



Universidade de Brasília (UnB)
Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares (CEAM)
Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos e Cidadania (PPGDH)

**A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA NAS ESCOLAS
PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO DO DISTRITO FEDERAL NA
PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL**

Brasília, agosto de 2019

**A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA NAS ESCOLAS
PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO DO DISTRITO FEDERAL NA
PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL**

Orientadora: Profa. Dra. Sinara Pollom Zardo

Mestranda: Lídia Costa de Alencar

Dissertação de Mestrado Acadêmico
apresentado ao Programa de Pós-
Graduação em Direitos Humanos e
Cidadania da Universidade de Brasília.
Linha de pesquisa: Educação em Direitos
Humanos e Cultura de Paz.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Ap ALENCAR, Lídia Costa de
A política de Educação Especial/Inclusiva nas Escolas
Públicas de Ensino Médio do Distrito Federal na Perspectiva
dos Estudantes com Deficiência Visual / Lídia Costa de
ALENCAR; orientador Sinara Poltem ZARDO. -- Brasília, 2019.
128 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Direitos Humanos e
Cidadania) -- Universidade de Brasília, 2019.

1. Educação. 2. Educação Inclusiva. 3. Deficiência visual.
4. Atendimento Educacional Especializado. 5. Ensino Médio.
I. ZARDO, Sinara Poltem, orient. II. Título.

Lídia Costa de Alencar

A política de Educação Especial/Inclusiva nas Escolas Públicas de Ensino Médio do Distrito Federal na Perspectiva dos Estudantes com Deficiência Visual

Brasília, 15 de agosto de 2019.

Banca Examinadora

Professora Dr^a Sinara Pollom Zardo

Orientadora – Universidade de Brasília (UnB)

Professora Dr^a Nair Heloísa Bicalho de Sousa

Examinadora Interna – Universidade de Brasília (UnB)

Dr^a Thaís Kristosch Imperatori

Examinadora Externa – Coordenadora do Programa de Apoio às Pessoas com Necessidades Especiais (PPNE/UnB)

Professora Dr^a Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino

Membro Externa – Universidade de Brasília (UnB)

Agradecimentos

À minha orientadora, professora Dr.^a Sinara Pollom Zardo, agradeço pelo seu comprometimento, incentivo e contribuições fundamentais para que este trabalho pudesse ser concretizado. Obrigada pelo suporte acadêmico durante toda essa trajetória! Agradeço profundamente, com todo meu carinho e admiração, pelas conversas, ensinamentos, companheirismo, cuidado e atenção.

Agradeço e dedico este trabalho aos estudantes entrevistados nessa pesquisa. Muito obrigada pela participação, atenção, disponibilidade, e ensinamento de vocês.

Agradeço ainda com muito respeito e carinho a professora Nair Heloisa Bicalho de Sousa e a professora Lúcia Helena Cavasin Zabotto Pulino em aceitarem o convite para participarem da minha banca. Além disso, tive ainda a felicidade durante o curso de participar de disciplinas ministradas por vocês, o que contribuiu grandemente para meu processo de aprendizagem!

Agradeço à Thaís Kristosch Imperatori por também aceitar com prontidão o convite para fazer parte da minha banca. Sua participação nesse momento de conclusão em mais uma etapa nessa minha caminhada é mais que especial. Obrigada pela sua parceria, contribuições, conversas, desabafos e aprendizados desde o início da minha trajetória acadêmica.

Agradeço a cada um da equipe do Laboratório de Apoio às Pessoas com Deficiência Visual da Universidade de Brasília (LDV/UnB) onde pude ter o prazer de fazer parte dessa equipe maravilhosa e comprometida. Obrigada Professora Sinara Pollom Zardo – coordenadora do LDV –, Raiany, Aline, Angélica, Camila Alves, Guilherme, Maria Camila, Layne, Cleo e Thales.

Agradeço ainda a Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAP DF) pela concessão de bolsa para a realização da pesquisa intitulada “A organização do sistema educacional inclusivo do Distrito Federal e a inclusão de estudantes com deficiência visual no ensino médio” realizada no LDV/UnB durante o processo do mestrado.

Agradeço aos amigos que estiveram ao meu lado em toda a construção desse trabalho e tornaram esse processo, na medida do possível, mais leve e descontraído. Wagner, Obirin, Déhbora, Gabi, Gabriel, Aline, Ana Karolyne, Léo Dias, Giovana e Cecília. Obrigada a cada um de vocês! Agradeço ainda à Melina por todo seu companheirismo, conversas, reflexões, inquietações.

Por fim, à minha grande família pelo apoio em todos os momentos nessa vida. Em especial agradeço minha mãe, Vânia, pelo suporte emocional, material, cuidado, incentivo, amor e atenção.

Resumo

O presente trabalho teve por objetivo analisar a política de educação especial/inclusiva nas escolas públicas de ensino médio do Distrito Federal na perspectiva dos estudantes com deficiência visual. Para tanto, utilizamos como instrumentais de pesquisa a análise documental, entrevista semiestruturada e questionário de perfil. Quanto ao método fora utilizado o materialismo histórico dialético por entender que, mediante as suas principais categorias – mediação, contradição e totalidade – o método redimensiona e amplia as relações de análise. Deste modo, foi investigado o processo sócio histórico da constituição do direito à educação para as pessoas com deficiência. Para a realização da análise documental, foram consideradas as principais normativas que regulamentam a educação especial no Brasil e também no Distrito Federal. A análise documental nos permitiu apreender avanços substanciais na afirmação do direito à educação para esse alunado. Destacamos como principal avanço a mudança na compreensão do significado da deficiência, atualmente fundamentada no modelo social, que no campo educacional orienta-se pela perspectiva inclusiva. As entrevistas seguiram o tipo semiestruturada e os sujeitos participantes da pesquisa foram os estudantes com deficiência visual (cegueira e baixa visão) regularmente matriculados no ensino médio das escolas da rede pública do Distrito Federal. A partir da análise das entrevistas, foi possível observar aspectos significativos para a realização da escolarização e do atendimento educacional especializado para esse alunado. Dentre os avanços identificados, sob a perspectiva dos entrevistados, destacamos os suportes oferecidos pelos profissionais das salas de recursos que tem possibilitado ao estudante o acesso aos materiais e conteúdos educacionais; o bom relacionamento dos estudantes com os professores na escola; e o sentimento de inclusão e pertencimento dos estudantes. Dos limites ainda postos para a realização do direito à educação especial, ressaltamos a dificuldade do acesso aos materiais didáticos em formato acessível, bem como a ocorrência da falta de formação dos professores em sala de aula comum para corresponder às demandas dos estudantes com deficiência visual. Por fim, identificamos que a rede pública de ensino do DF possui particularidades na sua forma organizativa, pois concentra suas ações a partir do trabalho realizado pelo Centro de Ensino Especial de Deficientes Visuais (CEEDV), Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP), e nas salas de recursos que realizam o AEE. Ainda quanto a organização da oferta do AEE no DF, a Secretaria de Educação se organiza de modo a estabelecer escolas “polo” ou de “referência” a depender da necessidade do estudante com deficiência.

Palavras-chave: Educação; Educação inclusiva; deficiência visual; atendimento educacional especializado; ensino médio.

Abstract

The presented paper aimed to analyse the special/inclusive education policy at Distrito Federal High schools from the perspective of vision impaired students. In order to do so, we used as research instruments documents analysis, semi-structured interview and profile questionnaire. Regarding the method, dialectical and historical materialism was used, because we saw that through its main categories – mediation, contradiction and totality – the method re-dimensions and amplifies the analysis relations. Thus, the social-historical process that constitutes disabled people's right to education, which is currently oriented by an inclusive perspective. In order to do the documentary analysis, we took into account the main documents that regulate special education in Brazil and Distrito Federal. Among the federal documents, we analysed the document that orients the National Special Education Policy at the inclusive approach; National Education Plan 2014-2024; Ordinance number 2.678 of September 2002 by MEC that passes the guidelines and rules regarding the spreading of Braille in Portuguese; Law 10.753 of October 30th 2003 that issues the National Book Policy; Educational ordinances and fundamentals Law; The recent Decree 7,611 that issues about the Special Educational Services. Turning now to the district's Documents, we analysed: Law 3,218 of November 5th 2003 that rules the Distrito Federal's public schools inclusive education universalization; Law 4,317 of April 9th 2009 that issues The District's Disabled Persons's integration Policy; Distrito Federal's Special Education orientation document of 2010; 2015-2024 District's Education Plan. The documentary analysis allowed us to perceive substantial steps towards the Right to Education for these students, we highlight as the main improvement, the changing in the way that disability's meaning is perceived. Which nowadays is built around the inclusive perspective. The interviews were made following the semi-structured model, because it makes possible for new questions to be asked during the interview, as well as it makes the data collecting more precise and full of information. The vision impaired students that were enrolled in public High Schools of Distrito Federal were the research subjects. Among the improvements that could be noticed, in the subjects' opinion, we highlight the support given by the Professionals of the resources room, which have provided the students with the access to educational contents and equipment. As to the limits that can be seen in the realization of the Right to Special Education, we highlight the difficulties in accessing the educational resources in an inclusive way. Also, we could see the teachers' lack of ability to respond to the vision disabled students' demands. Finally, we also identified that Distrito Federal's educational net has many specifications in its organization, which concentrates its actions in the Center of Special Teaching for the Vision Impaired, the Center of Educational Support for the Vision Impaired People, and the resources rooms. Furthermore, as to the supply of AEE in DF, the Education Bureau is organized in a way that allows reference Schools, depending on the disabled students' demand.

Key-words: Education; inclusive education; visual impairment; specialized educational support; high school.

Lista de Siglas

AEE – Atendimento Educacional Especializado

APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

BPC – Benefício de Prestação Continuada

CADEME – Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais

CAP – Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual

CAS – Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento ao Estudante Surdo

CDCD – Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência

CEE – Centro de Ensino Especial

CEEDV – Centro de Ensino Especial de Deficientes Visuais

CENESP – Centro Nacional de Educação Especial

CF – Constituição Federal

CIF – Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

CNE/CEB – Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação

CODEPLAN – Companhia de Planejamento do Distrito Federal

DEED – Diretoria de Estudos Educacionais

DF – Distrito Federal

DHDU – Declaração Universal de Direitos Humanos

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FUNDEB – Fundo de Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

IBC – Instituto Benjamim Constant

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

LBI – Lei Brasileira de Inclusão

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LOAS – Lei Orgânica de Assistência Social

MEC – Ministério da Educação

ONU – Organização das Nações Unidas

PDE – Plano Distrital de Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEEPI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva

SR – Sala de Recursos

SRE – Sala de Recursos Especialista

SRG – Sala de Recursos Generalista

SRM – Sala de Recursos Multifuncionais

Lista de Tabelas

Tabela I – Legislações analisadas

Tabela II – Número de matrículas de estudantes da educação especial por etapa segundo Censo Escolar/Sinopse Estatística 2018

Tabela III – Matrículas de estudantes com deficiência visual por classes comuns e classes exclusivas no Brasil e no Distrito Federal

Tabela IV – Quantitativo de estudantes com deficiência no ensino médio da rede pública por Região Administrativa do Distrito Federal

Tabela V – Caracterização dos alunos com deficiência visual participantes da pesquisa

Tabela VI – Relação renda familiar por estudante

Tabela VII – Caracterização das escolas em que foram realizadas as entrevistas

Tabela VIII – Porcentagem de escolas com salas de recursos multifuncionais em uso por região

Lista de Gráficos

Gráfico I – Porcentagem de escolas com dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida (escolas públicas e privadas)

Gráfico II – Infraestrutura disponíveis nas escolas de ensino médio no Brasil referente a 2018.

Sumário

Introdução.....	8
Método.....	11
Cuidados e procedimento éticos.....	14
Abordagem da pesquisa e procedimentos metodológicos.....	16
CAPÍTULO I.....	19
Educação enquanto direito humano: projetos de educação em disputa e o direito à educação para as pessoas com deficiência	19
1.1 – Delimitando o conceito Direitos Humanos	20
1.2 - Educação e disputa hegemônica	25
1.3 – O direito à educação para as pessoas com deficiência	30
1.3.1 – Do total abandono à integração.....	31
1.3.2 – A educação especial na perspectiva inclusiva	41
CAPÍTULO II.....	48
Política de Educação para as Pessoas com Deficiência e a Organização dos Sistemas de Ensino	48
2.1 – A Positivação do Direito à Educação para as Pessoas com Deficiência no Brasil	50
2.2– O Direito à Educação para as Pessoas com Deficiência no Distrito Federal.....	66
2.3 – Políticas Públicas de Educação Nacional e Distrital para os Estudantes com Deficiência Visual	73
CAPÍTULO III.....	79
A percepção dos estudantes com deficiência visual do ensino médio no Distrito Federal sobre a Política de Inclusão	79
3.1 – O perfil dos estudantes com deficiência visual entrevistados	80
3.2 – A organização do sistema de ensino no Distrito Federal para estudantes com deficiência visual e a oferta do AEE nas escolas: escolas polo ou escolas inclusivas?	85
3.2.1 – A trajetória escolar dos estudantes entrevistados, participação e acesso à escola.....	88
3.3 – A escolarização dos estudantes com deficiência visual: a perspectiva do estudante com deficiência visual sobre o processo de aprendizagem	92

Considerações finais	99
Referências Bibliográficas	102
Apêndice.....	109
<i>Apêndice A – Quadro de Metas Plano Nacional de Educação 2014-2024</i>	<i>109</i>
<i>Apêndice B- Quadro de Metas Plano Distrital de Educação 2015-2024.....</i>	<i>112</i>
<i>Apêndice C – Questionário de Perfil</i>	<i>116</i>
<i>Apêndice D – Roteiro de Entrevista</i>	<i>118</i>
Anexo – Parecer consubstanciado Plataforma Brasil	120

Introdução

A dissertação aqui desenvolvida situa-se na linha de pesquisa Educação em Direitos Humanos e Cultura de Paz, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Direitos Humanos e Cidadania da Universidade de Brasília, e teve como tema central a escolarização para as pessoas com deficiência visual do ensino médio no Distrito Federal. Os eixos teóricos deste trabalho se pautaram na discussão sobre os direitos humanos; a educação como projeto de disputa; e a educação para as pessoas com deficiência enquanto direito humano fundamental.

Os estudos sobre a história da educação brasileira apontam-nos para um processo árduo e intenso de disputas de projetos sociais. Numa relação não linear de avanços e retrocessos na educação, conseguimos apreender no contexto histórico mudanças na relação entre Estado e sociedade. A educação, dentro das determinações sócio históricas, mostrou-se enquanto ferramenta que pode ser utilizada para manutenção do modo de produção capitalista vigente, bem como pode ser também desenvolvida para a emancipação humana. A educação carrega consigo determinada visão de mundo, assim, ela é fundamentalmente marcada por disputas de projetos societários.

Nossa análise desenvolveu-se dentro do campo das determinações sociais, por isso, a educação fora compreendida em seu caráter histórico, político, cultural e econômico. Essa base interpretativa nos mostra um caminho que ajuda a compreender a atual relação da sociedade com as pessoas com deficiência. A educação para as pessoas com deficiência historicamente esteve organizada de forma paralela à educação geral, o que desencadeou num longo processo de exclusão dessas pessoas e, por seguinte, na negação do direito à educação para essa parcela da sociedade.

Com os avanços das discussões quanto ao papel da educação e a importância dela para o desenvolvimento humano, as práticas pedagógicas segregacionistas tornaram-se inaceitáveis e a educação para as pessoas com deficiência é reconfigurada dentro da nossa estrutura social. Nesse sentido, de forma mais incisiva, desde a década de noventa, teremos a luta pela educação sob a perspectiva inclusiva. A educação especial, nesse novo paradigma educacional, toma espaço e desponta para um novo cenário, tal qual “sugere a organização dos sistemas de ensino tendo em vista a elaboração de diretrizes e práticas que consideram a diferença humana como valor pedagógico” (ZARDO, 2012, p. 21).

O documento orientador da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI), publicada pelo MEC em 2008, define a educação especial como uma modalidade de ensino transversal, que perpassa todas as etapas e níveis educacionais. O

referido documento traz a positivação do direito à educação nas escolas regulares e estabelece que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, deve ser realizado de forma a complementar ou suplementar a escolarização para os estudantes público da educação especial. Para dar substância e materialidade à PNEEPI, no mesmo ano é publicado o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008 que se encontra expressamente revogado pelo Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011 que dispõe sobre o AEE e a educação especial.

O grande diferencial da política na perspectiva inclusiva é o avanço do Estado em reconhecer a relação que envolve os sujeitos com deficiência e as estruturas inacessíveis. É levada em consideração as necessidades específicas por parte do alunado, como também as barreiras que os impedem da plena participação e acesso à educação, tendo como referência a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, publicada pela ONU em 2006 e ratificada no Brasil como emenda constitucional em 2008.

Considerando a relevância dessa política, o estudo realizado teve como proposta analisar os princípios da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva sob a perspectiva dos estudantes com deficiência visual (cegueira e baixa visão) que frequentam o ensino médio nas escolas públicas do Distrito Federal. A pesquisa ainda se orientou pela seguinte pergunta: como tem sido implementada a política de educação especial/inclusiva nas escolas públicas de ensino médio do Distrito Federal na perspectiva dos estudantes com deficiência visual?

Portanto, para o desenvolvimento do trabalho aqui proposto, tomamos como objetivo geral desta pesquisa analisar a política de educação especial/inclusiva nas escolas públicas de ensino médio do Distrito Federal na perspectiva dos estudantes com deficiência visual. Desta forma, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos para a concretização da pesquisa:

- Compreender a organização dos sistemas de ensino nacional e distrital no que se refere à política de educação especial/inclusiva;
- Identificar ações, projetos ou programas que o Distrito Federal realiza para atender as demandas da educação especial/inclusiva para as pessoas com deficiência visual nas escolas públicas de ensino médio;
- Analisar, na perspectiva dos estudantes com deficiência visual, a política de educação especial/inclusiva, no que se refere à prática pedagógica desenvolvida na escolarização e no AEE, e à participação e permanência desses alunos;

- Verificar avanços e desafios na implementação da política de educação especial/inclusiva para os estudantes com deficiência visual no ensino médio público do Distrito Federal.

O Distrito Federal, segundo o estudo realizado pela Companhia de Planejamento do Distrito Federal (CODEPLAN), aponta que 22,23% da sua população possui algum tipo de deficiência. Dentre esse percentual, a deficiência visual é a que tem maior incidência, contando com 63,71% (CODEPLAN, 2013). Quando analisada a população com deficiência regularmente matriculadas na rede de ensino do DF, o Censo Escolar de 2018 registrou 16.997 matrículas de estudantes com deficiência na educação básica, desse total 2.563 compõe o ensino médio. Ainda sobre as matrículas da educação especial, do total apresentado, 785 correspondem especificamente aos estudantes com deficiência visual (cegueira e baixa visão) na rede de ensino do DF (BRASIL, 2018).

Além do quantitativo de matrículas apresentadas para a modalidade de educação especial na educação básica, cabe aqui destacar o crescimento significativo desses estudantes na etapa do ensino médio. A educação especial, se analisada por etapa, o ensino fundamental corresponde pela maior parte das matrículas registradas, mas desde os últimos quatros anos tem sido identificado um crescimento significativo dessas matrículas para o ensino médio.

O número de matrículas especial chegou a 1,2 milhão em 2018, um aumento de 33,2% em relação a 2014. O maior número de matrículas está no fundamental, que concentra 70,9% das matrículas na educação especial. Quando avaliado aumento no número de matrículas entre 2014 e 2018, percebe-se que as matrículas no ensino médio são as que mais cresceram, um aumento de 101,3% (BRASIL, 2019, p.33).

Atualmente a educação para as pessoas com deficiência é orientada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008); pela Resolução CNE/CEB Nº 4/2009 – institui as diretrizes operacionais para o AEE na educação básica; pelo Decreto nº 7.611/2011 que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado; e pela Lei nº 13.146/2015, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI). Entende-se que a regulamentação da política constitui significativo avanço para o direito à educação formal para essas pessoas, bem como fortalece o reconhecimento social dessas enquanto sujeitos de direitos.

