Nº 323 09/04/14	Nº 174 04/04/16	Nº 103 08/02/18
Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED	x	x	x	x	x	x	x
Associação dos Geógrafos Brasileiros - AGB		x	x	x	x	x	x
Central Única dos Trabalhadores - CUT	x						
Associação Nacional de Centros de Pós-Graduação em Economia - ANPEC		x	x	x	x	x	x
Confederação Geral dos Trabalhadores - CGT	x						

⁴⁴ A autora optou por fazer uma tabela única contendo as instituições convocadas para a Câmara de Educação Superior e Câmara de Educação Básica, pois nem todas as portarias publicadas pelo MEC para convocação das instituições separam as instituições para Câmara de Educação Superior e Câmara de Educação Básica. No entanto, Portaria MEC nº 20 de 05/01/2006, discrimina dois anexos elencando as instituições para as respectivas Câmaras.

(continuação)

Instituições	Portarias do Ministério da Educação						
	Nº 20 05/01/06 ⁴⁵	Nº 42 11/01/08	Nº 234 04/03/10	Nº 187 13/03/12	Nº 323 09/04/14	Nº 174 04/04/16	Nº 103 08/02/18
Associação Nacional de História - ANPUH		x	x	x	x	x	x
Associação Brasileira de Instituições Educacionais Evangélicas - ABIEE							x
Confederação Nacional da Indústria - CNI	x						
Associação Brasileira dos Reitores das Universidades Estaduais e Municipais - ABRUEM	x						x
Confederação Nacional de Agricultura e Pecuária do Brasil - CNA	x						

⁴⁵ A autora optou por fazer uma tabela única contendo as instituições convocadas para a Câmara de Educação Superior e Câmara de Educação Básica, pois nem todas as portarias publicadas pelo MEC para convocação das instituições separam as instituições para Câmara de Educação Superior e Câmara de Educação Básica. No entanto, Portaria MEC nº 20 de 05/01/2006, discrimina dois anexos elencando as instituições para as respectivas Câmaras.

(continuação)

Instituições	Portarias do Ministério da Educação						
	Nº 20 05/01/06 ⁴⁶	Nº 42 11/01/08	Nº 234 04/03/10	Nº 187 13/03/12	Nº 323 09/04/14	Nº 174 04/04/16	Nº 103 08/02/18
Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior - ANDIFES	x				x	x	x
Confederação Nacional do Comércio - CNC	x						
Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia - ANPOF		x	x	x	x	x	x
Associação Nacional das Universidades Particulares - ANUP							x
Confederação Nacional do Transporte - CNT	x						

⁴⁶ A autora optou por fazer uma tabela única contendo as instituições convocadas para a Câmara de Educação Superior e Câmara de Educação Básica, pois nem todas as portarias publicadas pelo MEC para convocação das instituições separam as instituições para Câmara de Educação Superior e Câmara de Educação Básica. No entanto, Portaria MEC nº 20 de 05/01/2006, discrimina dois anexos elencando as instituições para as respectivas Câmaras.

(continuação)

Instituições	Portarias do Ministério da Educação						
	Nº 20 05/01/06 ⁴⁷	Nº 42 11/01/08	Nº 234 04/03/10	Nº 187 13/03/12	Nº 323 09/04/14	Nº 174 04/04/16	Nº 103 08/02/18
Associação Nacional de Pós-Graduação em Pesquisa em Ciências Sociais - ANPOCS		x	x	x	x	x	x
Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE	x	x	x	x	x	x	x
Associação Nacional de Pós-Graduandos - ANPG		x	x	x	x	x	x
Associação Nacional de Educação Católica do Brasil - ANEC							x
Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino CONTEE	x					x	x

⁴⁷ A autora optou por fazer uma tabela única contendo as instituições convocadas para a Câmara de Educação Superior e Câmara de Educação Básica, pois nem todas as portarias publicadas pelo MEC para convocação das instituições separam as instituições para Câmara de Educação Superior e Câmara de Educação Básica. No entanto, Portaria MEC nº 20 de 05/01/2006, discrimina dois anexos elencando as instituições para as respectivas Câmaras.

(continuação)

Instituições	Portarias do Ministério da Educação						
	Nº 20 05/01/06 ⁴⁸	Nº 42 11/01/08	Nº 234 04/03/10	Nº 187 13/03/12	Nº 323 09/04/14	Nº 174 04/04/16	Nº 103 08/02/18
Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração - ANGRAD		x	x	x	x	x	x
Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura - CONTAG	x						
Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE		x	x	x	x	x	x
Conselho de Dirigentes dos Centros Federais de Educação Tecnológica – CONCEFET	x						
Conselho Nacional dos Secretários de Educação - CONSED	x	x	x	x	x	x	x

⁴⁸ A autora optou por fazer uma tabela única contendo as instituições convocadas para a Câmara de Educação Superior e Câmara de Educação Básica, pois nem todas as portarias publicadas pelo MEC para convocação das instituições separam as instituições para Câmara de Educação Superior e Câmara de Educação Básica. No entanto, Portaria MEC nº 20 de 05/01/2006, discrimina dois anexos elencando as instituições para as respectivas Câmaras.

(continuação)

Instituições	Portarias do Ministério da Educação						
	Nº 20 05/01/06 ⁴⁹	Nº 42 11/01/08	Nº 234 04/03/10	Nº 187 13/03/12	Nº 323 09/04/14	Nº 174 04/04/16	Nº 103 08/02/18
Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras - CRUB	x					x	x
União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação - UNCME		x	x	x	x	x	x
Conselho Geral das Instituições Metodistas de Ensino - COGEIME	x						
Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação	x	x	x	x	x	x	x
Sociedade Brasileira de Física - SBF		x	x	x	x	x	x
Força Sindical	x						

⁴⁹ A autora optou por fazer uma tabela única contendo as instituições convocadas para a Câmara de Educação Superior e Câmara de Educação Básica, pois nem todas as portarias publicadas pelo MEC para convocação das instituições separam as instituições para Câmara de Educação Superior e Câmara de Educação Básica. No entanto, Portaria MEC nº 20 de 05/01/2006, discrimina dois anexos elencando as instituições para as respectivas Câmaras.

(continuação)

Instituições	Portarias do Ministério da Educação						
	Nº 20 05/01/06 ⁵⁰	Nº 42 11/01/08	Nº 234 04/03/10	Nº 187 13/03/12	Nº 323 09/04/14	Nº 174 04/04/16	Nº 103 08/02/18
Sociedade Brasileira de Matemática - SBM		x	x	x	x	x	x
Fórum dos Conselhos Municipais de Educação	x						
Sociedade Brasileira de Psicologia - SBP		x	x	x	x	x	x
Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica - CONIF					x		x
Sociedade Brasileira de Química - SBQ		x	x	x	x	x	x

⁵⁰ A autora optou por fazer uma tabela única contendo as instituições convocadas para a Câmara de Educação Superior e Câmara de Educação Básica, pois nem todas as portarias publicadas pelo MEC para convocação das instituições separam as instituições para Câmara de Educação Superior e Câmara de Educação Básica. No entanto, Portaria MEC nº 20 de 05/01/2006, discrimina dois anexos elencando as instituições para as respectivas Câmaras.

(continuação)

Instituições	Portarias do Ministério da Educação						
	Nº 20 05/01/06 ⁵¹	Nº 42 11/01/08	Nº 234 04/03/10	Nº 187 13/03/12	Nº 323 09/04/14	Nº 174 04/04/16	Nº 103 08/02/18
Fórum das Entidades Representativas do Ensino Superior Particular					x	x	x
Social Democracia Sindical - SDS	x						
Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência - SBPC	x	x	x	x	x	x	x
União Brasileira dos Estudantes Secundaristas - UBES	x	x	x	x	x	x	x
União dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME	x	x	x	x	x	x	x

⁵¹ A autora optou por fazer uma tabela única contendo as instituições convocadas para a Câmara de Educação Superior e Câmara de Educação Básica, pois nem todas as portarias publicadas pelo MEC para convocação das instituições separam as instituições para Câmara de Educação Superior e Câmara de Educação Básica. No entanto, Portaria MEC nº 20 de 05/01/2006, discrimina dois anexos elencando as instituições para as respectivas Câmaras.

(continuação)

Instituições	Portarias do Ministério da Educação						
	Nº 20 05/01/06 ⁵²	Nº 42 11/01/08	Nº 234 04/03/10	Nº 187 13/03/12	Nº 323 09/04/14	Nº 174 04/04/16	Nº 103 08/02/18
Fórum dos Conselhos Federais de Profissões Regulamentadas						x	x
União Nacional dos Estudantes - UNE	x	x	x	x	x	x	x
Confederação Nacional de Estabelecimentos de Ensino - CONFENEN ⁵³	x						
Federação Nacional das Escolas Particulares - FENEP ⁵⁴	x						
Sociedade Brasileira de Computação - SBC							x

⁵² A autora optou por fazer uma tabela única contendo as instituições convocadas para a Câmara de Educação Superior e Câmara de Educação Básica, pois nem todas as portarias publicadas pelo MEC para convocação das instituições separam as instituições para Câmara de Educação Superior e Câmara de Educação Básica. No entanto, Portaria MEC nº 20 de 05/01/2006, discrimina dois anexos elencando as instituições para as respectivas Câmaras.

⁵³ Incluída pela Portaria Complementar MEC nº 197, de 24/1/2006.