Entendendo que somente a positivação dessa política enquanto documento formalizado pelo Estado não garante sua realização, assim, reitera-se que o direito à educação para as pessoas com deficiência, apesar de compor o rol das legislações brasileiras, enfrenta dificuldades para sua concretização. Para além da estrita positivação, a política depende

fundamentalmente de sujeitos inclinados para a sua realização, bem como depende também de um Estado democrático e comprometido.

Mas como analisar a perspectiva dos jovens com deficiência nos auxilia em avançar na política de educação especial? Os estudantes compõem a maior parte parcela da estrutura escolar, por isso, é fundamental compreender a relação que ele estabelece com a escola e a forma como ele interpreta esse espaço que permeia toda a sua juventude. Portanto, “a escola de ensino médio deve fazer parte de um contributo político e social que contemple as diferentes juventudes naquilo que objetivam para o seu projeto de futuro, sob pena de ser percebida como um instrumento impeditivo a esse projeto (ANJOS; SILVA; FIGUEIREDO, 2018, p.245) Nesse sentido, o estudante com deficiência, na etapa do ensino médio, também compõe esta diversidade de juventudes nas escolas.

É importante destacar que a proposta da pesquisa não é de “falar” pelas pessoas com deficiência ou simplesmente “dar voz” para esses estudantes, mas de compreender a perspectiva destes e, ao mesmo tempo, fazer com que essa pesquisa possa contribuir enquanto instrumento para o avanço político e humano na construção de uma educação mais justa para as pessoas com deficiência nessa sociedade.

Método

Entende-se por método o caminho investigativo a ser percorrido durante todo o processo de pesquisa e que se relaciona diretamente com a escolha das teorias utilizadas. Considera-se, ainda, que a escolha do método de pesquisa reflete o posicionamento e a visão de mundo do pesquisador. Gil (2008) define método científico enquanto um caminho que se percorre para determinado fim e que utiliza determinados procedimentos intelectuais e técnicos para atingir o conhecimento pretendido.

Assim, esta pesquisa orientou-se pelo método materialista histórico-dialético. Tal escolha se deu por entender que este método redimensiona e amplia as relações de análise ao apontar as categorias de totalidade, mediação e a contradição enquanto centrais. Durante todo o processo de pesquisa, foi realizado pela pesquisadora o esforço de uma aproximação do objeto amparado na dialética materialista, considerando assim seus aspectos histórico, político, cultural e social.

No método aqui utilizado, é fundamental sinalizarmos o que se entende por histórico. Essa dimensão histórica não se encerra em resgatar acontecimentos passados para entender o momento atual, o qual esteja sendo proposto analisar. O método aponta a dimensão histórica

enquanto processo dinâmico, material e repleto de contradições socialmente produzidas. Portanto, se distancia da ideia de processo histórico enquanto evolução linear e meramente temporal. Como aponta Húngaro (2014, p.55), a história “não é um processo que se passa por sobre os homens, trata-se de uma construção dos próprios homens”.

No caso específico deste trabalho, a proposta de realizar o levantamento histórico sobre a educação para as pessoas com deficiência e sua relação com a sociedade – capítulo I –, não é feita de forma acrítica ou isolada da dinâmica e estrutura social, e menos ainda como mero resgate do passado. Em respeito ao método, o levantamento histórico nos dá suporte para pensar nessa relação – sociedade x deficiência – e avançarmos sempre de forma crítica sobre nossas formas de interagir e interpretar o mundo. De acordo com Gramsci, essa atividade “é a única possível, notadamente no sentido de colocar e resolver criticamente os problemas que se apresentam como expressão do desenvolvimento histórico” (GRAMSCI, 2012, p. 128).

É importante destacar que o uso da dialética enquanto processo orientador de interpretação da realidade não é algo recente na história, sendo utilizada por filósofos como Platão, Aristóteles, Sócrates, Hegel, dentre tantos outros; mas é precisamente com a dialética idealista de Hegel que Marx terá maior influência para o desenvolvimento do seu método. No livro “Contribuição para a Crítica da Economia Política”, Marx realiza uma revisão crítica do trabalho de Hegel – Filosofia do Direito – e, diferentemente da concepção que Hegel propõe, na qual é a consciência que determina o ser social, Marx chega à conclusão que é exatamente o seu contrário que se realiza, ou seja, as raízes das relações sociais do ser social estão nas nossas condições materiais de existência. Portanto, assim define:

[...] na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento das forças produtivas [...] O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina a consciência (MARX; 2008, p.47).

A aproximação dialética tem como horizonte a interpretação da realidade a partir das condições concretas e materiais de vida, com a intenção sempre de se alcançar a essência do fenômeno estudado. Diferentemente da dialética idealista de Hegel, a dialética desenvolvida em Marx “não é apenas um método para se chegar à verdade, é uma concepção do homem, da sociedade, e da relação homem-mundo” (GADOTTI, 1997, p.19). O presente método se aproxima da realidade e tenta interpretá-la, sempre na intenção de transformá-la, tendo como ponto de partida o concreto, as próprias condições da realidade, por isso, ele cobra incisivamente posicionamento do pesquisador.

Nas “Teses sobre Feuerbach”, Marx, ao se colocar frontalmente à dialética idealista, aponta que “os filósofos têm apenas interpretado o mundo de maneiras diferentes; a questão, porém, é transformá-lo”, do contrário, se a intenção não fosse de transformação da realidade, as teorias e conhecimentos desenvolvidos, como apontam Marx e Engels (2009) na Ideologia Alemã, seriam apenas questões escolásticas.

Assim, entende-se que o desvelamento da realidade não se alcança pelo empirismo como fez crer a corrente positivista, ou ainda pela projeção da consciência sob a realidade, como foi defendido pelo idealismo. Para Haguette (2011, p.16), a dialética vai trabalhar diretamente com a compreensão do processo que “acomoda a análise científica da sociedade a partir da luta de classes e da prática coletiva pela emancipação, contra a exploração, em prol da igualdade social”. Pensar sobre a realidade de forma dialética é necessariamente se colocar no campo oposto ao dogmatismo, ao reducionismo, superando-se constantemente (GADOTTI, 1997); o pensar dialético é o conhecimento sempre aberto, mutável, assim como a própria realidade que acompanha os processos históricos e dinâmicos da vida. Kosik (1995), no seu livro *Dialética do Concreto*, aprofunda quanto à categoria da totalidade. Em sua leitura, tal categoria representa a

Realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual um fato qualquer (classe de fatos, conjuntos de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade; e todos os fatos (reunidos em seu conjunto) não constituem, ainda, a totalidade (KOSIK, 1995, p.44)

Apreende-se que, a partir da categoria totalidade, o intuito deste trabalho não foi de compreender o fenômeno em todos os seus fatos, mas sim a sua dinâmica e estrutura, na intenção de compreendê-lo em sua totalidade. A totalidade é composta por outras tantas totalidades de maiores ou menores complexidades que interagem entre si, onde é de sua natureza a própria contradição (NETTO, 2011). Pela complexidade do objeto aqui estudado, compreendê-lo em sua totalidade não se resume na soma de partes da realidade socialmente modificada com o processo histórico. Compreender a política de educação especial não se resume em buscar nos momentos históricos a sua constituição de forma isolada e linear, mas é compreendê-la relacionada com tantas outras totalidades e percebendo, inclusive, as suas contradições.

A categoria de contradição é parte constitutiva da dialética. Ao pensar a educação para as pessoas com deficiência, numa concepção materialista e dialética, observamos no seu processo histórico mudanças e transformações que são contraditórias, e percebe-se que esses

elementos – de avanços e retrocessos – coexistem no decorrer histórico, pois, “a existência dos contrários não é um absurdo lógico, ela se funda no real” (GADOTTI, p. 26, 1997).

A terceira categoria apontada pelo método marxista é a mediação. Dialogando com Pontes (2009), a mediação é a categoria central na articulação entre uma totalidade complexa e outras totalidades. Ela é responsável pela possibilidade de ligação e passagem do plano imediato para o mediato, assim, nos auxilia numa leitura dialética e total do fenômeno, dando suporte na compreensão das coisas para além da sua aparência.

A compreensão da educação para as pessoas com deficiência não se faz deslocada das demais esferas da vida, quando subsidiada pelo método proposto, a análise realizada procura “compreender as leis do desenvolvimento da sociedade em seu conjunto, as relações mútuas entre todos os aspectos da vida social” (TORRIGLIA; ORTIGARA, 2014, p.186). Amparado no método dialético, o trabalho proposto não teve por intenção conhecer todos os fatos e determinantes sobre o objeto estudado, mas teve como proposta trazer novas indagações e intensificar o debate sobre as próprias contradições, mediações e estrutura da política de educação especial, bem como entender como os estudantes com deficiência visual têm percebido essa política chegar até eles.

Cuidados e procedimento éticos

Para a realização das entrevistas e da coleta de dados, levando em consideração que os sujeitos da pesquisa foram estudantes com deficiência visual e em alguns casos menores de idade, foram tomados os cuidados éticos necessários. Após a qualificação do projeto de mestrado a pesquisa foi cadastrada na Plataforma Brasil¹ e encaminhada ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) do Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília para apreciação.

Definidas as escolas em que seriam realizadas as entrevistas, ao entrar em contato com os diretores de cada escola foram apresentadas formalmente uma Carta de Apresentação da Pesquisa e um Aceite Institucional para a sua autorização. O primeiro documento continha tema da pesquisa, objetivos gerais e específicos, e o contato da pesquisadora. O Aceite Institucional, documento exigido pelo próprio CEP para solicitação de autorização prévia pelo responsável da instituição, foi entregue e assinado pelos seus respectivos diretores. O processo tramitado

¹ A Plataforma Brasil é um sistema do governo Federal que recebe projetos de pesquisa que envolve seres humanos. Ao receber o projeto a plataforma aprecia e autoriza a realização da pesquisa pretendida.

pela Plataforma Brasil foi avaliado e aprovado pelo Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília (cf. Anexo A).

Para a realização das entrevistas foram entregues e explicados em linguagem acessível os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos estudantes maiores de idade e aos pais e responsáveis, e o Termo de Assentimento (TA) para os estudantes menores de idade contendo o tema da pesquisa, ambos os documentos contendo objeto, objetivos, os possíveis riscos e benefícios da pesquisa para cada participante e os dados para contato com a pesquisadora. Para os estudantes com deficiência visual que necessitassem do material apresentado de forma ampliada ou em braile, as devidas adaptações foram realizadas.

Abordagem da pesquisa e procedimentos metodológicos

Posto que o objetivo desse projeto foi de analisar a política de educação especial/inclusiva nas escolas públicas de ensino médio do Distrito Federal na perspectiva dos estudantes com deficiência visual, a pesquisa se apoiou na abordagem qualitativa, tanto para coleta quanto para o tratamento dos dados. A abordagem qualitativa traz a possibilidade da realização de uma análise ampla e permite que sejam ultrapassadas abordagens simplesmente estatísticas (CRESWELL, 2014). Além disso, a escolha pela pesquisa qualitativa se faz também pois essa abordagem trabalha no campo dos “significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2010, p.23).

Partindo de que nos estudos das ciências sociais o sujeito pesquisador está implicado no próprio objeto que se pretende investigar, a pesquisa quando realizada não estabelece uma rígida separação sujeito-objeto. O pesquisador, por maior esforço que se realize, não tem como ser absolutamente objetivo no desenvolver da pesquisa. Quanto a isso, Demo (2013, p.70) ressalta a corrida incessante pela objetivação nas pesquisas que se pretendem científicas, apontando que “a obsessão pela neutralidade acaba eliminando o sujeito no processo do conhecimento”. Assim, entende-se que não há neutralidade no campo científico. Para Minayo (2010, p.34):

A dimensão ideológica se relaciona às escolhas do pesquisador. Quando definimos o que pesquisar, a partir de que base teórica e como pesquisar, estamos fazendo escolhas que são, mesmo em última instância, ideológicas. Hoje, mesmo os cientistas naturais reconhecem que a neutralidade da investigação científica é um mito.

A definição do método de um trabalho acadêmico não é tarefa fácil, assim, sua escolha implica em posicionamento frente a um dado fenômeno que se pretende estudar. Em meio a necessidade de se colocar enquanto pesquisadora, e que a temática aqui está em compreender a perspectiva dos estudantes sobre a política de educação especial/inclusiva, a pesquisa foi subsidiada pela abordagem qualitativa, estabeleceu os seguintes instrumentos para a coleta de dados: 1. Análise documental; 2. Entrevista semiestruturada; 3. Questionário de perfil. Entende-se que os instrumentos e técnicas utilizados na pesquisa não teve caráter fragmentado, mas foram compreendidos de forma articulada e complementar durante todo o processo investigativo.

Se faz necessário ressaltar que a escolha dos instrumentos e técnicas de pesquisa não se confundem com o método investigativo propriamente dito. Numa abordagem qualitativa, aqui,

ancorada no método marxista, compreende-se que esses instrumentos são entendidos como meios que o investigador se utiliza para apropriar-se da matéria (NETTO, 2011).

A pesquisa documental foi realizada com o intuito de ampliar o nível de entendimento e informações quanto à política de educação especial/inclusiva no âmbito nacional, bem como para auxiliar na compreensão e contextualização da política de educação para os estudantes com deficiência visual no Distrito Federal. Para a pesquisa documental, foram utilizados documentos que abordam a política de educação para as pessoas com deficiência, tanto em nível federal quanto distrital.

Os documentos federais utilizados foram: Constituição Federal; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes da educação nacional; Portaria do MEC nº 2.678, de 24 de setembro de 2002, que aprova as diretrizes e normas sobre a difusão do sistema Braille para a língua portuguesa; Lei nº 10.753, de 30 de outubro de 2003, que institui a Política Nacional do Livro; Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que institui as diretrizes operacionais para o AEE na educação básica; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 – aprovada pela Portaria Ministerial nº 555 que orienta a educação especial nos sistemas de ensino; Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado e dá outras providências; Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 – Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024; Lei Brasileira de Inclusão – Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015 (LBI).

Para os documentos distritais utilizamos: Lei 3.218, de 05 de novembro de 2003, que dispõe sobre a universalização da educação inclusiva nas escolas da rede pública do DF; Lei Nº 4.317, de 09 de abril de 2009 que institui a política distrital de integração da pessoa com deficiência; Orientação Pedagógica da Educação Especial do Distrito Federal de 2010; Plano Distrital de Educação 2015-2024 (PDE); Currículo em Movimento da Educação Básica; Estratégia de Matrícula 2019 – documento aprovado pela Portaria nº 354 de 1º de novembro de 2018.

As entrevistas realizadas com os estudantes seguiram o tipo semiestruturada. A entrevista semiestruturada, por ser mais flexível, coloca como possibilidade o surgimento de novas perguntas, bem como torna o momento de coleta de dados mais preciso e rico de informações. Os sujeitos participantes das entrevistas, dado o objeto da pesquisa, foram estudantes com deficiência visual (cegueira e baixa visão) regularmente matriculados no ensino médio das escolas da rede pública do Distrito Federal.

O critério para a escolha das escolas foi realizado a partir de levantamento disponibilizado pela Diretoria de Educação Especial da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (DIEE/SEEDF). Nesse levantamento conta a relação de todas as escolas públicas do Distrito Federal que possuem alunos com deficiência visual regularmente matriculados. Assim, as entrevistas foram realizadas em duas escolas que possuísem o maior quantitativo de estudantes com deficiência visual de uma mesma Região Administrativa do Distrito Federal.

As perguntas elaboradas para as entrevistas foram estruturadas de forma articulada com o que está previsto dentro da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (PNEEPI). Com base na política, foi realizado o esforço de identificar, na fala dos estudantes, como a política tem chegado para os mesmos no chão das escolas do Distrito Federal e qual a percepção dos estudantes com deficiência visual sobre ela. Para tanto, fora definido dois eixos analíticos que nortearam nossa análise, sendo eles: um primeiro de questões relacionado à trajetória escolar e o acesso à educação; e um segundo eixo sobre o processo de escolarização onde foi trabalhado questões sobre a aprendizagem, participação e pertencimento desses estudantes. Por fim, cabe ressaltar que toda a análise realizada levou em consideração a pesquisa documental, juntamente com os elementos trazidos nas entrevistas com os estudantes com deficiência visual, do ensino médio do DF.

CAPÍTULO I

Educação enquanto direito humano: projetos de educação em disputa e o direito à educação para as pessoas com deficiência

Atualmente, no contexto brasileiro, a educação é assegurada enquanto direito humano que independe de gênero, classe social, cor, idade, por apresentar alguma deficiência, ou qualquer outra diferença. Entende-se, ainda, que a educação compreende um processo histórico do fazer humano, portanto, ela possibilita o desenvolvimento da condição humana e social de todos os sujeitos.

No Brasil, educação está assegurada enquanto um direito social pela CF de 1988. De acordo com o Artigo 205 a educação é um direito de todos, dever do Estado, da família e que deve ser promovida com a colaboração da sociedade.

De acordo com a Lei Nº 9.394, de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) – que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional – em seu Artigo 2º, a educação “abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996). Enquanto direito social, na LDB, a educação tem como sustentação alguns dos seguintes princípios: gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; a garantia de padrão de qualidade; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e apreço à tolerância; e recentemente, em março de 2018, fora incorporado a garantia do direito à educação e aprendizagem ao longo da vida.

No entanto, apesar de estar inserida nas legislações atuais e reafirmada enquanto direito, a educação encontra diversas dificuldades para sua realização enquanto um direito humano fundamental. Não é suficiente que a educação esteja inscrita em leis ou pactuada em acordos internacionais de direitos humanos para sua efetivação, pois sua positivação não garante por si só que esse direito social seja cumprido. Como aponta a autora Dias (2010, p.448), devemos tomar cuidado com as análises ingênuas sobre os direitos, devemos nos atentar que existe diferença substancial entre “direito proclamado e direito efetivamente desfrutado”.

De acordo com as legislações brasileiras, a educação, no campo formal, configura-se enquanto direito de todos, porém, para as pessoas com deficiência o processo sócio-histórico da conquista ao direito à educação percorreu caminho distinto, o que resultou em seu tardio reconhecimento. Para melhor compreendermos como se deu esse movimento de afirmação da

educação enquanto direito a essas pessoas e entender como os direitos humanos se relacionam nesse processo, será realizado, primeiramente, o esforço de delimitar o que estamos entendendo pelo conceito de direitos humanos.

1.1 – Delimitando o conceito Direitos Humanos

Primeiramente, é necessário destacar que os direitos humanos não são entendidos de forma única. A apresentação do conceito possui diferentes correntes e fundamentos, o que nos permite afirmar o seu caráter polissêmico que se encontra em constante tensão e disputa. Na literatura especializada sobre o tema é possível observar que tal conceito tem diversas bases. Podemos encontrar interpretações que se pautam em normas e leis já estabelecidas, em que, numa leitura restrita de direito, entende que os direitos humanos se reduzem e se confundem com a positivação e declaração do próprio direito. Também é possível identificar leituras que emergem de preconceitos e concepções rasas, portanto, sem o aprofundamento devido sobre o tema e que acabam por negar a importância social dos direitos humanos. Por fim, é também identificado na literatura uma gama de estudos que norteiam a compreensão dos direitos humanos apoiados em princípios e fundamentos teóricos-críticos. Com base nisso, percebe-se que os direitos humanos são profundamente tomados por disputas e embates, tanto no seu plano teórico quanto no plano prático, que estão articulados com uma determinada concepção de mundo.

Ainda sobre as diferentes perspectivas encontradas sobre direitos humanos, a autora Candau (2010) aponta que há uma tônica maior sobre duas correntes que merecem aqui uma atenção especial. A primeira se alinha com a perspectiva hegemônica marcada pela ideologia neoliberal, que não tem como pretensão qualquer questionamento ou enfrentamento direto ao modo de produção capitalista. Mas, ao contrário, se preocupa em organizar a dinâmica da vida social de acordo com os pressupostos do capital. Assim, nesse discurso se “ênfatiza os direitos individuais, as questões éticas e os direitos civis e políticos, estes centrados na participação das eleições” (CANDAU, 2010, p. 407). A segunda corrente de discurso apontada pela autora vai na contramão da perspectiva hegemônica

Parte de uma visão dialética e contra hegemônica, em que os Direitos Humanos são vistos como mediações para a construção de um projeto alternativo de sociedade: inclusiva, sustentável e plural. Ênfase em uma cidadania coletiva, que favorece a organização da sociedade civil, privilegia os atores sociais comprometidos com a transformação social e promove o empoderamento dos grupos sociais e culturais marginalizados (CANDAU, 2010, p. 408).

É a partir dessa corrente contra hegemônica, que se propõe a realização de uma revisão do significado dos direitos humanos. Nessa construção teórica, recusa-se a ideia de direitos humanos enquanto direito natural, tal como fora interpretado na era Iluminista, bem como não se crê que tais direitos sejam dádivas. Os direitos humanos foram arduamente reconhecidos, estão aqui apoiados na noção de processos históricos de luta pela dignidade humana e pela ampliação dos direitos tanto políticos e civis, quanto sociais, econômicos e culturais.

Os direitos são usualmente classificados a partir de noções de gerações, conforme aponta Souza Júnior (2016, p. 35) apresenta:

Vale notar que a semântica de tal abordagem varia em relação às teorias dos direitos humanos, podendo assumir teorias hegemônicas, a classificação de *gerações direitos* – que alcançou maior notoriedade – ou ser referida, a partir da teoria crítica dos direitos humanos, como dimensões ou processos de direitos.

Na lógica de gerações de direitos, estão categorizados os direitos civis e políticos como de primeira geração e os econômicos e sociais de segunda geração. Há quem considere a existência de uma terceira e quarta gerações de direitos, sendo elas, respectivamente, referentes aos direitos do meio ambiente e direitos culturais. Partindo dessa lógica de gerações, tem-se uma noção um tanto quanto linear e etapista dos direitos conquistados. Portanto, é necessário nesse tipo de análise cuidado redobrado para não cairmos numa compreensão frágil das conquistas dos direitos em que se considera uma hierarquização dos mesmos. Herrera Flores (2009) sinaliza que essa separação em gerações pode ser atrativa pela sua organização e facilidade pedagógica de compreensão dos direitos, porém:

[...] tem seus perigos, pois pode induzir a pensar que, do mesmo modo que as tecnologias de última geração, a atual fase ou geração de direitos já superou as fases anteriores: aparentemente os direitos de quarta geração tornaram obsoletas as velhas lutas pelos direitos civis e os direitos sociais (HERRERA FLORES, 2009, p. 69).

Na qualidade de direito social que é assegurado pelo Estado, a educação é compreendida como uma conquista particularmente recente no Brasil, que encontra, desde a sua afirmação enquanto direito, resistências para a sua realização. Há ainda que se destacar que quando nos referimos aos níveis mais elevados de educação, como no caso do ensino superior, essa resistência se mostra ainda mais intensa e o direito fundamental à educação é relativizado.

Retomando ao que estamos entendendo por direitos humanos, é necessário pontuarmos que ao serem examinados numa abordagem dialética, logo, é incisivamente negado a sua interpretação puramente jusnaturalista, ou ainda, juspositivista. A positivação de um direito “tem uma importância fundamental como instrumento de luta, quer seja pela ampliação, pela concretização ou na reclamação quando da violação” (SILVA, 2015, p. 94). Mas, se torna

problemática quando esse direito é interpretado apenas pelo seu caráter juspositivista ou jusnaturalista. Entende-se que essas duas interpretações – quando isoladas – desencadeiam numa redução e falsificação do real significado dos direitos, como se eles pudessem ser estáticos e desconectados da dinâmica social.

Na contracorrente da interpretação dialética, tem-se a leitura abstrata dos direitos humanos, tal qual incorre na negação do seu processo de luta. De acordo com Gallardo (2014), a acepção abstrata traz um valor desligado de suas determinações sócio históricas. Sousa Junior e Escrivão Filho (2016) trazem alguns elementos constitutivos dessa ideia de fundamentos abstrato dos direitos humanos, sendo eles interpretados como se fossem etéreos, absolutos e de uma validade universal.

A crítica não está em negar o caráter positivista do direito, mas é o perigo em “concebê-los como algo alheio à ação humana, e, portanto, dissociado da dinâmica social e da história” (SOUSA JUNIOR; ESCRIVÃO FILHO, 2016, p. 25), ou seja, desconectado do seu processo histórico das lutas por direitos. A leitura abstrata contribui para o apagamento e negação dos processos de lutas sociais, assim como desconsidera o protagonismo da sociedade civil por novos direitos. Portanto, para uma compreensão que pretende abarcar a complexidade dos direitos humanos, deve este ser entendido enquanto processo aberto, complexo e sempre em construção, sendo ainda fundamentalmente “produto cultural que persegue determinados objetivos no marco dos processos ‘hegemônicos’ da divisão social, sexual, étnica e territorial do fazer humano” (HERRERA FLORES, 2009 p.58).

Como apresentado inicialmente, o conceito de direitos humanos é polissêmico e constantemente disputado por narrativas diversas. Definir direitos humanos não se trata de simplesmente localizar a gênese do conceito, pois o “surgimento” dos direitos humanos não tem um histórico linear e/ou é datado a partir das declarações internacionais de Direitos Humanos, mas é necessário destacar que os “direitos humanos são fruto de uma história, que é tipicamente moderna, porque só a Modernidade sentiu a exigência de ‘proclamar’ direitos” (TOSI, 2010, p. 64). O que Tosi (2010) traz com essa afirmação de “tipicamente moderno” é uma tentativa de demarcar que é na Modernidade que conceitualmente ele se solidifica e adquire significado próprio.

Dizer que esse conceito se solidifica a partir das bases da Modernidade é considerar que os direitos humanos têm suas bases na lógica da utilização do direito moderno. Ou seja, trata de direitos ao homem moderno num determinado tempo histórico e que o discurso dos direitos humanos operou mais a partir do conformismo burguês na tentativa da manutenção da própria

estrutura deste Estado do que numa condução libertária e em real defesa da dignidade da pessoa humana.

O discurso dos direitos humanos possibilitou, ao mesmo tempo, a sustentação do capitalismo a partir das garantias dos direitos individuais – direito à liberdade, à propriedade privada, dentre outros direitos do homem estabelecidos à época na Declaração dos Direitos do Homem na França no século XVII – como também trouxe garantias mínimas para a classe trabalhadora a partir dos direitos sociais. Nesse movimento contraditório, os direitos humanos propiciaram espaço de luta por melhorias nas condições de vida da classe trabalhadora como também serviu para o arrefecimento das lutas de classe.

Quando no contexto do pós-guerra, com a barbárie e a destruição instauradas pelos conflitos mundiais, o discurso dos direitos humanos ganha ênfase novamente no contexto internacional, e em 1948 é pactuada a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) por diversos países, e é nela que vamos ter a noção dos direitos humanos universais como indivisíveis, interdependentes e integrais. Enquanto avançava o debate internacional sobre os direitos humanos, os países da América Latina ainda não seguiam o mesmo aprofundamento sobre o tema, como foi o caso do Brasil.

Diferentemente do contexto europeu e norte americano, na América Latina as discussões sobre os direitos humanos ganham notoriedade a partir das reivindicações da sociedade severamente reprimidas pelos regimes ditatoriais. No contexto brasileiro, os discursos dos direitos humanos alargam as possibilidades de enfrentamento das sistemáticas violações de direitos agenciada pelo Estado autoritário. É no período da ditadura e no processo de redemocratização que os direitos humanos, no Brasil, passaram a ganhar a conotação e expressão que tem hoje (SADER, 2010).

É necessário destacar que o crescimento do discurso dos direitos humanos no Brasil auxiliou na derrubada do golpe aqui instaurado. Mas, apesar do crescimento das reivindicações e luta da população que se colocava contra o regime ditatorial, a crise inflacionária instaurada pelo regime militar foi fator decisivo para a redemocratização do país. A crise implantada no país juntamente com a pressão da burguesia brasileira para que o Estado aceitasse as indicações neoliberais do mercado internacional (BEHRING; BOSCHETTI), orientações que não eram compatíveis com o regime ditatorial, desencadearam no início da transição democrática no país. As autoras apontam alguns dos efeitos econômicos que surtiram sob o Estado autoritário no Brasil:

Os efeitos da crise do endividamento foram muitos: empobrecimento generalizado da América Latina, especialmente no seu país mais rico, o Brasil; crise dos serviços

sociais públicos num contexto do aumento da demanda em contraposição à não expansão dos direitos; desemprego; agudização da informalidade da economia; favorecimento da produção para a exportação em detrimento das necessidades internas. Ou seja, características regionais preexistentes à crise da dívida foram exacerbadas no contexto dos anos 1980, quando a estagnação chega à periferia, fazendo cair os índices de crescimento, deslegitimando os governos militares e dando fôlego às transições democráticas, tendo como sua maior expressão o endividamento (p. 139).

O que fica perceptível é a reorganização do Estado brasileiro para acolher as orientações do mercado internacional e evitar que as reivindicações crescentes no período da ditadura não tomassem maiores dimensões. Assim, os direitos humanos, como ocorreu no contexto internacional, no Brasil também serviram para controlar as reivindicações da população e reorganizar o mercado. Como pensar em igualdade e direitos universais dentro de um regime que tem sua estrutura calcada na competitividade e nas desigualdades sociais? Seriam então os direitos humanos mero instrumento da manutenção da hegemonia burguesa? Certamente não. A garantia dos direitos humanos dentro da ordem do Estado burguês implica, essencialmente, no significativo avanço das lutas sociais, bem como denuncia os próprios limites deste Estado. Compreender as contradições dos direitos humanos não significa abandonar a sua defesa intransigente.

Os direitos humanos, quando expressos nas normas jurídicas para a sua implantação e efetividade, possibilitam o alcance à emancipação política dos sujeitos. Porém, estas garantias estarão determinadas pela própria insuficiência dos direitos dentro do Estado capitalista.

A emancipação política de fato representa um grande progresso; não chega a ser a forma definitiva da emancipação humana em geral, mas constitui a forma definitiva da emancipação humana dentro da ordem mundial vigente até aqui. Que fique claro: estamos falando aqui de emancipação real, de emancipação prática (MARX, 2010, p. 41).

Ou seja, se temos, a partir dos direitos humanos, o objetivo de alcançar a emancipação humana, implica em dizer que dentro do modo de produção capitalista isso não é uma possibilidade por conta da própria lógica de sustentação do sistema. Para se manter, o capitalismo necessita da acumulação, concentração e centralização de capital.

Os direitos conquistados dentro do Estado capitalista configuram-se a partir do contexto da “exacerbação da produção pela produção, e assinala as novas formas de relações de produção capitalista, bem como o aguçamento das contradições e acirramento das crises do sistema capitalista de produção da existência” (FRIGOTTO, 2010, p. 99). Os direitos humanos, dentro desse sistema, nos despontam mais como um caminho a percorrer – provisório, precário e sempre inacabado – do que como um ponto de chegada. Portanto, para que se alcance a

emancipação humana é necessário apreender os limites da emancipação política no Estado capitalista. Como nos aponta Marx:

A emancipação política é a redução do homem, por um lado, a membro da sociedade burguesa, a indivíduo egoísta independente, e, por outro, a cidadão, a pessoa moral. Mas a emancipação humana só estará plenamente realizada quando o homem individual real tiver recuperado para si o cidadão abstrato e se tornando ente genérico na qualidade de homem individual na sua vida empírica, no seu trabalho individual, nas suas relações individuais, quando o homem tiver reconhecido e organizado suas ‘forces propres’ [forças próprias] como forças sociais e, em consequência, não mais separar de si mesmo a força social na forma da força política (MARX, 2010, p. 54).

Os direitos humanos quando garantidos na forma jurídica e expressos legalmente pela linguagem do Estado – direito positivado – é construído a partir da imagem do Estado capitalista. No entanto, com a complexificação das relações sociais, os direitos humanos tornaram-se mais do que mera linguagem do Estado. Atualmente, os direitos humanos têm ganhado força e sendo disputado enquanto um meio para o fortalecimento das reivindicações da população e um potencial instrumento para a emancipação humana.

1.2 - Educação e disputa hegemônica

É indiscutível que a educação desenvolve importante papel na sociedade, mas é heterogênea a sua concepção; aqui ela está compreendida enquanto um dos meios que possibilita a mudança e transformação social. Dado o campo que a educação ocupa, ela representa um fundamental instrumento de preparação e formação dos intelectuais nos mais diversos níveis da sociedade (GRAMSCI, 1989). Assim, na concepção gramsciana, os intelectuais são considerados “prepostos dos grupos dominantes para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político” (GRAMSCI, 2000, p. 21), atuando tanto na organização da sociedade como na sua disseminação e internalização de valores da classe hegemônica.

Resgatamos aqui a categoria de intelectual orgânico desenvolvido por Gramsci por entender que o sentido que o autor traz nos auxilia a perceber alguns dos desafios que são postos para a realização da política de educação. Quando esta categoria é analisada dentro do contexto histórico, político e social a educação toma sentido próprio dentro do mundo da produção e, por conseguinte, podemos identificar as disputas de projetos educacionais que ocorrem no interior da sociedade. Os intelectuais orgânicos da classe burguesa trabalham em função de

manter os interesses e valores daqueles que detém hegemonia, com isso, trabalham na reprodução da classe hegemônica.

A formação dos sujeitos sociais é atravessada pela perspectiva e interesse da classe dominante. A formação das classes elementares – capitalistas, detentores dos meios e instrumentos de produção e do capital; e classe trabalhadora, detentora apenas de sua força de trabalho – encontram-se sob a égide dos valores que se colocam como necessários para a própria expansão do modo de produção. As instituições formativas destinadas às massas populares terão o norte estabelecido pelas classes dominantes, porém, ao mesmo tempo, a prática educativa será também disputada em seu interior. As escolas e os demais espaços formativos tornam-se campos de disputas de interesses antagônicos, respondendo tanto a reprodução do capital como também as demandas e necessidades da classe trabalhadora.

Portanto, há relação entre o mundo da produção e a educação. Esse entrelaçamento é identificado na medida em que as prioridades da educação se expressam na base material e econômica, realizando o papel de mediadora nesse processo de articulação entre sociedade civil e sociedade política.

A escola enquanto instituição que se insere no interior de uma formação social, onde as relações sociais de produção capitalista são dominantes, tende a ser utilizada como instância mediadora, nos diferentes níveis, dos interesses do capital. Essa mediação, entretanto, à medida que se efetiva no interior das relações sociais onde estão em jogo interesses antagônicos não se dá de forma linear (FRIGOTTO, 2010, p. 203).

É importante destacar que a educação não tem espaço próprio ou bem delimitado, ela extrapola os lugares ditos “formais” de educação no nosso imaginário, assim, entende-se que as escolas não são os únicos espaços formativos. Porém, em nossa organização social, as escolas são consideradas *locus* da prática educativa, mesmo sendo ela apenas uma das possíveis dimensões desse processo. Numa perspectiva ampliada, integram os espaços formativos as escolas, igrejas, sindicatos, dentre tantas outras instituições que compõe a sociedade civil. Essas diversas instituições comportam uma visão de mundo, portanto, contribuem em alguma medida para a formação dos sujeitos.

A educação, aqui analisada dentro das determinações sociais, se manifesta enquanto campo social de disputa hegemônica e permite essa relação de disputa, pois é atividade humana e prática social constituída e constituinte da sociedade (FRIGOTTO, 2000). Tendo como aporte teórico a leitura gramsciana, o conceito de hegemonia envolve tanto a estrutura econômica quando a estrutura política. A forma como a sociedade civil se organiza e como essas estruturas se articulam acabam por incidir sobre o modo de pensar e de conhecer do homem (GRUPPI,

1978). Portanto, o conceito de hegemonia diz respeito tanto à direção moral quanto a direção intelectual.

A hegemonia é uma direção intelectual e moral sobre a sociedade. É intelectual porque diz respeito a uma concepção de mundo que expressa os interesses de um determinado grupo social. É moral porque as concepções de mundo implicam formas de comportamento e valores que lhe são adequados (DORE, 2014, pp.300-301).

Entende-se que a educação, nesse modo de produção capitalista, até hoje serviu hegemonicamente enquanto meio de disseminação e internalização da própria manutenção de valores necessários para a reprodução do capital, mas nem por isso a educação pode ser reduzida a mero instrumento de reprodução do sistema, ela não é um campo exclusivo do capitalismo. Na leitura de Mészáros, a educação:

[...] serviu – no seu todo – ao propósito de não só de fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade (MÉSZÁROS, 2008, p.35)

A relação educação e capitalismo deve ser compreendida num nexo dialético e levada em consideração as suas contradições, ou seja, apesar da educação ser especializada fundamentalmente - nesse modo de produção capitalista – para a qualificação da força de trabalho e, assim, para a manutenção desse modo de produção, ela também tem sido disputada pelas organizações da sociedade civil e reivindicada para que sua realização seja instrumento para a emancipação humana.

O conceito de sociedade civil aqui utilizado é parte integrante da concepção de Estado ampliado. Sua compreensão se faz fundamental pois, é no terreno da sociedade civil que a disputa hegemônica é confrontada, é no interior dos aparelhos privados de hegemonia em que se manifestam e difundem as ideias e as elaborações de consensos (ALMEIDA, SILVA, 2013).

Fazem parte da estrutura do Estado ampliado a superestrutura e a estrutura. Esses dois campos se referem à junção entre sociedade civil e sociedade política. Apesar dessa separação entre esses dois terrenos estruturais, no plano concreto da realidade não existe essa dura separação, posto que elas estão imbricadas e relacionam-se entre si. A primeira, sociedade civil, se expressa enquanto “conjunto de organismos chamados comumente de privado”; já a sociedade política ou Estado, corresponde à função de hegemonia que o grupo dominante exerce em toda a sociedade, é aquela de ‘domínio direto’” (GRAMSCI, 1989, p.11).

Compreendido que a educação é passível de disputa e que nesse jogo de forças envolve a forma de conceber e interpretar o mundo, conseguimos refletir criticamente sobre algumas questões que perpassam o interior da política de educação no Brasil. Uma demonstração dessa disputa na educação pode ser facilmente identificada no nosso processo de alargamento do sistema educacional aprofundado desde a década de noventa. A proposta dessa expansão obteve características muito singulares trazendo reflexos na política de educação até os dias atuais.

O que é percebido nesse processo de ‘expansão acelerada’ da educação é uma tentativa de alargamento da educação básica, com enfoque no desenvolvimento econômico do país. Com vistas a qualificar pessoal para o mercado de trabalho, enquanto alternativa de enfrentamento de uma crise que se aprofundava desde a década de setenta, esse modelo de expansão educacional deixa a desejar em relação à qualidade da educação em si, portanto, atendendo de pronto às demandas do mercado internacional para o incansável desejo da expansão econômica.

Na análise de Peregrino (2010) a autora vai ressaltar que a forma da expansão do sistema educacional trouxe a inserção de novos sujeitos antes marginalizados da política de educação, mas essa integração não representou necessariamente um salto qualitativo educacional, acabando por intensificar a precariedade da educação básica no país.

Percebe-se aqui um movimento contraditório em que o país na década de 1990 se encaminha para o projeto da universalização da educação básica, e ao mesmo tempo, o investimento com o setor da educação não acompanha o processo dessa expansão. Além dessa precária inclusão de estudantes, são colocados também novas funções aos espaços escolares que extrapolam as práticas educacionais, dando às escolas contornos singulares.

Assim, a ‘expansão’ da escolarização fundamental, tendo em vista a sua universalização, se dá com o prejuízo da própria instituição ‘expandida’, na medida em que o que se expande é um misto de escola de conteúdos degradados e espaços de gestão da pobreza [...] O que se universaliza é um híbrido de escola degradada e instituição assistencial (PEREGRINO, 2010).