⁵⁴ Incluída pela Portaria Complementar MEC nº 197, de 24/1/2006

(continuação)

Instituições	Portarias do Ministério da Educação						
	Nº 20 05/01/06 ⁵⁵	Nº 42 11/01/08	Nº 234 04/03/10	Nº 187 13/03/12	Nº 323 09/04/14	Nº 174 04/04/16	Nº 103 08/02/18
Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior – ABMES	x						
União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação – UNCME						x	x
Todos pela Educação - TPE							x
Associação Nacional das Faculdades Integradas e Isoladas – ANAFISO	x						
Associação Nacional de Cooperativismo Agrícola - ANCA	x						

⁵⁵ A autora optou por fazer uma tabela única contendo as instituições convocadas para a Câmara de Educação Superior e Câmara de Educação Básica, pois nem todas as portarias publicadas pelo MEC para convocação das instituições separam as instituições para Câmara de Educação Superior e Câmara de Educação Básica. No entanto, Portaria MEC nº 20 de 05/01/2006, discrimina dois anexos elencando as instituições para as respectivas Câmaras.

(continuação)

Instituições	Portarias do Ministério da Educação						
	Nº 20 05/01/06 ⁵⁶	Nº 42 11/01/08	Nº 234 04/03/10	Nº 187 13/03/12	Nº 323 09/04/14	Nº 174 04/04/16	Nº 103 08/02/18
Associação Nacional de Universidades Particulares – ANUP	x						
Associação Nacional dos Centros Universitários - ANACEU	x						
Fórum de Professores das Instituições Federais de Ensino Superior - PROIFES	x						
Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES	x						

⁵⁶ A autora optou por fazer uma tabela única contendo as instituições convocadas para a Câmara de Educação Superior e Câmara de Educação Básica, pois nem todas as portarias publicadas pelo MEC para convocação das instituições separam as instituições para Câmara de Educação Superior e Câmara de Educação Básica. No entanto, Portaria MEC nº 20 de 05/01/2006, discrimina dois anexos elencando as instituições para as respectivas Câmaras.

(conclusão)

Instituições	Portarias do Ministério da Educação						
	Nº 20 05/01/06 ⁵⁷	Nº 42 11/01/08	Nº 234 04/03/10	Nº 187 13/03/12	Nº 323 09/04/14	Nº 174 04/04/16	Nº 103 08/02/18
Associação Nacional de Faculdades e Institutos - ANAFI ⁵⁸	x						
Associação Brasileira das Mantenedoras das Faculdades Isoladas e Integradas - ABRAFI ⁵⁹	x						

Fonte: Elaboração própria (2020).

⁵⁷ A autora optou por fazer uma tabela única contendo as instituições convocadas para a Câmara de Educação Superior e Câmara de Educação Básica, pois nem todas as portarias publicadas pelo MEC para convocação das instituições separam as instituições para Câmara de Educação Superior e Câmara de Educação Básica. No entanto, Portaria MEC nº 20 de 05/01/2006, discrimina dois anexos elencando as instituições para as respectivas Câmaras.

⁵⁸ Incluída pela Portaria MEC nº 197, de 24/1/2006

⁵⁹ Incluída pela Portaria MEC nº 197, de 24/1/2006

APÊNDICE B – Quadro de Referência sobre os principais fatos nacionais, a partir da Constituição de 1988, que antecederam a publicação da PNEEPI (2008).

(continua)

Ano de Publicação	Normativa
1988	Constituição Federal.
1989	Lei n.º 7.853, que dispõe sobre a integração social das pessoas com deficiência e sobre as competências da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE).
1990	Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n. 8.069).
1993	Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Decreto n.º 914).
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394 / LDBEN).
1999	Decreto n.º 3.298, o qual regulamenta a Lei n.º 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e consolida as normas de proteção, e dá outras providências.
2001	Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, (Resolução n.º 2, do Conselho Nacional de Educação (CNE)).
2002	Resolução CNE/CP n.º 1, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.
2002	Lei n.º 10.436, de 24 de abril, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como meio legal de comunicação e expressão.

(continuação)

Ano de Publicação	Normativa
2002	Portaria n.º 2.678, de 24 de setembro, que aprova a diretriz e as normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino, compreendendo o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e a recomendação para o seu uso em todo o território nacional.
2003	Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, promovido pela Secretaria de Educação Especial (SEESP) do MEC.
2004	Publicação da cartilha <i>O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular</i> .
2004	Decreto n.º 5.296, de 02 de dezembro Regulamenta as Leis n.ºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.
2004	Programa Brasileiro de Acessibilidade Urbana – “Brasil Acessível”.
2004	Criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI).
2005	Decreto n.º 5.626 de 22 de dezembro de 2005 Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000.
2005	Núcleos de Atividades de Altas Habilidades e Superdotação (NAAHS).

(conclusão)

Ano de Publicação	Normativa
2007	Plano de Desenvolvimento da Educação.
2007	Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto n.º 6.094, de 24 de abril de 2007).
2007	Grupo de Trabalho (GT) para a elaboração da política de educação especial na perspectiva inclusiva (Portaria n.º 55/2007, que posteriormente foi prorrogada pela Portaria n.º 948/2008).
2007	Primeira versão do documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva”.
2008	Decreto Legislativo n.º 186, de 09 de julho de 2008 o qual aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo.
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

Fonte: Elaboração própria (2020).