Os espaços escolares começam a ser caracterizados enquanto lugares privilegiados de observância e acompanhamento da pobreza (ALGEBAILLE, 2009; PEREGRINO, 2010). O que se destaca nesse processo de expansão é um aumento de atividades assistenciais no âmbito educacional, e isso se reflete nas atividades pedagógicas no cotidiano escolar.

Para Algebaile (2009) essa expansão da esfera escolar “implica perdas incalculáveis em termos do direito à educação e de outros direitos sociais” (ALGEBAILLE, 2009, p.25). Essa ampliação acelerada da educação pode ser explicada pelo alinhamento da educação às necessidades do mercado de trabalho, como também pelas reivindicações da classe trabalhadora. Apesar desse alargamento do sistema de ensino prioritariamente responder às

demandas do capital, ela não é resultado apenas de um projeto orientado unicamente ao mercado.

Nesse processo identifica-se um novo cenário da educação brasileira. A educação que anteriormente era negada às massas populares começa a ser oferecida, mesmo diante das dificuldades estruturais e de limites em seu acesso e permanência. É nessa relação contraditória e conflituosa que a expansão da educação básica é realizada, tanto demandada pelo mercado em busca de mão de obra qualificada, quanto dos embates da sociedade civil em busca de acesso, permanência e qualidade da educação pública no país.

Porém, essa expansão destacada do quesito qualidade expressa a tentativa de continuidade de um projeto de amesquinamento do significado social da educação, uma expansão com a intenção de acelerar a produção de mão de obra qualificada ao interesse do mercado e não necessariamente para os benefícios que a educação pode trazer à população. Essa ampliação da educação sem que esteja acompanhada da expansão de sua estrutura e qualidade real, revela o projeto de educação do capital que, “mediante diferentes mecanismos, busca manter tanto a subordinação do trabalhador quanto a ‘qualidade’ de sua formação” (FRIGOTTO, 2010, p.165).

Com isso, fica evidente dois projetos de educação distintos em disputa no interior da sociedade. O projeto hegemônico apresentado pelo capital, o qual o papel da educação é reduzido a própria manutenção desse sistema de produção, apresentando-se como a única educação possível; e a educação que se volta para a realização e emancipação humana, tal qual sua base é calcada numa sociedade inclusiva, democrática e libertadora. A educação enquanto prática social, atividade humana e histórica diz respeito

Ao desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas, lúdicas do ser humano (condições omnilaterais) capazes de ampliar a capacidade de trabalho na produção dos valores de uso em geral do ser humano como condição de satisfação das múltiplas necessidades do ser humano no seu devenir histórico. Está, pois, no plano dos direitos que não podem ser mercantilizados e, quando isso ocorre, agride-se elementarmente a própria condição humana (FRIGOTTO, 2010, p.34).

O projeto hegemônico de educação apresentado pelo modo de produção capitalista ainda aponta dois sistemas de educação no seu interior, um que se volta para a educação da classe trabalhadora e outro que se apresenta para a burguesia. Essa fissura dos “tipos” de escolas no interior da sociedade capitalista tende a hierarquizar e eternizar as diferenças socialmente produzidas. A educação sempre foi política, o que precisamos entender é qual projeto político ela tem como intenção de reprodução e quais são seus valores a serem internalizados.

Cabe nesse projeto de educação a inclusão das pessoas com deficiência? Em que condições? As crises enfrentadas pela educação brasileira não advêm de fatores exógenos, mas justamente do caráter contraditório do próprio processo de manutenção do capital (FRIGOTTO, 2010). A constante resistência à continuidade da educação pública, bem como os baixos investimentos não são meras consequências da crise, mas projeto de educação, projeto de sociedade.

Assim, entende-se que o direito à educação é representado pelo processo de intensas lutas históricas, mesmo servindo de uma das formas de especialização da mão de obra para a manutenção e reprodução dos interesses do capital. Essas disputas de projetos também são identificadas no interior da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. Quando o direito à educação é analisado com a intersecção para as pessoas com deficiência, compreendendo o processo histórico percorrido por essas pessoas que fora marcado pela discriminação, violência e exclusão, essas contradições tornam-se ainda mais tensas e conflituosas.

Tomando por base do que acima foi demonstrado, apreende-se que “é dentro de uma noção substantiva da articulação específica entre Estado e estrutura de classe que se torna possível pensar o papel da educação” (PAOLI, 1981, p.45), adiante, nesse mesmo mote, tentaremos trazer como essa articulação dos planos estruturais (sociedade civil e sociedade política) incidem sobre a educação para as pessoas com deficiência no contexto brasileiro.

1.3 – O direito à educação para as pessoas com deficiência

A partir da discussão dos direitos humanos, e entendendo que a educação para as pessoas com deficiência não está deslocada das disputas por projetos educacionais, a proposta desse tópico é trazer como a educação para as pessoas com deficiência tem se configurado enquanto direito humano fundamental, assim, será levado em consideração seus avanços e retrocessos no decorrer histórico, compreendendo-a como processo complexo e não linear.

A política de educação, assim como as demais políticas sociais, não foi constituída de forma isolada dos processos históricos e econômicos-sociais. Compreender o direito à educação para as pessoas com deficiência é “falar de um conflito histórico e inerente à sociedade capitalista, que é o conflito da exclusão social” (MATOS, 2013, p.37). A educação para as pessoas com deficiência, mesmo percorrendo processo totalmente distinto da educação “regular”, não escapa às determinações da sociedade capitalista.

Entende-se que o direito à educação ao ser declarado enquanto direito de todos nos instrumentos normativos legais, sem que sejam tomadas políticas e ações específicas para responder às demandas do alunado com deficiência, torna-se insuficiente para garantir a qualidade, acesso e permanência dessas pessoas nos espaços educacionais. A conquista da educação enquanto direito para as pessoas com deficiência foi tardiamente articulada ao direito à educação no seu contexto geral.

Desde o surgimento das primeiras ações pedagógicas para as pessoas com deficiência até os dias atuais, é possível identificar três percepções distintas e bem caracterizadas no contexto histórico sobre a educação para esse alunado. A primeira é fortemente delineada pelo caráter assistencialista e caritativo; a segunda por um modelo médico-terapêutico; e por último, desde a década de noventa tem sobressaído a percepção da inclusão (DRAGO; MELO, 2015). Atualmente, a política de educação na perspectiva inclusiva, configura-se como atual compreensão da deficiência no campo da educação formal e tem sido solidificada tanto no contexto internacional quanto nacional.

É inquestionável o avanço da relação da sociedade com as pessoas com deficiência, mas é necessário apontar que apesar de “repousarmos” sob o atual paradigma de suportes que comporta a ideia da educação na perspectiva inclusiva, ainda encontramos resquícios das antigas compreensões de educação para esses estudantes. Podemos compreender essa coexistência de modelos pois:

Apesar dos documentos oficiais, principalmente a partir da década de 1990, apontarem para o modelo dito como ‘inclusivo, os três modelos coexistem, com suas marcas e papéis diferenciados, vivendo em embate no jogo das relações de forças dentro da sociedade civil para manter a hegemonia histórica e influenciar as ações do Estado por meio das políticas públicas (DRAGO; MELO, 2015, p.44).

Ainda hoje, constata-se um híbrido de posturas de caráter biologizante e caritativo quando se trata de ações e políticas voltadas para esse segmento da população. Quanto à educação para as pessoas com deficiência, apesar de calcada na discussão do que convencionalmente é chamado de educação especial/inclusiva, não é diferente.

1.3.1 – Do total abandono à integração

Na Idade Antiga, o que se encontra quanto a relação da sociedade com o trato com as pessoas com deficiência é o completo abandono e discriminação. No período da Idade Média essa relação não vai ser alterada de forma incisiva, porém há uma mescla de ações ora de abandono, ora com ações pontuais e de cunho caritativo (BONFIM, 2009; ARANHA; 2001).

É com o advento do cristianismo que se percebe uma mudança mais significativa, pois as pessoas com deficiência passam a serem compreendidas dentro do que era colocado pelas igrejas, ou seja, eram elas também possuidoras de alma (ARANHA, 2001).

É somente com a Idade Moderna que podemos identificar uma real mudança nessa relação, período este marcado na história pela introdução dos estudos científicos. O século XVII e XVIII é tomado pela era da racionalidade e tinha como principal objetivo livrar o mundo do feitiço e dispor de total saber e controle das coisas. Nesse período histórico há a centralidade das construções das relações sociais sob a lógica da racionalidade. De forma contraditória, o projeto Iluminista, que procurava a dominação das coisas, “recai no seu maior pesadelo ao divinizar a racionalidade humana” (CARVALHO NETTO, SCOTTI, 2012, p. 27). No endeusamento do saber, esse encantamento absoluto pelos estudos científicos constrói, ao mesmo tempo, técnicas de aprimoramento e dominação da natureza, mas também destrói e passa por cima das outras formas de saberes e de construções de pensamentos e modos de vida.

Para o controle e domínio do saber se fez necessário a dominação das técnicas e métodos das coisas. De acordo com Horkheimer (1989), essa dominação do saber tornou-se tão democrática quanto o sistema econômico tal qual ele veio a se desenvolver. A racionalidade nesse período veio moldada a partir da tentativa de completa dominação das técnicas de exploração da natureza e do homem pelo próprio homem. Avanços significativos foram realizados a partir dessa lógica científica, mas ao mesmo tempo, também representou a negação de outras formas de desenvolvimento, culturas e aprendizagem.

Com o avanço da medicina os estudos sobre o tema fazem retrair a compreensão até então dominante que explicava a deficiência enquanto castigo divino. Agora em diante, a deficiência começa a ser discutida dentro do campo médico, e como resposta, surge a criação dos hospitais e casas asilares “especializadas” para tratarem dessas pessoas, configurando-se no chamado paradigma da institucionalização (ARANHA, 2004).

Na forma de pensar tipicamente moderna, o corpo expressa diferenças para além daquelas tidas como variações da própria natureza humana deixa de ser compreendido a partir de evidências místicas ou de providências da esfera do divino, adentrando ao campo etimológico das incorreções biológicas (PICCOLO, 2012, p.37)

Para Bonfim (2009), ao mesmo tempo em que esse período da racionalidade contribuiu para novos estudos sobre as pessoas com deficiência, carregou consigo a ideia da “normalização” do sujeito, ou seja, a padronização e idealização desses corpos. Em consonância ao que Bonfim traz, Lobo (2015) ressalta que é no século XIX que os estudos sobre

os corpos terão uma incidência maior no campo das ciências biológicas, principalmente a partir das noções desenvolvidas sobre hereditariedade, reprodução e desenvolvimento.

Nesse período, para as pessoas que se apresentavam fora do padrão de “normalidade”, a educação terá um duplo caráter, o de prevenção e o de correção dos males reversíveis, “era preciso divulgar a ameaça da anormalidade, dar publicidade aos seus males, construir um projeto de intervenção higiênica e moral de regeneração da sociedade” (LOBO, 2015, p. 50). Essa educação não dizia respeito diretamente às práticas pedagógicas, mas estava atrelada ao comportamento social dos sujeitos que apresentavam algum tipo de “desvio”.

Confluem, nesse período, dois movimentos que são decisivos para o entendimento da deficiência, o primeiro é a formação do Estado moderno o segundo fator se dá pelo desenvolvimento das ciências médicas. As mudanças realizadas para as novas exigências do modo de produção que vinham se solidificando interferem nas novas relações sociais. Assim, modificam-se as relações capital/trabalho que resulta na perda da hegemonia da igreja e modificam toda a dinâmica e organização da sociedade.

A deficiência passa a ser compreendida enquanto resultado de impedimentos, que foca no corpo e na imagem apresentada. Essa “autoridade” das ciências médicas no campo das discussões sobre deficiência sustentou o discurso reducionista sobre essas pessoas. A deficiência era entendida, à época, enquanto corpos que apresentavam defeitos, portanto, desconsiderava as suas potencialidades, bem como negava o convívio destas na sociedade. Esse novo entendimento:

[...] caracterizou-se, desde o início, pela retirada das pessoas com deficiência de suas comunidades de origem e pela manutenção delas em instituições residenciais segregadas ou escolas especiais, frequentemente situadas em localidades distantes de suas famílias (ARANHA, 2001, p.8)

O paradigma da institucionalização legitimou a prática da segregação e exclusão das pessoas com deficiência do convívio social. Na perspectiva da institucionalização acreditava-se que o indivíduo era responsável por sua própria condição, assim, afastando a responsabilidade do Estado com esses sujeitos. O fundamento da institucionalização era de ajustamento do indivíduo aos padrões de normalidade, para que assim, pudesse ter o seu retorno ao meio social (ARANHA, 2001).

No contexto de institucionalização são identificadas tentativas de escolarização das pessoas com deficiência dentro de instituições segregadas. Pautadas no modelo biomédico de deficiência, essas atividades eram realizadas por profissionais da área da saúde. Porém, essas primeiras ações não apontavam de fato para a escolarização, tão pouco predominava o

desenvolvimento da aprendizagem desses sujeitos, oscilando ora como ações de cuidados médicos, ora como ações educacionais (JANNUZZI, 2004).

O modelo biomédico de deficiência foi o modelo mais duradouro na história da compreensão da deficiência, nele tínhamos a deficiência enquanto campo de estudo das áreas médicas. Com base na ciência médica o que se perseguia era a ideia de cuidados da saúde e de reabilitação da deficiência, ou seja, sua compreensão era restrita às marcas do corpo, reduzindo o sujeito com deficiência enquanto um corpo que apresenta desvios de natureza na sua formação (BARBOSA; DINIZ; SANTOS, 2010). No entendimento do modelo biomédico, a dimensão subjetiva das pessoas com deficiência era suprimida pelo conhecimento estritamente médico. Além disso, as condições objetivas e as barreiras que impedem que esses sujeitos tenham acesso e participem ativamente da vida em sociedade eram ignorados nesse campo de conhecimento. Trata-se da compreensão descritiva do corpo dessas pessoas, anulando as diversas potencialidades e diversidades humanas.

É importante ressaltar que as primeiras iniciativas educacionais – ainda não solidificadas enquanto política pública - surgem nos países europeus no século XVIII (KASSAR, 1999) e são, para além de “respostas médicas” da modernidade racional que vinha sendo estabelecida, resultado das reivindicações e pressões das organizações da sociedade civil cobrando respostas do Estado. É a partir dessas manifestações que são identificados o surgimento de instituições, métodos e técnicas específicos que se voltam para ações propriamente pedagógicas para as pessoas com deficiência (MAZZOTTA, 1996), iniciando uma separação dos estudos educacionais na área médica e aproximação ao campo educacional.

No Brasil, as primeiras iniciativas de institucionalização para as pessoas com deficiência serão realizadas somente após a Coroa Portuguesa apontar a necessidade de atenção às crianças abandonadas. Mas quem eram essas crianças abandonadas? “Pode-se supor que muitas dessas crianças traziam defeitos físicos ou mentais, porquanto as crônicas da época revelavam que eram abandonadas em lugares assediados por bichos que muitas vezes as mutilavam ou matavam” (JANNUZZI, 2004, p.9).

Enquanto que nos países europeus eram recorrentes a institucionalização e a tentativa de escolarização das pessoas com deficiência, no Brasil ainda tateávamos com a criação de instituições para atender essas pessoas. Das instituições que acolhiam as pessoas com deficiência no Brasil, destaca-se a Santa Casa de Misericórdia, que data desde 1717, onde tem seu primeiro hospital criado em São Paulo (JANNUZZI, 2004). É necessário salientar que, apesar da institucionalização das pessoas com deficiência datar desde o século XVIII no Brasil, a educação para as pessoas com deficiência só é uma questão a ser trabalhada mais tardiamente.

O movimento de escolarização e aprimoramento das práticas educativas para as pessoas com deficiência não ocorreu uniformemente para todos os tipos de deficiência. Isso é identificado quando recorremos à história e percebemos, por exemplo no Brasil, a criação do Instituto dos Meninos Cegos que data ainda do período do Império em 1854, e só identificamos a tentativa de escolarização para as pessoas com deficiência intelectual, afiançada pelo Estado somente no século XX, como demonstra Miranda (2003, p.4):

Enquanto o movimento pela institucionalização dos deficientes mentais, em vários países, era crescente com a criação de escolas especiais comunitárias e de classes especiais em escolas públicas, no nosso país havia uma despreocupação com a conceituação, identificação e classificação dos deficientes mentais).

A criação do Instituto dos Meninos Cegos demarca o início das ações educacionais para estudantes com deficiência visual no Brasil – alterado para o nome Instituto Benjamim Constant – IBC. Em 1856 temos, também a criação do Colégio Nacional para Meninos Surdos-Mudos, atualmente denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. Além dessas duas instituições, temos também a criação do Instituto Pestalozzi em 1962 e a fundação da primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, em 1954 (BRASIL, 2007). O Instituto Pestalozzi concentrou seus atendimentos às pessoas com deficiência mental, atendendo pessoas com superdotação somente em 1945.

Apesar de localizarmos historicamente ações educacionais aos estudantes com deficiência visual e auditiva desde a época do Império no Brasil, as pessoas que conseguiam esse atendimento não representavam a parcela expressiva do que era demandado, entendendo que a escolarização dessas pessoas era realizada nos institutos localizados apenas no Rio de Janeiro, capital do Império (LANNA JÚNIOR, 2010). Conforme o estudo de Jannuzzi, num total de 15.848 cegos e 11.595 surdos identificados no ano de 1872, apenas 35 alunos cegos e 17 alunos surdos estavam recebendo atendimento educacional nos referidos institutos (JANNUZZI, 2004).

Para Lanna Júnior (2010, p. 22), a deficiência auditiva e visual foram “no Brasil do século XIX, as únicas deficiências reconhecidas pelo Estado como passíveis de uma abordagem que visava superar as dificuldades que ambas as deficiências traziam, sobretudo na educação e no trabalho”. Essas primeiras iniciativas educacionais realizadas de forma pontual e desarticulada não se confundem com as ações educacionais para as pessoas com deficiência na política de educação geral, que só virá a ser de fato desenvolvida ao final da segunda metade do século XX.

Na primeira metade do século XX, o Estado não promoveu novas ações para as pessoas com deficiência e apenas expandiu, de forma modesta e lenta, os institutos de cegos e surdos para outras cidades. As poucas iniciativas, além de não terem a necessária distribuição espacial pelo território nacional e atenderem uma minoria, restringiram-se apenas aos cegos e surdos (LANNA JÚNIOR, 2010, p. 20).

A época do Império no Brasil demarcou as primeiras iniciativas educacionais para as pessoas com deficiência, mas não foi um período que se atentou às diferenças, tampouco aprofundou as questões educacionais para essa parcela da população. O nível de escolaridade da população em geral não era elevado e configurava-se ainda numa sociedade iletrada (JANNUZZI, 2004). Como aponta Kassir (2011), em 1872 há registro de 84% da população brasileira em situação de analfabetismo.

Não é propriamente o objeto deste estudo, mas é fundamental ressaltar que, apesar do enorme contingente de pessoas sem escolarização na época imperial brasileira, não podemos esquecer que, desde a Constituição de 1824, temos de forma expressa a “instrução primária e gratuita a todos os cidadãos” (BRASIL, 1824). Porém esse “todos” não comportavam as pessoas que ainda viviam sob o regime escravista da época, assim, esse percentual acima demonstrado não levava em conta um terço da população que ainda vivia sob tais condições (KASSAR, 2011).

É fundamental para o dimensionamento do nosso estudo salientar que o regime escravista no Brasil – tardiamente abolido – produziu a desumanização e degradação das condições objetivas e subjetivas das pessoas negras no país. O Brasil tinha como principal meio de produção de riquezas o regime escravista, tal qual se utilizava do trabalho forçado da população negra, assim, o trabalho imposto a essa parcela da população era realizado sob condições precárias o que acabou por resultar na produção da deficiência nesses corpos, produção essa agenciada pelo próprio Estado. A autora Lobo (2015), num aprofundado estudo sobre as condições da população brasileira deficiente, pobre e negra, aponta essa relação do trabalho forçado com as recorrentes incidências de deficiência, como podemos observar no seguinte fragmento:

Um engenho de açúcar extraía do corpo até a última gota do esforço físico, quando não do próprio sangue. Mais do que o inferno na fornalha e nas caldeiras, o trabalho na moenda, que era sobretudo feminino, por qualquer descuido moía mãos e braços, quando não o corpo inteiro, transformando-o em uma massa sangrenta e amorfa. [...] Por isso, a escrava trabalhava com uma machadinha ao lado, para que ela própria decepasse o braço, caso a moenda o pegasse, ‘salvando a máquina de maiores estragos’. [...] Era comum encontrar nas fazendas de açúcar escravas sem braço (LOBO, 2015, pp. 170-171).

Assim, a instrução primária e gratuita declarada na Constituição de 1824 não abrangeu a população negra que vivia ainda sob o regime escravista. Porém, ao mesmo tempo, é no

período imperial que teremos a criação dos IBC e INES, sendo estes dois institutos fundamentais para dar início à escolarização para as pessoas com deficiência no contexto brasileiro. Mesmo que de forma gradual e lenta, as possibilidades de educação para as pessoas com deficiência foram expandindo, para que posteriormente viesse a tornar-se política propriamente.

Enquanto que no Brasil iniciavam as primeiras instituições para acolher as pessoas com deficiência – institucionalização que ora se dava para ações educacionais, ou somente pelo confinamento dessas pessoas – no contexto internacional, o paradigma da institucionalização passa a enfrentar questionamentos. A institucionalização começa a ser um modelo negado socialmente, essa negação tomou como base tanto a evolução das técnicas socialmente desenvolvidas pela medicina, como pelos impactos das guerras mundiais².

Com isso, inicia-se o processo de desinstitucionalização das pessoas com deficiência. Jannuzzi (2004) e Aranha (2001) trazem interessante análise para esse momento histórico. Jannuzzi (2004) vai argumentar que as casas asilares e instituições gerais para as pessoas com deficiência tornam-se uma ameaça aos cofres públicos; Aranha (2001), de encontro com essa crítica, acrescenta que além das questões econômicas, esse período também se caracterizou pela emergência de novas reflexões críticas sobre o valor humano das pessoas com deficiência.

A desinstitucionalização da pessoa com deficiência foi realizada a partir de um longo processo, ou seja, não ocorreu de forma automática e nem uniforme em todos os locais. A tentativa de desinstitucionalização introduz as iniciativas para a integração dessas pessoas nas demais políticas sociais com vistas ao retorno destas à sociedade. Esse movimento de integração comporá o novo paradigma da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. Entendido como paradigma de suportes, a prática de integração ocorrerá a partir da década de sessenta.

A década de 60 tornou-se, assim, marcante na promoção de mudanças no padrão de relação das sociedades com a pessoa com deficiência. Considerando que o paradigma tradicional de institucionalização tinha demonstrado seu fracasso na busca de restauração do funcionamento moral do indivíduo no contexto das relações interpessoais, na sua integração na sociedade e na sua produtividade no trabalho e nos estudos, iniciou-se no mundo ocidental o movimento da desinstitucionalização, baseado na ideologia da normalização (ARANHA, 2001, p.11).

²A ocorrência das guerras mundiais no século XX, aparentemente desconectada da educação para as pessoas com deficiência, influencia e eclosão de uma nova compreensão de deficiência. Essa influência ocorre, pois, o aumento de pessoas mutiladas nas guerras mundiais impulsiona a montagem da indústria da reabilitação para o tratamento dessas pessoas. Assim, foram aprimoradas algumas técnicas e suportes para aqueles que saíram da guerra com alguma deficiência. Com isso, surge novas respostas também para alguns dos problemas enfrentados no campo educacional das crianças com deficiência (MENDES, 2006).

No Brasil as práticas integracionistas, no que tange às ações educacionais, se dará a partir da organização de instituições privadas filantrópicas, classes especiais e escolas especiais. Com isso, há uma maior incidência de ações voltadas para a educação para as pessoas com deficiência dentro da política de educação pública no país, porém, permanecendo a lógica de um modelo paralelo de ensino.

Enquanto a educação pública brasileira caminhava para solidificar um sistema de ensino, tendo ainda como seu maior desafio o da universalização do ensino fundamental, o que tinha para as pessoas com deficiência se alinhava mais às práticas educacionais pontuais e desarticuladas. Como apresenta Saviani (2008), o país chega ao final do século XX sem resolver o problema da universalização do ensino fundamental, problema superado por alguns de nossos países vizinhos na América Latina ainda no decorrer do século XIX.

De acordo com Mazzotta, (1996), a política de educação para as pessoas com deficiência no contexto brasileiro só toma forma ao final de 1950 e início de 1960, bem como é na década de sessenta que podemos identificar uma inclinação maior às ações voltadas especificamente para a escolarização dessas pessoas a partir de Campanhas temáticas (MAZZOTTA, 1996). Paralela a essas Campanhas – no geral para a educação de pessoas com deficiência física, auditiva e visual – esse é também o período no Brasil em que é fortalecido o movimento em defesa da educação para as pessoas com deficiência intelectual.

A luta pela educação para as pessoas com deficiência intelectual encontrou maior suporte a partir dos movimentos liderados pelas instituições especializadas como as APAEs e Pestalozzis, e só obtiveram apoio expressivo do Ministério da Educação e Cultura no ano de 1960 com a criação da Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais – CADEME (MAZZOTTA, 1996).

É importante frisar que o caminho trilhado em torno do reconhecimento do direito à educação para as pessoas com deficiência percorreu processo diferenciado e destoou, em maior medida, em relação à deficiência intelectual. Portanto, os avanços quanto à educação para esse segmento não foram desencadeados de modo uniforme, mas configurou-se com caráter contraditório e por vezes fragmentado. A exemplo disso, até recentemente na história da educação brasileira as pessoas com deficiência intelectual não recebiam apoio educacional ou qualquer tipo de escolarização pela iniciativa do Estado, sendo que até “meados do século XIX, a deficiência intelectual era considerada uma forma de loucura e era tratada em hospícios” (LANNA JÚNIOR, 2010, p.23).

A escolarização das pessoas com deficiência intelectual historicamente foi negada, sendo esse grupo de pessoas que perduraram mais tempo sobre o estigma da compreensão de

que era impossível a sua escolarização. Foram ainda as pessoas com deficiência intelectual atendidas em maior parte por instituições especializadas, instituições essas que de modo geral incorporaram o caráter assistencial-filantrópico. Alguns autores vão se debruçar especificamente em torno da educação para as pessoas com deficiência intelectual (KASSAR, 1999; PESSOTI, 1984) e apontam a falta de aprofundamento na questão até recentemente nas políticas brasileiras.

Podemos observar ainda que na Constituição brasileira de 1934 fica estabelecido a educação enquanto direito de todos; é também nessa Constituição que se reafirma a União enquanto responsável por traçar as diretrizes da educação em nível nacional. De acordo com Kassar (1999), com a referida Constituição, há o crescimento de instituições educacionais públicas no país, porém o número de matrículas de estudantes com deficiência nesse período não apresentou grande expressividade. Ainda de acordo com a autora

Apesar do crescimento do número de escolas públicas a partir desse período, o número de crianças com deficiências matriculadas nas escolas é bastante pequeno. Segundo dados estatísticos do Ministério da Educação, teremos um aumento significativo das classes especiais (principalmente para alunos com deficiência mental), somente a partir da década de 1970 (KASSAR, 1999, p. 25).

O que se apreende é que, mesmo a educação sendo apontada enquanto direito de todos na Constituição de 1934, as pessoas com deficiência, ainda não estavam propriamente recebendo atendimento educacional, e menos ainda pessoas que apresentassem alguma deficiência intelectual. Esse quadro somente começa a apresentar maiores alterações com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases de 1961 (LDBEN) –, onde, mesmo que timidamente, será demonstrada a preocupação com a educação para esse segmento.

O contexto internacional na década de 1960 apontava prejuízos quanto à segregação da pessoa com deficiência. Organizações internacionais em favor dos direitos humanos começam a se manifestar de forma contrária ao modelo educacional que era oferecido a esses estudantes, não sendo mais tolerado a educação de forma paralela ao ensino regular, “tornando a segregação sistemática de qualquer grupo ou criança uma prática intolerável” (MENDES, 2006, p. 388).

Marcadamente, até a década de sessenta no Brasil, as principais ações do Estado em resposta às demandas sociais para as pessoas com deficiência se deram a partir do confinamento e segregação dessas pessoas em casas asilares, casas de passagens ou hospitais psiquiátricos. Essa postura era “justificada pela crença de que a pessoa deficiente seria mais bem cuidada e protegida se confinada em ambiente separado, também para proteger a sociedade dos ‘anormais’” (MENDES, 2006, p.387).

Em contrapartida, os movimentos sociais em defesa pelos direitos humanos, tanto nacionais quanto internacionais, vinham se organizando em busca de outras respostas, assim, percebendo os prejuízos da segregação social (MENDES, 2006). Em síntese, até a década de sessenta no Brasil, a educação para essas pessoas foi trabalhada de forma desarticulada com o sistema de educação que vinha se consolidando, o que pode ser identificado como uma “uma ambiguidade na abordagem da atuação com essas pessoas, considerando-as ora como tema médico, moral, filantrópico (socorro, auxílio, caridoso), ora mais educativo” (JANUZZI, 2004, p. 72).

A integração das pessoas com deficiência no campo educacional começa a ser realizado em instituições escolares segregadas à educação comum. Prolifera, ao longo dessa década no país, escolas e classes especiais para dar conta da escolarização das pessoas com deficiência, sendo esse o período de “maior expansão no número de escolas de ensino especial” (MIRANDA, 2003, p.5). Visando integrar os estudantes com deficiência numa ideologia da normalização, o que se pretendia era a “introduzir a pessoa com deficiência na sociedade, ajudando-a a adquirir as condições de padrões da vida cotidiana o mais próximo do normal, quanto possível” (ARANHA, 2001, p.15).

Um fator também crucial que influenciou a mudança na filosofia de serviços na década de 1960 e 1970 foi o custo elevado dos programas segregados no contexto da crise mundial do petróleo. Até então, apenas os países considerados desenvolvidos haviam criado um sistema educacional paralelo para os portadores de deficiência. A partir da década de 1960, passou a ser também conveniente adotar a ideologia da integração pela economia que elas representariam para os cofres públicos (MENDES, 2006, p.388).

Portanto, é a partir desse período no Brasil que a educação especial ganha novos contornos. De forma não linear, a educação para esse alunado é disputada pela sociedade civil e o Estado começa a responder de outras formas as ações relativas à educação. Cabe ressaltar que em 1961 temos a aprovação da Lei 4.024 – LDBEN – que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Em seu Título X, no artigo 88, traz explicitamente a orientação de integrar os estudantes “excepcionais” ao sistema de ensino geral naquilo que for possível, e no artigo subsequente, determina que “Tôda 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, empréstimo e subvenções” (BRASIL, 1961).

Enquanto que na LDBEN de 1961 a lei incentivava a integração desses estudantes, os movimentos internacionais em favor dos direitos da pessoa com deficiência impulsionam o questionamento sobre as ações integracionistas. Assim, na década de setenta temos grandes discussões em torno dos direitos da pessoa com deficiência e do reconhecimento de sua

cidadania. É nessa década em que serão realizados a Declaração dos Direitos do Retardado Mental (1971); Declaração dos Direitos da Pessoa com Deficiência (1975); e em 1976 a elaboração da Resolução 31/123 pela ONU que proclamou o ano 1981 como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes.

Fruto dos documentos acima mencionados, na década de 1980 e início da década de 1990, surgiram os novos debates sobre a relação da sociedade com as pessoas com deficiência. A discussão vai se desenvolver em torno da inclusão e tomará proporções maiores que as discussões anteriores, aprofundando o significado social da educação para essas pessoas. Esse debate iniciado no contexto internacional ganha força em todas as políticas sociais no Brasil, consolidando um novo entendimento da deficiência diante as ações do Estado brasileiro, essa nova compreensão se dará a partir do paradigma de serviços, o qual incidirá na perspectiva inclusiva de educação.

1.3.2 – A educação especial na perspectiva inclusiva

Percebemos que a educação especial foi inicialmente trabalhada de forma paralela à educação para a população de pessoas apresentavam deficiência, o que acabou por constituir-se num campo de atuação específica e de difícil articulação com a educação “comum” (KASSAR, 2011). No decorrer histórico da consolidação desse direito, dadas as modificações quanto à compreensão de deficiência – paradigma de institucionalização, suporte, e serviços – percebe-se, mesmo que de forma lenta, há modificação também nas diretrizes educacionais que se empenham nas adequações normativas para realizarem o atendimento educacional para esses estudantes.

Como apontado acima, ocorre de forma gradual a transição do paradigma de institucionalização para o paradigma de serviços. É no paradigma de serviços que são desenvolvidos estudos e técnicas que começam a indicar que as pessoas com deficiência deveriam ser integradas socialmente. Apesar dessa mudança paradigmática, ainda residia o entendimento de que a deficiência era algo localizado no/pelo corpo, ou seja, apesar de oferecer alguns atendimentos para as pessoas com deficiência – por isso paradigma de serviços – a compreensão social da deficiência era restrita ao corpo e o objetivo maior era de “ajustar” essas pessoas para uma vida próxima do “normal” (ARANHA, 2001).

No âmbito educacional, as respostas até esse período se deram a partir da lógica das escolas e classes especiais. Sob a compreensão da integração dos estudantes ao sistema de

ensino geral, residia ainda a continuidade das práticas excludentes e de naturalização do fracasso escolar dos estudantes com deficiência (BRASIL, 2007).

Com a Constituição Federal de 1988, fica estabelecido no artigo 205 que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família. Quando aprovada em 1996 a LDB é estabelecido que a educação especial “se destina às pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos” (BRASIL, 1996), como define também que a educação especial deve ser promovida de forma sistemática nos diferentes níveis de ensino.

Para além da discussão que ocorria na educação para as pessoas com deficiência, a década de noventa tornou-se num marco histórico para as demais políticas sociais nos países latino americanos, ocorrendo uma ampliação da iniciativa privada nessa área. Nessa conjuntura, o Banco Mundial elabora ao longo dessa década documentos que apontam diretrizes para a educação, assim, o que se observa é o aprofundamento da política educacional como um espaço para a mercantilização desse direito. O Banco Mundial na década de noventa apresenta um reordenamento do papel do Estado, passando por “um intenso processo de privatização dos serviços públicos, incluindo a educação” (LIMA, 2011, p. 88).

Para o Brasil e os demais países da América Latina, esse período de passagem da integração para a inclusão educacional fica marcado por acordos e documentos elaborados pelos organismos multilaterais. Esses documentos são indicados principalmente para os países que se encontravam em “desenvolvimento” ou ainda aqueles considerados “periféricos” (CFESS, 2011). O questionamento realizado nesse momento é sobre qual o maior interesse desses organismos multilaterais no financiamento e orientações no “como” ser realizada a educação nos países ditos periféricos do mundo? E como isso impacta na educação no modo geral, e na educação para as pessoas com deficiência?

O Fundo Monetário Internacional, o Banco Mundial, a Organização Mundial do Comércio, dentre outros organismos elaboram suas “receitas” para o equilíbrio das contas financeiras mundialmente. A preocupação e o objetivo fim desses documentos se apresentam enquanto alternativa para uma reestruturação econômica e o avanço do ideário neoliberal, para tanto, apoiando-se em políticas fundamentadas na ideologia inclusiva, “enquanto estratégias de articular a sociedade civil para combater a pobreza” (GARCIA, 2017, p. 22). É nesse contexto que a política de educação vai vivenciar um período de conjuntos de medidas cada vez mais alinhadas ao modelo econômico capitalista.

As diretrizes apontadas pelo Banco Mundial condensam um conjunto de interesses oriundos de diferentes frações da burguesia internacional que, sob a hegemonia do capital financeiro, atuam na ampliação de seus negócios e que, por esta razão, necessitam de aparatos institucionais que situem sob novos patamares o papel dos estados nacionais (CFESS, 2011, p.13)

Especificamente no Brasil, na década de 1990 – período de transição do paradigma de serviços (integração) para o paradigma de suportes (inclusão) – temos a elaboração de um dos documentos mais importantes da educação brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no ano de 1996. Estudos mais aprofundados (SHIROMA Et. All, 2011; FRIGOTTO, 2010; SAVIANNI), identificam o casamento das indicações dos organismos internacionais juntamente com ideário neoliberal para a aprovação e elaboração dessa lei, podendo ser identificado nos planos anteriores à LDB de 1996 as sugestões de quesitos como qualidade, eficácia, capacitação profissional, dentre outros termos que vão entrar na política de educação nacional, incorporando cada vez mais a lógica do mercado e de reprodução do sistema capitalista, sem interessar de fato as práticas pedagógicas e de aprendizagem (SHIROMA et all, 2011).

Os consensos gerados nas discussões anteriores entre representantes do Estado e da sociedade civil – com destaque aqui para o Fórum Nacional de Educação que desde sua criação discutiu sobre as direções que a educação deveria tomar para a consolidação do sonhado sistema de ensino, ainda na década de 1980 – foram ignorados e adulterados de seus sentidos originais (SAVIANI, 1994). O que se percebeu foi implementação das indicações para dos organismos internacionais para a mercantilização da educação, indicações essas realizadas quase que integralmente, mesmo à contragosto das organizações e movimentos nacionais que lutavam na época pela educação pública de qualidade (idem).

Esse contexto rebate na educação voltada para as pessoas com deficiência fundamentalmente de duas maneiras: primeiro com a criação de um obstáculo para as discussões sobre a educação na lógica de uma educação ampla, cerceando um debate que pudesse proporcionar indicações de fato para a emancipação ou ampliação das potencialidades da educação; segundo que, ao mesmo tempo que se volta para uma discussão a nível mundial para debater sobre a educação, mais uma vez ela se embasa, fundamentalmente, à reprodução do capital humano que tem por objetivo a reprodução do modo de produção capitalista, ou seja, não muda a estrutura da educação como ela está estabelecida. Isso resultou na ampliação do mercado educacional e de proliferação de ONGs para ofertarem serviços educacionais para as pessoas com deficiência. O que ocorre é a alocação de recursos públicos nas instituições

privadas, com oferta de serviços educacionais especializados, que acabam por afastar cada vez mais do Estado a responsabilidade com esse alunado.

Com a insustentabilidade do paradigma da integração surgem os debates – inicialmente no contexto internacional – sobre a inclusão das pessoas com deficiência. Esse será caracterizado pela compreensão atual do significado social da deficiência e confere às pessoas com deficiência maior autonomia, bem como maior responsabilidade do Estado com a política de educação para esse público.

Com o avanço dos debates sobre os direitos humanos e as reivindicações dos movimentos sociais em favor dos direitos da pessoa com deficiência, as práticas integracionistas, que eram próprias do paradigma de serviços, começam a ser questionadas. Assim, temos a terceira transição do entendimento da deficiência, sendo compreendida a partir do paradigma de suportes. A principal função desse paradigma é de garantir que as pessoas com deficiência estejam incluídas em todas as esferas da vida e tenham todo tipo de acesso aos serviços e suportes oferecidos necessários à sua plena participação em sociedade.

Os suportes dos quais estamos nos referindo são de todos os tipos, inclusive econômicos, atitudinais e sociais, pois quando oferecidos de forma articulada aos serviços e suportes de estrutura física e arquitetônica, possibilitam a ampliação da participação dessas pessoas. A compreensão da deficiência a partir dessa perspectiva é alargada, entendendo que a deficiência está intrinsicamente relacionada às barreiras e estruturas inacessíveis.

Este paradigma associou a ideia da diversidade como fator de enriquecimento social e o respeito às necessidades de todos os cidadãos como pilar central de uma nova prática social: a construção de espaços inclusivos em todas as instâncias da vida na sociedade de forma a garantir o acesso imediato a favorecer a participação de todos nos equipamentos e espaços sociais (ARANHA, 2004, p.13)

Ainda de acordo com Aranha (2001, p.20), essa ideia de inclusão “prevê intervenções decisivas e incisivas, em ambos os lados da equação: no processo de desenvolvimento do sujeito no processo de reajuste da realidade social”. Diferente do que se tinha nos dois primeiros paradigmas, no paradigma de suportes não é posto como responsabilidade única e exclusiva da pessoa com deficiência em se enquadrar na sociedade, mas trata-se fundamentalmente do Estado em todas as suas ações e políticas de interferir e mudar as estruturas sociais, físicas e arquitetônicas originariamente inacessíveis.

Dentro do campo educacional, é o que se convencionou chamar de educação especial/inclusiva. Esse novo paradigma educacional aponta os limites do modelo educacional integracionista, modelo esse em que não repensava as práticas pedagógicas para os alunos da educação especial. A educação inclusiva, propõe alterar as relações e práticas educacionais

excludentes dentro do ambiente escolar, fundamentando-se na perspectiva dos direitos humanos, assim “conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola” (BRASIL, 2007).

Como resultado dos embates já fortalecidos nas duas décadas anteriores sobre os direitos da pessoa com deficiência, é realizado pela ONU a Convenção Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (CDD) em 2007, a qual foi ratificada no país com equivalência de emenda constitucional pelo decreto Nº 186/2008. Essa convenção é um marco regulatório para os direitos dessas pessoas e se configurou como um dos principais documentos para a compreensão da deficiência a partir do modelo social. No que se refere ao processo de elaboração da Convenção

O modelo participativo consolidado na construção confere à Convenção um caráter global ainda mais democrático que os instrumentos internacionais anteriores, vez que reflete uma espécie nova de consenso sobreposto entre países e povos do mundo todo [...] isso faz da Convenção um documento com propriedades únicas sobre o estado-da-arte dos debates e compromissos sobre justiça no âmbito mundial (BARBOSA, 2013, p.130).

A partir da convenção é reconhecido que a definição de deficiência não é algo estático, ela é construída de acordo com o momento histórico e social vivenciado e reconhecida como conceito aberto e em constante evolução:

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 igualdade de condições com as demais pessoas (ONU, 2007).

Com as novas discussões sobre o valor humano e os novos significados sociais da deficiência, a política de educação para essas pessoas começam a apontar para uma educação pautada na perspectiva inclusiva. Esse novo entendimento será traduzido pelas legislações brasileiras de forma mais explícita no período pós-Convenção.

É nesse contexto em que vamos observar orientações nas normativas educacionais sobre a necessidade de superação das barreiras que impedem os estudantes com deficiência de participarem e terem pelo acesso à educação. Os esforços na eliminação dessas barreiras são identificados nas reorientações que pautam para além de novas práticas pedagógicas subsidiadas na inclusão, mas também na necessidade de modificação da estrutura do ambiente educacional, devendo os sistemas de ensino promoverem alterações nas suas estruturas físicas,

nos seus mobiliários, na promoção da acessibilidade, como também nas produções dos materiais didáticos acessíveis.

Com as transformações no entendimento do significado social da deficiência, atualmente, a compreensão da deficiência é entendida não apenas como uma marca no sujeito, mas é percebida em sua relação com a sociedade e as barreiras limitadoras da participação social das pessoas com deficiência.

A inserção da deficiência como categoria política contribuiu para a efervescência dos discursos sobre a participação social destas pessoas, demarcando a tentativa de transição do discurso orientado pela concepção de integração para a concepção da inclusão social (ZARDO, 2012, p.66).

O conceito hoje utilizado para a compreensão da deficiência se encaminha enquanto um conceito “abrangente relacionado aos impedimentos corporais que, pelas práticas, valores e estruturas sociais, reduzem a capacidade das pessoas de participarem integralmente da sociedade em igualdade de condições” (SANTOS, 2010, p.133). Esse conceito acompanha o que vai ser chamado de modelo social de deficiência, o qual vinha sendo reivindicado desde o esgotamento do modelo integracionista.

A educação especial/inclusiva no Brasil atualmente é subsidiada pelo documento orientador “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Especial” – PNEEPEI. A PNEEPI, tem como objetivos o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nela está definida a educação especial enquanto “modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades” (BRASIL, 2008), bem como prevê Atendimento Educacional Especializado (AEE), que por função “identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras” (BRASIL, 2008) que inviabilizam a participação dos estudantes com deficiência.

O AEE deve ser ofertado de forma a suplementar ou ainda a complementar as atividades e formação desses estudantes, não podendo ser modalidade substitutiva da escolarização. De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 e o atual Decreto nº 7.611 de 2011 que dispõe sobre a educação especial, a oferta do AEE pode ser realizada em salas de recursos, em Centros de AEE da rede pública ou ainda em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009; BRASIL, 2011). É importante destacar que a educação especial/inclusiva também prevê o AEE para a população indígena, quilombola e educação do campo.

A PNEEPI, enquanto documento orientador da educação especial, é fruto de um movimento mundial em defesa do direito à educação de forma integral para os estudantes com deficiência. A política preconiza por uma educação articulada com todos os níveis educacionais e de forma transversal, não mais aceitando a antiga organização da educação que se dava de forma paralela à educação “comum”, portanto, a educação nessa perspectiva passa a integrar uma proposta pedagógica da escola “regular”.

Por fim, cabe aqui destacar o fundamental papel da Lei Brasileira Inclusão – 2015, que em seu Capítulo IV reitera que a educação é dever do Estado, da família e da comunidade escolar, bem como deve assegurar “o direito à educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação” (BRASIL,2015). A LBI tem como base a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, onde ambas adotam o conceito de deficiência a partir do modelo social de deficiência, portanto consideram que os limites enfrentados pelas pessoas com deficiência não residem apenas nas limitações individuais do sujeito, mas está fundamentalmente relacionado às barreiras sociais que impedem a plena participação desses sujeitos na sociedade.

Ainda no tocante à educação, a LBI em suas disposições finais e transitórias determina a vedação de cobrança de valores adicionais para a realização de matrículas de estudantes com deficiência, sejam elas instituições de caráter público ou privado. O descumprimento ainda se dá sob pena de reclusão de dois a cinco anos e multa (BRASIL, 2015).

CAPÍTULO II

Política de Educação para as Pessoas com Deficiência e a Organização dos Sistemas de Ensino

Neste capítulo realizamos uma análise documental das principais legislações educacionais brasileiras que se voltaram para a escolarização das pessoas com deficiência. A análise teve por finalidade compreender o pano de fundo das disputas travadas nos campos estruturais e superestruturais em torno da consolidação do direito à educação para as pessoas com deficiência. Pretendeu-se aqui, de forma contextualizada, entender os avanços, estagnações e limites realizados na concretização do direito à educação para essas pessoas, tendo como foco as políticas educacionais para estudantes com deficiência visual.

Adiante, na intenção de organizar a nossa análise, o capítulo foi dividido em três momentos: primeiro abordamos os documentos de nível federal, posteriormente analisamos as normativas distritais e, por fim, documentos tanto distritais como federais que trabalham especificamente sobre a educação para os estudantes com deficiência visual.

Tabela I – Legislações analisadas

Federais	Distritais	Relativo aos estudantes com deficiência visual
Política de Educação Especial (1994)	Lei 3.218/2003 – Dispõe sobre a universalização da educação inclusiva no DF	Portaria 2.768/2002 – Aprova as diretrizes e normas sobre a difusão do sistema braile para a língua portuguesa
Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996)	Lei 4.317/2009 – Política Distrital de Integração da Pessoa com Deficiência	Lei 10.753/2003 – Política Nacional do Livro
Resolução CNE/CEB nº2/2001	Orientações Pedagógicas da Educação Especial do DF (2010)	_____
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPI (2008)	Plano Distrital de Educação – PDE 2015-2024	_____
Decreto 7.611/2011 – Dispõe sobre a educação especial, o AEE e dá outras providências	Portaria nº 354 de 1 de novembro de 2018 – Estratégia de Matrícula 2019	_____
Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024	_____	_____

Resolução CNE/CEB nº4/2009 – Institui as diretrizes operacionais para o AEE	_____	_____
Lei Brasileira de Inclusão – LBI (2015)	_____	_____

Fonte: Elaboração própria, 2019.

Para a primeira parte da análise documental, na tentativa de identificar como se deu esse processo de estruturação da política de educação especial em nível federal, foram elencados alguns documentos chaves, sendo eles: a Política Nacional de Educação Especial de 1994; a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 (LDB); a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI) e seu respectivo Decreto – 7.611/2011, que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE); Plano Nacional de Educação (PNE) – 2014-2024; Resolução CNE/CEB nº 4/2009; Lei Brasileira de Inclusão (LBI).

O segundo momento, tentamos identificar como a política de educação especial tem sido regulamentada no contexto do Distrito Federal e o que tem sido apresentado para as pessoas com deficiência em termos de complementação, suplementação, suporte e apoio à escolarização desses estudantes na etapa do ensino médio. Elencamos como principais documentos a Lei 3.218, de 05 de novembro de 2003, que dispõe sobre a universalização da educação inclusiva nas escolas da rede pública do Distrito Federal; a Lei Nº 4.317, de 09 de abril de 2009, que institui a Política Distrital de Integração da Pessoa com Deficiência; o documento Orientação Pedagógica da Educação Especial do Distrito Federal de 2010; o Plano Distrital de Educação 2015-2024 (PDE); Currículo em Movimento da Educação Básica; Estratégia de Matrícula 2019 – documento aprovado pela Portaria nº 354 de 1º de novembro de 2018.

Por fim, no nosso terceiro momento analisamos os documentos: Portaria do MEC nº 2.678, de setembro de 2002, que aprova as diretrizes e normas sobre a difusão do sistema Braille para a língua portuguesa; Lei 10.753, de 30 de outubro de 2003 que institui a Política Nacional do Livro; bem como retomamos os documentos anteriormente analisados apontando o que eles acrescentaram para a educação dos estudantes com deficiência visual (cegueira e baixa visão).

Realizamos a análise documental com o intuito de ampliar o nível de entendimento e informações quanto à política de educação especial/inclusiva no âmbito nacional, bem como para auxiliar na compreensão e contextualização da política de educação para os estudantes com deficiência visual do ensino médio no DF. Consideramos, ainda, as fontes documentais acerca da política de educação especial por entender que estas “expressam o resultado, num tempo e espaço históricos, da disputa e consenso de ideias travadas por diferentes forças

sociais” (GARCIA, 2017, P. 19). Portanto, a análise documental levou em consideração o tempo gestado de cada política na intenção de compreender os documentos em seu conjunto bem como a sua relação histórica.

Entendemos que a política pública possui caráter polissêmico, mas que apesar dessas diversas interpretações do que seja a política pública, convergem em trata-la como fator central a ação interventiva do Estado. Conforme aponta Souza (2006, p. 26):

Pode-se, então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, ‘colocar o governo em ação’ e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável independente).

A política social de educação, como demonstrado no capítulo anterior, não foge das determinações do sistema capitalista, nem mesmo escapa dos embates travados no interior desse sistema em busca pela disseminação dos valores e manutenção do pensamento hegemônico. Dessa forma, reafirmamos a relação entre o mundo da produção e a educação, portanto, entendemos que a política de educação especial não deve ser analisada fora do contexto das determinações do modo de produção vigente.

Neste capítulo nos concentramos em identificar como a educação sedimentou a perspectiva inclusiva como base para a política de educação especial dentro do sistema de ensino geral, bem como nos empenhamos em apontar as contradições e mediações realizadas durante o percurso histórico, apontando os limites dessa política dentro da ordem vigente.

2.1 – A Positivização do Direito à Educação para as Pessoas com Deficiência no Brasil

Como trabalhado no capítulo anterior, historicamente tivemos três grandes percepções da educação para as pessoas com deficiência, sendo elas: a institucionalização, que pouco trabalhou a dimensão pedagógica no atendimento a essas pessoas; a integração, que deu início à escolarização das pessoas com deficiência dentro das escolas e classes especiais; e a educação dentro da perspectiva inclusiva, configurando o atual paradigma educacional para esse segmento. Essas concepções foram se transformando ao longo do processo histórico de forma contraditória e não linear. Percebemos ainda que, ao avançar do entendimento da deficiência, essas três principais concepções coexistem até hoje, ainda que atualmente sobressaia a perspectiva inclusiva.

Mazzotta (1996), ao aprofundar a questão da política de educação especial no Brasil, demarca dois períodos como principais. O primeiro compreende de 1854 a 1956, sendo

acunhado pelo autor como “iniciativas oficiais e particulares isoladas”, iniciado na época do Brasil Império com a criação do Instituto Imperial dos Meninos Cegos e que se estendeu até o início nas discussões sobre a integração das pessoas com deficiência no sistema geral de educação. O segundo período foi demarcado pelas ações diretas do Estado que vai de 1957 a 1993, denominado pelo autor como o período de “iniciativas oficiais no âmbito nacional” (MAZZOTTA, 1996). Com os novos passos dados pela política de educação especial brasileira, podemos identificar um novo período histórico. Desde a década de 1990 no Brasil presenciamos um fecundo debate em torno da educação na perspectiva inclusiva, mas é somente nos anos 2000 que vamos presenciar no contexto brasileiro a elaboração de políticas dentro deste novo paradigma educacional.

Desde a década de 1960, o Estado brasileiro começou a despontar novas ações para o atendimento das demandas educacionais para as pessoas com deficiência na perspectiva integracionista, incorporando a educação para esse alunado no sistema de ensino geral. É nesse período que presenciamos algumas reformas educacionais, que são materializadas principalmente a partir da aprovação da LDBEN de 1961, e posteriormente a LDB de 1971. Ambas, trarão de forma expressa – mesmo que incipiente – a necessidade de colocar as pessoas com deficiência dentro da política de educação. Tais reformas tinham como principal objetivo a expansão do ensino público na tentativa de acompanhar o desenvolvimento pretendido para o país, para tanto, num jogo de correlações de forças, sobressaíram nessas reformas a concepção econômica de “desenvolvimento”.

A reformas do ensino nos anos 1960 e 1970 vinculou-se aos termos precisos do novo regime. Desenvolvimento, ou seja, educação para a formação de ‘capital humano’, vínculo estrito entre educação e mercado de trabalho, modernização de hábitos de consumo, integração da política de educação aos gerais de desenvolvimento e segurança nacional, defesa do Estado, repressão e controle político-ideológico da vida intelectual e artística do país (SHIROMA, Et. All, 2011, p. 29).

Somam-se às reformas educacionais as discussões embasadas na lógica da integração das pessoas com deficiência no sistema de ensino. A base ideológica da integração é desenvolvida inicialmente numa concepção de normalização das pessoas com deficiência. Assim, começamos a presenciar o aumento de instituições especializadas e a criação de escolas e classes especiais. Esse movimento de expansão das instituições escolares representou avanço para a positivação do direito à educação para essas pessoas, mesmo que atrelado a uma política de “economia” dos cofres públicos. A elaboração das novas diretrizes educacionais juntamente com as reivindicações por parte da sociedade civil embasou o início de uma política específica de educação especial no Brasil.

Com base nos estudos de Mazzotta (1996), a transição da década de 1950/1960, é caracterizada pelas primeiras iniciativas do Estado para realizar a integração das pessoas com deficiência no sistema de educação – ainda de forma paralela à educação “comum” – sendo concretizada por meio de Campanhas temáticas. Calcada na perspectiva integracionista, teremos a criação do primeiro órgão específico para dar conta das demandas educacionais das pessoas com deficiência no Brasil, o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP. Criado pelo Decreto 72.425, de 3 de julho de 1973, o órgão teve como finalidade “promover em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais” (BRASIL, 1973).

Podemos afirmar que a educação num curto período, da década de 1960 para a década de 1970, com legislações que abordavam a educação para as pessoas com deficiência, avançou em relação às questões educacionais para essas pessoas. Porém, devemos levar em consideração alguns fatores fundamentais que impulsionaram tanto a criação desse novo órgão específico – CENESP – quanto a expansão das classes e escolas especiais.

Alinhados à necessidade de expansão do mercado e ao projeto de industrialização, as diretrizes da educação nacional incorporaram os princípios liberais de liberdade na LDBEN de 1961, bem como a LDB de 1971 adotou o objetivo de “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício da cidadania” (BRASIL, 1971). Assim, a educação especial é gestada numa lógica em que se compreende a educação enquanto meio indispensável para o desenvolvimento do mercado e progresso da sociedade, possibilitando a adaptação das pessoas com deficiência ao meio social (KASSAR, 1999, P.29).

Enquanto que na LDBEN de 1961 a educação para as pessoas com deficiência deverá no que for possível enquadrar-se no sistema geral de educação, na LDB de 1971 teremos a indicação de tratamento especial para os alunos que apresentarem deficiência física, mental, aos superdotados e também aqueles que se encontrarem em “atraso considerável quanto à idade regular de matrículas” (BRASIL, 1971).

O que se percebe é que não há avanços em termos de definição ou direcionamento de como a educação para essas pessoas deveria ocorrer, mas é expressamente apontado a necessidade de um atendimento especial a essa parcela da população. Portanto, a educação direcionada às pessoas com deficiência continuou sem uma definição ou parâmetro para a realização de sua oferta, bem como é interpretada uma expansão do “público” que deveria ser atendido com “tratamento especial”. Além das pessoas que apresentassem deficiência, é estendido tal tratamento especial aos estudantes que apresentassem “atrasos consideráveis à idade regular de matrículas”. Na análise de Kassar:

[...] a identificação da clientela da educação especial com os ‘problemas de aprendizagem’ e ‘sociais’, surgidos com o ingresso da população economicamente menos favorecida à escola com a expansão da rede pública, reitera a posição de descaso do serviço público em relação à educação de maneira geral e, especialmente, em relação à educação da população mais comprometida. Pela especificação da Lei 5.692/71 é atribuída à educação a responsabilidade de atendimento de crianças sem a necessidade de diagnóstico de deficiência mental, ou em outras palavras, torna-se legítima a transformação de crianças ‘atrasadas’ em relação à idade regular de matrícula em ‘deficientes mentais educáveis’ (KASSAR, 1999, p.31).

Nesse complexo jogo de forças percebemos empenho tanto do Estado em implementar o desenvolvimento industrial, como força política da sociedade civil em busca do reconhecimento ao direito à educação. Já a transição da década de 1960 para 1970 identificamos o amadurecimento na organização dos movimentos sociais, que, de acordo com Lanna Júnior, foi um período demarcado pelo crescimento da participação dos movimentos de pessoas com deficiência nos processos políticos na busca por transformação da sociedade (LANNA JÚNIOR, 2010).

Porém, no tocante à educação, o que predomina nas reformas educacionais é a tentativa de implantação de um modelo desenvolvimentista e modernizador no país, o que vai refletir em uma educação pautado em um modelo tecnicista-economicista que “vinculou-se aos termos precisos do novo regime” (SHIROMA *et. all*, 2011, p. 29) tal qual vinha sendo solidificado. Da criação do CENESP até o final dos anos oitenta, a educação para as pessoas com deficiência vai se desenvolver principalmente a partir da criação de escolas especiais, classes especiais e expansão de instituições privadas que ofertam atendimento educacional especializado, que, em sua maioria, possuíam caráter assistencial-filantrópico.

Posto que o movimento social de pessoas com deficiência vinha sendo organizado desde a década de sessenta e setenta, será ele fortalecido e se mostrará presente na elaboração da CF de 1988, o que mostrou capacidade de articulação nas discussões preliminares para a elaboração do texto constitucional. As pautas das pessoas com deficiência foram trabalhadas de forma transversal no decorrer de todo o texto constitucional, e não se limitou somente a um título específico, sendo essa inclusive uma das principais reivindicações apresenta pelas pessoas com deficiência nas discussões da Assembleia Nacional Constituinte (LANNA JÚNIOR, 2010).

Quanto ao direito à educação, a Constituição Federal de 1988 em seu artigo nº 208 dispõe que a competência do Estado com a educação para as pessoas com deficiência deve ser realizada mediante atendimento educacional especializado, devendo este ser realizado, *preferencialmente* na rede regular de ensino. Porém, ao mesmo tempo em que se utiliza do termo *preferencialmente*, adiante, no artigo nº 227, fica estabelecido que o “Estado promoverá

programas de assistência integral à saúde da criança, do adolescente e do jovem, admitida a participação de entidades não governamentais” (BRASIL, 1988).

Ao mesmo tempo em que há uma virada na interpretação do significado social da deficiência, a década de 1990 também foi marcada por contrarreformas nas políticas brasileiras que tiveram sua base na implementação de políticas econômicas neoliberais, enfatizando o mercado em detrimento das políticas sociais de caráter universal, como é o caso das políticas de saúde, previdência social e da educação. De acordo com Imperatori (2018, p. 63):

Se nos anos 1970 os movimentos sociais eram vinculados a valores, ideias e propostas ético-políticas que buscam a democracia, a cidadania e os direitos sociais; nos anos noventa, a proposta é expandir as associações a partir do ideário da responsabilidade social dos indivíduos. ONGs, Fundações, e a filantropia privada passam a atuar por meio da participação comunitária no processo de desregulamentação do papel do Estado na área social e da transferência de suas responsabilidades para a sociedade.

Para compreender essa disputa em torno da oferta do atendimento educacional especializado, retomemos aqui a categoria de sociedade civil aprofundada por Gramsci e já mencionada no capítulo anterior. À luz dessa categoria, tanto as instituições privadas quanto os movimentos de pessoas com deficiência compõem a sociedade civil, que podem expressar interesses diversos e até mesmo antagônicos. É característico da sociedade civil essa heterogeneidade, pois, ela é “espaço onde se organizam os interesses em confronto, é onde se tornam conscientes os conflitos e contradições” (SIMIONATO, 2011, p.70).

Estamos entendendo aqui o termo *preferencialmente* no texto constitucional como uma das expressões da disputa pela ampliação e oferta de atendimento educacional para os estudantes com deficiência por setores outros que não pela via do Estado, em que “abre a possibilidade de que o ensino não ocorra na rede regular, mas que permaneça nas instituições especializadas” (GARCIA; MICHELS, 2011, pp. 107-108).

É fundamental apontar que nos embates travados no interior da sociedade civil, as instituições especializadas corresponderam, mesmo que no campo privado, por demandas das pessoas com deficiência, com maior incidência no campo educacional (KASSAR, 2011), assim, desde a década de noventa, esses “espaços vazios deixado pelo Estado, especialmente no campo das políticas sociais, têm sido ocupados pela sociedade civil, que se reconfigura frente a sua forma reivindicativa” (IMPERATORI, p. 68, 2018).

Percebemos que as entidades privadas que ofertam serviço educacional especializado para as pessoas com deficiência e os movimentos sociais de pessoas com deficiência estiveram articulados no período da elaboração do texto Constitucional, mesmo que expressando interesses diversos. Concordamos aqui com Kassar (1999, p. 34) quando traduz essa tensão:

Pode-se dizer que as contradições presentes na Constituição de 1988, na qual podemos identificar avanços e recuos do Estado perante as questões sociais, são, antes de tudo, registros do movimento da própria sociedade, formada por setores antagônicos, acabando por prevalecer, como já ocorrido em outros momentos, as estratégias de conciliação.

O contexto internacional, na década de 1990, apresentou diversas produções de documentos que se apoiaram na discussão sobre a promoção, igualdade e defesa dos direitos das pessoas com deficiência. Esses documentos são expressões das novas discussões em torno do significado social da deficiência que refletiram os novos debates da educação especial.

Para a fundamentação dessa nova compreensão da deficiência – na tentativa de se desprender do modelo biomédico para a afirmação do modelo social de deficiência – os direitos humanos influenciaram e possibilitaram a colocação do educando com deficiência enquanto *sujeito de direitos*. As novas discussões da educação especial se deram com base nos pressupostos teóricos e práticos da inclusão, tornando a década de 1990 como marco para a afirmação do direito à educação para as pessoas com deficiência.

São alguns desses principais documentos a Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Jomtien (1990); Declaração de Salamanca (1994); Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (1999). Tais documentos foram realizadas por vezes trabalhando exclusivamente a educação especial, e em outros momentos abordando a temática de forma transversal.

Com base na discussão internacional, e tendo o Brasil como um dos signatários desses novos documentos elaborados, tornou-se cada vez mais emergente uma política que tratasse da educação especial. Teremos então no ano de 1994, paralela à Declaração de Salamanca, a elaboração da *Política Nacional de Educação Especial no Brasil*. A política delimita quem são os estudantes atendidos pela política, explicita seus fundamentos axiológicos, traça os objetivos e diretrizes gerais da educação especial. Por definição fica compreendido enquanto Política de Nacional de Educação Especial:

[...] a ciência e a arte de estabelecer objetivos gerais e específicos, decorrentes da interpretação dos interesses, necessidades e aspirações de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas (problemas de conduta) e altas habilidades (superdotadas), assim como de bem orientar todas as atividades que garantam a conquista e a manutenção de tais objetivos (BRASIL, 1994, p. 7).

A Política Nacional de Educação Especial de 1994 representou progresso em termo de compreensão do significado social da educação para as pessoas com deficiência. No documento supracitado, identificamos o esforço em gerar um novo consenso quanto à introdução desses estudantes no sistema de educação geral. Para tanto, foram definidos novos conceitos para

orientar as atividades dos profissionais da educação especial. O referido documento ainda aponta que a política deve “inspirar a elaboração de planos de ação que definam responsabilidades dos órgãos públicos e das entidades não-governamentais” (BRASIL, 1994, p. 8). A política tem como princípio a normalização, sendo ela a base filosófica do paradigma da integração. A partir daí, foi consolidada a integração como a forma institucional do Estado em atuar com os estudantes da educação especial, bem como considera a educação especial um processo que integra o sistema educacional geral (BRASIL, 1994).

A elaboração de uma política específica que contemplasse as demandas da educação especial expressou significativo avanço para as pessoas com deficiência, porém, como demonstrávamos acima, na década de noventa, já se presenciava o debate da inclusão. O debate feito apontava fissuras no modelo integracionista ora adotado. O discurso da inclusão, apesar de estar na ordem do dia nas discussões internacionais, foi incorporado como modelo hegemônico para a atuação do Estado brasileiro somente no início do século XXI.

Observa-se que o princípio da integração foi apresentado nesse momento como organizador da política para a área. Por outro lado, 1994 também foi o ano de promulgação da Declaração de Salamanca que, segundo muitos intelectuais da área, substituiria o fundamento integracionista pelo inclusivista (GARCIA; MICHELS, 2011, p. 107).

Identificamos descompasso entre a Declaração de Salamanca ratificada pelo Brasil e a Política Nacional de Educação Especial, as duas elaboradas no mesmo ano – em que a primeira indicava a perspectiva inclusiva e a segunda para a perspectiva integracionista. Mas, ainda assim, ambas representaram para o país avanços na relação da sociedade com o trato com as pessoas com deficiência.

A Declaração de Salamanca “Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais” realizada no ano de 1994 na Espanha, teve como objetivo trabalhar as diretrizes básicas para a educação especial. Nela podemos identificar que o nível internacional da discussão quanto à educação para as pessoas com deficiência expressava avanço maior que a discussão no Brasil, enquanto que aqui ainda residia a prática e filosofia integracionista de educação. Na Declaração de Salamanca já se reconhecia a educação inclusiva enquanto modelo mais desenvolvido e benéfico para a população com deficiência.

Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (BRASIL, 1994).

Para além de reconhecer a inclusão educacional enquanto forma mais eficaz para o combate às discriminações no ambiente escolar, a Declaração de Salamanca ainda reafirma a defesa da educação inclusiva enquanto princípio educacional que deve ser adotado por todos os estados-partes ali compromissados com a melhoria da educação para as pessoas com deficiência. Ainda sob as indicações da Declaração, deveria a educação inclusiva ser adotada também a partir de leis ou políticas, bem como deveriam os países ali presentes matricular todas as crianças em escolas regulares (BRASIL, 1994).

O Brasil, ao assumir compromisso com as orientações previstas nos documentos elaborados no decorrer da década de 1990, avançou na positivação do direito à educação para a pessoa com deficiência. Esses avanços podem ser identificados na elaboração da LDB de 1996 onde, dispõe de capítulo específico para a educação especial – Capítulo V *Da Educação Especial* –, em seu artigo nº 58 define a educação especial como “modalidade de educação escolar, oferecida *preferencialmente* na rede regular de ensino para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996).

A nova LDB de 1996 reorganizou as etapas educacionais, e estabeleceu a gratuidade e obrigatoriedade da educação básica, apontado o ensino médio como sua última etapa. Quanto à oferta da educação especial, a LDB de 1996 coaduna com aquilo que já vinha sendo estabelecido nas legislações anteriores, utilizando como base para sua elaboração a Constituição Federal, a Política Nacional de Educação Especial de 1994, e o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA de 1990 (BRASIL, 1994). Diferente das outras duas leis anteriores das diretrizes da educação nacional – LDBEN de 1961 e a LDB de 1971 – temos agora a educação especial enquanto modalidade da educação geral. Porém, a forma como deve ser realizada a educação especial ainda aparece incipiente. Concordamos aqui com a análise de Zardo (2012, p. 78):

As orientações de organização do sistema de ensino para a participação dos alunos da educação especial são amplas e não refletem uma concepção esclarecida de educação especial, evidenciando, de certa forma, a transição entre o paradigma da integração e da inclusão no sistema de ensino brasileiro.

Esse período de transição do paradigma educacional – da integração para a inclusão – se dará de forma gradual, em que só iremos perceber um esforço maior nas políticas educacionais brasileiras em se desprender das práticas integracionistas a partir da entrada do século XXI.

Como expressão dos acúmulos teóricos e práticos sobre a educação especial, em 2001 é publicada a Resolução CNE/MEC nº 2, que teve como objetivo instituir as diretrizes nacionais

para a educação especial na educação básica. Percebidas lacunas deixadas pela Política Nacional de Educação Especial de 1994 e da LDB de 1996, o novo documento aprofunda a forma como os sistemas de ensino deverão se organizar para atender às demandas dos estudantes da educação especial, ganhando maior destaque ao normatizar ao determinar que:

Os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela educação especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao **processo de construção da educação inclusiva** (BRASIL, p. 2001. Grifo nosso).

A nova resolução, com caráter de lei, deu maior substância para a atuação dos sistemas educacionais, devendo estes pautarem-se nos pressupostos da educação inclusiva. A resolução supracitada utilizou da terminologia *educandos com necessidades educacionais especiais*, e assim a define:

Art. 5º Consideram-se educandos com necessidades educacionais especiais os que, durante o processo educacional, apresentarem:

- I – dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:
 - a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica
 - b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiência
- II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;
- III – altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes

Percebemos que a definição dos estudantes da educação especial ainda era abrangente e comportava, assim como nas legislações anteriores, uma gama de estudantes que não estão necessariamente ligados às questões da educação especial, mas estão relacionadas a dificuldade de aprendizagem determinados por outros fatores. A definição dos estudantes da educação especial a partir dessa Resolução “abriu o foco de atenção para uma diversidade de sujeitos muito grande e fora das características de atuação da Educação Especial no Brasil” (GARCIA; MICHELS, 2011, p. 108).

Os serviços de apoio pedagógico especializado, de acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de 2001 – documento elaborado a partir dos desdobramentos da Resolução – “são os serviços educacionais diversificados oferecidos pela escola comum para responder às necessidades educacionais especiais do educando” (BRASIL, 2001b, p. 42). A educação especial é entendida enquanto uma modalidade da educação e como “processo educacional definido em uma proposta pedagógica” (BRASIL, 2001, p. 39).

Outro ponto fundamental a ser levantado diz respeito aos professores da educação especial. De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 2, são esses os profissionais que possuem

competência para atuarem especificamente nessa modalidade de educação. Nesse documento há uma explícita delimitação da atuação do profissional especializado na área, devendo ele trabalhar tanto em parceria com professor regente na sala “comum”, quanto nas salas de recursos (BRASIL, 2001). Vejamos a definição:

São considerados *professores especializados em educação especial* aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequadas ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001, p. 5).

Ressaltamos a atuação desse profissional nessas duas frentes – no apoio ao professor regente e nas salas de recursos – definido pela Resolução nº 2 CNE/CEB, pois a atuação dos profissionais da educação especial será um dos principais pontos de alteração em relação à elaboração da atual política de educação especial, a qual o papel do professor tomará um caráter diferenciado.

Em 2008 teremos a publicação da PNEEPI, tal qual, fundamenta-se na perspectiva dos direitos humanos, utilizando a inclusão como modelo institucional para a realização da educação. A educação especial é compreendida como modalidade de ensino, e que perpassar todos os níveis e etapas da educação, assim, o ensino inclusivo se inicia na educação infantil e compreende os níveis mais elevados da educação (BRASIL, 2008). Em relação ao AEE na educação básica, este, deve ser oferecido no turno contrário da matrícula do estudante e na própria escola e, quando não for possível, deve ser realizado em centros especializados.

Dada as especificidades e a estrutura diferenciada do ensino superior, a educação especial nessa etapa de ensino deve ser realizada de forma transversal de modo que efetive o acesso, a permanência e a participação dos alunos, porém, num formato diferente do colocado à educação básica. Portanto, para o ensino superior, ao invés de salas de recursos multifuncionais, é previsto no Decreto 7.611/2011 a criação de *núcleos de acessibilidade* que visam “eliminar barreiras físicas, de comunicação e de informação que restringem a participação e o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência” (BRASIL, 2011).

Os objetivos da PNEEPI se concentram não apenas em garantir o acesso à política de educação, mas também em assegurar a participação e aprendizagem desses estudantes. Além disso, é prevista a formação de professores para a realização do AEE. De acordo com a nova

política, são considerados estudantes dessa modalidade educacional os “alunos com deficiência, transtorno globais de desenvolvimento e altas habilidade/superdotação” (BRASIL, 2008, p.16).

Inicialmente a PNEEPI surge com a elaboração do *Grupo de Trabalho nº 555/2007* finalizado e entregue ao Ministro da Educação em janeiro de 2008, ainda no mesmo ano é publicado o Decreto 6.571/2008 que vem para dispor sobre o AEE. Com a PNEEPI e o Decreto 6.571, a educação especial passa por um processo de reestruturação na oferta dos seus serviços. A autora Garcia (2017, p.45) analisa o curto prazo entre a publicação da PNEEPI e o Decreto aqui mencionado, como uma “fragilidade do consenso perseguido e a necessidade estratégica da coerção legal para levar a cabo o projeto educacional em curso no que se refere à educação especial”.

Portanto, para dispor sobre a educação especial, o que encontra-se em vigor o Decreto 7.611 – que revoga o Decreto 6.751/2008 –, atualmente este Decreto mantém a definição do público da educação especial, e aponta que essa modalidade educacional deve “garantir os *serviços de apoio* especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização” (BRASIL, 2011), bem como denomina os *serviços* oferecidos pela educação especial como Atendimento Educacional Especializado. Porém, a publicação desse atual Decreto amplia a possibilidade de participação de instituições privadas e filantrópicas para a oferta do AEE, bem como, ao considerar o duplo cômputo do FUNDEB, abre maiores concessões de recursos públicos para tais instituições.

Como apontado acima, a Resolução nº 2 do CNE/CEB de 2001 opta por fazer uma diferenciação do professor regente daquele professor que atuaria especificamente com a educação especial. Na PNEEPI de 2008 o professor da educação especial não possui as mesmas características do mencionado anteriormente, dispensando essa diferenciação entre os professores. De acordo com o documento orientador de 2008, 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” (BRASIL, 2008), assim, “há uma diferenciação entre a formação exigida, pois o professor antes era formado para atuar em um modelo de Educação Especial mais amplo e na proposta a partir de 2008 para atuar no AEE” (VAZ, 2018, p. 68). Além da reformulação das exigências para a atuação na educação especial, o professor da educação especial, que trabalharia na articulação com o professor regente em sala de aula não é mais mencionado na atual política. Em relação a essa alteração Garcia (2017, p. 48) assevera:

Não é razoável para a perspectiva dominante, a expectativa de termos um professor da educação especial em cada classe escolar na qual frequente no mínimo um

estudante vinculado à educação especial na atual conjuntura econômica do país. Não se trata de escassez de recurso, mas da forma como esse recurso têm sido apropriados e distribuídos.

Diferente da Resolução de 2001, no Decreto 7.611/2011 que regulamenta a educação especial/inclusiva, notamos a ênfase na oferta e apoio do AEE apontado para a sala de recurso multifuncionais como lócus desse atendimento (GARCIA, 2017). O AEE aqui é compreendido como “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente e continuamente” (BRASIL, 2011), devendo ser realizado de forma a complementar ou ainda suplementar à educação dos estudantes da educação especial (idem).

As salas de recursos multifuncionais correspondem por “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2011). Conjugado com a nova exigência do professor para atuar nessas salas, exige a polivalência do professor, ao ser cobrado deste uma formação em que deve “contemplar conhecimentos de gestão de sistemas educacionais inclusivos, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas” (BRASIL, 2008).

A nova política organiza a educação especial a partir da centralização da oferta do serviço do AEE e, assim como nas legislações anteriores, continua a abrir a possibilidade dele ser desenvolvido em instituições especializadas com atuação exclusiva na área. A União é apontada enquanto responsável em prestar apoio “técnico e financeiro aos sistemas de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos” (BRASIL, 2011). O apoio às instituições privadas é justificado, de acordo com o atual decreto, para expandir a cobertura do AEE aos estudantes da educação especial de toda a rede de ensino público da educação básica.

A educação especial no Brasil, de acordo com as normativas que regem sobre o tema, tem sido ancorada na perspectiva inclusiva desde os anos 2000, mas, desde então, identificamos alterações estruturais na política de educação especial. A educação especial em 2001 é apresentada como modalidade de educação com estrutura e frente de atuação diversificada. Assim, organizada de forma a “institucionalmente apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos substituir os serviços educacionais comuns” (BRASIL, 2001). Em contraposição, a política aprovada em 2008 não admite mais a substituição do ensino regular, demarcando assim a perspectiva inclusiva como oposição do ensino exclusivo ou segregado, bem como elege a oferta de AEE como central para a efetivação da educação especial.

Observamos ainda que na Resolução de 2001 a organização do apoio oferecido pela educação especial se dava de forma heterogênea. O atendimento oferecido era realizado em:

classes comuns, sala de recursos, professores itinerantes, professores-intérpretes, classe hospitalar e em ambiente domiciliar. Em relação à nova política de educação especial, desde 2008 e de forma mais incisiva com o Decreto 7.611 de 2011, a modalidade educacional concentrou a sua realização mediante o AEE. A oferta desse serviço tem sido realizada nas salas de recursos multifuncionais, 'lócus' privilegiado para a realização do AEE, em que apresenta um padrão único de atendimento (GARCIA, 2017).

O modelo padrão para responder às demandas da educação especial, centralizado no AEE, corresponde a uma reorganização da educação especial/inclusiva distinta do que tínhamos com a proposta de 2001. A atual estrutura, em que é redefinida a educação especial como sinônimo de AEE, expressa uma versão reduzida e gerencial da educação especial. Mas, contraditoriamente requer do professor da educação especial/AEE uma abrangência na sua atuação (GARCIA 2016; 2017), exigindo desse profissional trabalho polivalente nas salas de recursos multifuncionais.

O Plano Nacional de Educação 2014 -2024 – Lei Federal 13.005/2014 – define os objetivos e metas da educação a nível nacional. Estruturada em vinte metas e dividida em quatro grandes blocos temáticos³. O primeiro trabalha a educação básica de modo geral, com metas em vista a universalização, a alfabetização e ampliação da educação (metas um, dois, três, cinco, seis, sete, nove e onze); o segundo bloco diz respeito à valorização da diversidade e redução das desigualdades (metas quatro e oito); o terceiro bloco trabalha a valorização dos profissionais da educação (metas quinze, dezesseis, dezessete e dezoito); e por fim, o quarto grupo de tema está relacionado ao desenvolvimento do nível superior do país (BRASIL, 2014). A meta quatro trabalhará especificamente a educação para as pessoas público da educação especial, e define como objetivo:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtorno globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de sala de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014, p. 24).

Podemos observar que não há alteração substantiva do que já vinha sido preconizado na PNEEPI de 2008. A meta compreende dezenove estratégias com finalidade de atingir a meta estabelecida, dentre elas destacamos o foco na implementação e expansão da cobertura do AEE pelas salas de recursos multifuncionais, como também o alargamento das parcerias público-privada. De acordo com as estratégias 4.17, 4.18 e 4.19 – todas elas com vistas a promover

³ Ver Apêndice A: Quadro das metas do PNE 2014-20124.

parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas – se apresentam como alternativa para a ampliação da cobertura do AEE bem como para a formação dos profissionais que nele atuarão. Assim, o que se apreende a partir da meta quatro do PNE é uma tentativa de fortalecer e gerar consenso sobre as salas de recursos multifuncionais como meio principal para a oferta do AEE, posto que a meta gira em torno de universalização desse atendimento. Porém, a um só tempo, a estrutura do PNE – que se dá a partir de objetivos, metas, estratégias, acompanhamentos e avaliações – aponta de forma incisiva a consolidação de um modelo de gestão escolar e técnica, tal qual, cristaliza os interesses privatistas (MOTTA, 2015).

Apesar da lógica gerencial na educação especial tornar-se mais explícita a partir de 2008 com a PNEEPI, esse é uma organização das políticas sociais que ganhou profundas raízes na política educacional brasileira desde suas reformas na década de 1990. Como já foi trabalhado aqui em momentos anteriores, as indicações dos organismos multilaterais – tais como o BID, BM, OMC, dentre outros – apresentavam em seus relatórios como ponto fulcral para o desenvolvimento econômico e redução da pobreza nos países “periféricos” o investimento em educação que, de acordo com as recomendações do Banco Mundial, deveria ser realizada mediante:

[...] atenção aos resultados, sistemas de avaliação de aprendizagem, inversão em capital humano atentado para a relação custo-benefício; propõe, além da descentralização da administração das políticas sociais, maior eficiência no gasto social, maior articulação com o setor privado na oferta da educação (SHIROMA, *et all*, 2011, p. 62).

Observa-se que a “saída” se deu pela racionalização burocrática e melhor gerenciamento dos recursos educacionais, tal qual deveria focar em ações voltadas para a eficiência da educação. As discussões em torno da eficiência e busca por melhor produtividade no campo das políticas educacionais, como bem aponta Algebaile (2009, p. 54), apresentavam significados mais profundos:

A ênfase na eficiência e na produtividade reabilitava um ideário modernizador que já tivera largo espaço nos debates social e educacional brasileiros sob a vigência da ideologia do desenvolvimentismo. Um ideário cuja sustentação na identificação fechada entre modernização e racionalização técnica era o que permitiria deixar na sombra as relações que efetivamente produziram o quadro de ‘atraso’ econômico, político, social e educacional que se dizia urgente superar.

A política de educação brasileira, desde então, toma um caráter específico ao eleger os fatores de eficiência, eficácia e gerência, para alinhar-se ao novo estágio do capitalismo. Esse projeto mistificador de desenvolvimento do país encobre as péssimas condições da educação da classe trabalhadora, tratando a questão como se fosse um problema técnico a ser resolvido.

Na tentativa de cristalizar a intenção da escola como instrumento de manutenção e reprodução das engrenagens do capital – que necessita da qualificação e especialização dos trabalhadores – o novo discurso de modernização atribuiu “a precariedade das condições de vida dessa classe [classe trabalhadora] à sua própria desqualificação para a formulação e a condução de um projeto de superação dessa precariedade” (ALGEBAILLE, 2009, p. 64), endossando a teoria do capital humano nas políticas brasileiras.

Compreendida como uma teoria de desenvolvimento, a teoria do capital humano vincula a educação como principal fator de desenvolvimento econômico, à distribuição de renda, e à produtividade do trabalhador. Portanto, a teoria tenta sustentar o discurso meritocrático ao mesmo tempo em que mistifica as relações sociais dentro do modo de produção capitalista.

Assim como no mundo da produção todos os homens são ‘livres’ para ascenderem socialmente, e esta ascensão depende única e exclusivamente do esforço, da capacidade, da iniciativa, da administração racional dos seus recursos, no mundo escolar a não aprendizagem, a evasão, a repetência são problemas individuais (FRIGOTTO, 2010, p 80).

Mas em quê isso se relaciona com a educação para as pessoas com deficiência? Com a aprovação da Política de Educação Especial de 1994 no Brasil, percebemos a similaridade do discurso de “modernização” do país com a integração e, posteriormente, o projeto de inclusão dos estudantes com deficiência nas políticas educacionais brasileiras. Ou seja, a educação especial não está deslocada das formulações gerais da educação do país. Desde a década de 1990 as reformas educacionais, como bem aponta Duarte “trouxeram em seus textos novos parâmetros em relação ao público e ao privado; alterações no que se refere ao direito à educação, entendendo-a como *serviço educativo*” (DUARTE, 2010, p. 164). No que concerne à educação especial, esse serviço vem sendo realizado mediante a oferta do AEE, o qual sempre esteve intrinsecamente relacionado às parcerias público-privado.

A educação especial vem sendo trabalhada cada vez mais enquanto um serviço a ser oferecido aos estudantes público dessa modalidade, a saber, estudantes com deficiência, superdotação ou altas habilidades e transtornos globais do desenvolvimento. Colocada como serviço, têm ela sido especializada e incorporada uma lógica de “técnica” para a sua realização, apresentado um afastamento das práticas pedagógicas e aproximando-se de um serviço técnico-gerecencial. Dos objetivos da política, que agora são entendidos como objetivos do AEE, é previsto:

I – prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializado de acordo com as necessidades individuais dos estudantes

- II- garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III- fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem barreiras no processo de ensino e aprendizagem;
- IV- assegurar as condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011).

É indiscutível que a educação dentro da perspectiva inclusiva representa uma nova relação social entre os estudantes com deficiência e ambiente escolar, como também ultrapassa as barreiras das escolas contribuindo para uma nova cultura e compreensão social do significado da deficiência. Porém, não podemos deixar de tecer alguns apontamentos quanto ao discurso de inclusão, pois ao adentrar o ambiente escolar, ela acaba por abraçar a instituição tal como ela é concebida em seu papel social e não aparece como tentativa de romper com o que já está em curso, mas se propõe a uma adequação do que se já vinha sido oferecido.

A educação inclusiva, discutida e aprofundada concomitante ao crescimento do discurso da teoria capital humano no Brasil, conjuga a ideia da inclusão dos estudantes com deficiência à política social de educação enquanto fator para a geração de condições de igualdade dessa parcela da população. Podemos perceber essa vinculação como por exemplo na política de educação especial de 1994 em que aponta como uma de suas diretrizes gerais “desenvolver programas voltados para o preparo profissional das pessoas portadoras de necessidades especiais e sua integração na força de trabalho” (BRASIL, 1994, p 57); ou ainda quando centraliza as ações da educação especial enquanto serviço que deve eliminar as barreiras que impedem o acesso e aprendizagem dos estudantes dessa modalidade de ensino.

Certamente o discurso da inclusão surge como uma nova tentativa de sociabilidade e cultura. É perceptível a sua capilaridade nas demais políticas sociais gerando um novo consenso. Porém, quando analisamos mais profundamente a educação na perspectiva inclusiva percebemos um discurso ideológico que não se propõe a romper de fato com o seu oposto, a exclusão. Os mecanismos utilizados para a realização da inclusão desses estudantes nos ambientes escolares são identificados a partir da eliminação de barreiras, nas adequações curriculares e arquitetônicas, dentre outros, mas que de um modo geral se realizam na adequação da educação especial ao modo geral de educação. Nesse sentido, os instrumentos e mecanismos utilizados para “minimizar a ‘exclusão’ da escola não superam os elementos que geram a desigualdade educacional relacionados a ensinar e aprender que, por sua vez, estão vinculados à dinâmica social vigente” (GARCIA, 2017, p. 51).

A crítica que tecemos quanto ao projeto de inclusão desses estudantes na política de educação não minimiza ou desqualifica o esforço empreendido para a realização de uma educação à essa camada da sociedade. Pelo contrário, a intenção é de aprofundarmos o debate

proposto, de sinalizarmos que a educação especial enquanto modalidade – portanto, componente da educação geral – é também permeada de disputas dentro desse todo social estruturado. Essa moldagem da educação inclusiva à educação geral, não deve ser analisada de forma desconectada das suas relações mais gerais, pois, “é dentro de uma noção substantiva da articulação específica entre Estado e estrutura de classes que se torna possível pensar o papel da educação” (PAOLI, 1981, p. 45).

2.2– O Direito à Educação para as Pessoas com Deficiência no Distrito Federal

No tópico anterior podemos ter um panorama da política de educação para as pessoas com deficiência no contexto nacional. A cada nova legislação sobre o tema é possível identificar mudanças nas orientações da política quanto ao público atendido; sobre os profissionais responsáveis pela educação especial; alterações na formatação da oferta do AEE. Elencamos como a principal alteração a mudança estrutural na ideologia que fundamenta a concepção de educação especial, inicialmente pautada no modelo médico-clínico, em que era apontada a necessidade da integração desses estudantes para que se adaptassem ao ambiente escolar; e, atualmente sob a perspectiva da inclusão, fundamenta no modelo social de deficiência, portanto, reconhece as barreiras estruturais da sociedade que impossibilita a plena participação, acesso e aprendizagem dos estudantes com deficiência.

De modo geral, as políticas dos Estados, Municípios e do DF seguem as legislações Federais, mas dada a autonomia e diferentes formas organizativas dos sistemas de ensino de cada ente federativo, entendemos que há diferenças dentre as demais regiões do país. O Distrito Federal, localizado na região Centro-Oeste do país, é uma unidade da federação que possui autonomia política, administrativa e financeira e é regido por Lei Orgânica do DF – LODF de 1993. Assim, o DF corresponde pelas mesmas competências atribuídas aos demais municípios e estados do país. Por sua singularidade organizativa, as atribuições da política de educação no Distrito Federal são compartilhadas com a União.

Quanto à proteção social das pessoas com deficiência no DF, Imperatori (2018) realiza um aprofundado estudo e apresenta um mosaico sobre a proteção social dessas pessoas. A autora aponta que até o ano de 2017 temos no contexto distrital um total de trezentas e setenta e nove normativas ou atos legislativos direcionados às pessoas com deficiência. Ainda em relação ao seu levantamento, a autora evidencia um destaque para a temática da educação que, entre 2011 a 2017 compôs um total de trinta e quatro normas, seguida do tema da acessibilidade com trinta e duas (IMPERATORI, 2018).

Em relação à estrutura organizativa da Secretaria de Educação do Distrito Federal, a Secretaria dispõe de uma subsecretaria específica responsável pela Educação Especial. A Subsecretaria de Educação Inclusiva e Integral é responsável por duas diretorias, uma Diretoria de Educação Inclusiva e uma Diretoria de Educação Integral. Ainda na Diretoria de Educação Inclusiva encontram-se duas gerências, Gerência de Educação Inclusiva e outra que toma conta da articulação institucional da educação especial com os demais setores da educação – Gerência de Articulação Institucional.

Atualmente com uma subsecretaria que atende pelas demandas da educação especial, o DF possui em sua estrutura organizacional lugar bem definido para tratar dos assuntos dessa modalidade educacional, porém nem sempre foi assim. Conforme aponta o estudo de Vilas Boas 2014, p. 73), o DF só alcança a institucionalidade da educação especial em meados da década de setenta.

Em 1973, foram criados os primeiros Centros de Ensino Especial no Distrito Federal, que contavam com uma equipe multiprofissional responsável pela identificação dos ‘alunos excepcionais’, porém, dentro de um enfoque clínico. Em 1975, a educação especial alcança a sua institucionalidade na estrutura administrativa da Fundação de Educação do DF, constituindo-se uma das três ‘Direções de Ensino’ existentes à época).

No histórico do Distrito Federal podemos identificar matrículas de estudantes com deficiência desde a década de 1970, período em que ainda sobressaía a ideologia integracionista. Assim, os estudantes com deficiência encontravam-se em classes especiais, em classes comuns ou em instituições especializadas, nesse último caso, portanto, fora do ensino regular (DISTRITO FEDERAL, p. 33). Com outra configuração, atualmente a educação especial no DF tem como princípio a educação inclusiva. Os estudantes com deficiência da rede de ensino distrital encontram-se em maior parte em classes comuns de ensino, mesmo que coexistindo os três tipos de escolarização da década de setenta. O documento “Estratégia de Matrícula 2019” do Distrito Federal considera que todas as unidades educacionais que compõe a sua rede de ensino são inclusivas, mesmo que ainda sendo permitida, em casos excepcionais, atendimento especializado substitutivo ao ensino comum (DISTRITO FEDERAL, 2019).

O levantamento de matrículas do Censo Escolar 2018 aponta um total de 1.181.276 matrículas de estudante na modalidade de educação especial no Brasil, sendo o ensino fundamental correspondente pelo maior número de estudantes com deficiência. A etapa do ensino fundamental é quantitativamente maior tanto nos dados federais como distritais, contanto com 837.993 de matrículas registradas no país. Somente na rede distrital 16.997 estudantes são matriculados na modalidade de ensino especial, desses 14.337 estão em classes

comuns e 2.660 em classes exclusivas, portanto 85% da educação especial no DF encontra-se incluídas em classes comuns de ensino. Observe a tabela abaixo:

Tabela II – Número de matrículas de estudantes da educação especial por etapa segundo Censo Escolar/ Sinopse Estatística 2018

	Infantil	Fundamental	Médio	EJA	
				Fundamental	Médio
Brasil	91.394	837.993	116.286	115.179	15.119
Distrito Federal	1.284	11.051	2.563	1.421	451

Fonte: Censo Escolar/Sinopse Estatística 2018. Elaboração própria.

*De acordo com o Censo Escolar pode ocorrer de um estudante da educação especial possuir mais de uma matrícula.

O quantitativo acima demonstrado de matrículas na educação básica não significa que estes estudantes estejam recebendo atendimento educacional especializado. O AEE não se configura enquanto atendimento obrigatório ao estudante da educação especial, bem como não está vinculado ao ato da matrícula. De acordo com o Relatório Técnico do Censo Escolar 2018, dos estudantes matriculados na educação especial, com idade entre quatro a dezessete anos, apenas 40% estão recebendo esse atendimento (BRASIL, 2018).

É inconteste o crescente registro de matrículas de estudantes com deficiência nas escolas regulares de ensino desde a publicação da PNEEPI de 2008. De acordo com o Censo Escolar de 2008 tínhamos no contexto do DF 7.924 matrículas de estudantes da educação especial em escolas e classes inclusivas, dez anos depois, esse número chega a 14.337. Porém, o aumento de matrículas de estudantes com deficiência, como podemos perceber, não tem sido acompanhado do registro de estudantes que estão recebendo o AEE.

Concordamos aqui com a crítica tecida por Meletti e Bueno (2011) em relação ao baixo acompanhamento educacional especializado em relação ao quantitativo de matrículas de estudantes da educação especial, de acordo com os autores:

O crescimento do número de matrículas de alunos da educação especial em classes regulares sem qualquer tipo de apoio parece expressar preocupação política com o aumento quantitativo dessas matrículas, mas pouco expressivo em relação à qualidade do ensino ofertado (MELETTI; BUENO, 2011, p. 381).

Os dados da tabela acima ainda nos alerta para um outro importante fator que merece atenção. As matrículas por nível e etapa de ensino possuem enorme discrepância quando comparadas os registros do ensino fundamental com os registros do ensino médio, esse fenômeno pode ser explicado pelo movimento de afunilamento por etapa o que “mostra o

quanto a grande maioria do alunado da educação especial não consegue ultrapassar a escola fundamental” (BUENO; MELETTI, 2011).

Essa distância de matrículas de estudantes com deficiência entre o ensino fundamental e médio não é fenômeno exclusivo dessa modalidade, mas ocorre em toda as modalidades da educação básica, porém, considerando que a etapa do ensino médio “se insere numa abordagem que tem como pressupostos e fundamentos o trabalho, a ciência, a cultura, considerados como dimensões da formação humana” (BENTO, 2018, p. 210) essa lapso de matrículas que ocorrem na passagem de etapas na educação básica aponta-nos para um fenômeno que merece especial atenção. Especificamente em relação aos estudantes com deficiência essa é ainda uma realidade, mas que têm sido, mesmo que lentamente, modificada. De acordo com o relatório do INEP ao comparar os últimos quatro anos de matrículas da educação especial, o ensino médio vem se destacando apresentando aumento expressivo, o “número de matrículas entre 2014 e 2018, percebe-se que as matrículas no ensino médio são as que mais cresceram, um aumento de 101,3%” (BRASIL, 2019, p. 33).

Com a Resolução CNE/MEC nº 2 de 2001, tal qual teve por objetivo instituir as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica – teremos no contexto do Distrito Federal a publicação da Lei 3.218 de novembro de 2003. Essa lei dispôs sobre a universalização da educação inclusiva nas escolas da rede pública no DF, aprovada no intuito de se adequar aquilo que vinha proposto pela Resolução de 2001. Assim, compreendeu a educação especial enquanto “atendimento a todas as crianças em escolas do ensino regular, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades” (DISTRITO FEDERAL, 2003), podendo ainda a rede de ensino do DF manter escolas especiais, conforme previsto nessa mesma Resolução supracitada.

No texto da Lei 3.218 há a previsão de prazos percentuais a serem atingidos para a expansão do atendimento dos estudantes da educação especial nas escolas públicas. De acordo com o Artigo nº 2, deveria a rede de ensino público do DF num prazo de seis meses corresponder dez por cento de cobertura da educação inclusiva, e ao longo de quarenta e oito meses representar sua universalização. Outro ponto fundamental dessa Lei que merece aqui destaque é a demarcação da responsabilidade das escolas da rede pública do DF em definir no projeto educacional das escolas o sistema de apoio especializado; as adaptações curriculares; procedimentos e instrumentos de avaliações específicos; como também organização da estrutura e funcionamento para responder às demandas dos estudantes da educação especial (DISTRITO FEDERAL, 2003).

No ano subsequente à PNEEPI, teremos a aprovação da Lei nº 4.317 de 09 de abril de 2009, que institui a *Política Distrital para a Integração da Pessoa com Deficiência* que tinha como objetivo “assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas com deficiência” (DISTRITO FEDERAL, 2009). Apesar da literatura especializada e os debates sobre o tema terem avançado em relação à concepção da educação na perspectiva inclusiva, na referente lei ainda se utilizava a ideia de integração das pessoas com deficiência no sistema de educação. Quanto à definição de deficiência percebe-se sua conceituação alinhada ao que é estabelecido pelo modelo biomédico.

Art. 3º Para os efeitos desta Lei, considera-se: I – deficiência: toda perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica ou anatômica que gere incapacidade para o desenvolvimento de atividade dentro do padrão considerado normal para o ser humano (DISTRITO FEDERAL, 2009).

Além de trazer a conceituação de deficiência também aborda os conceitos de deficiência permanente e incapacidade, deficiência física, auditiva, visual, intelectual, autismo, condutas típicas e múltiplas, todas de acordo com o que a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF). Utilizando-se ainda da integração das pessoas com deficiência como proposta fulcral da política, mesmo que afirmando como um de seus princípios a inclusão e participação plena dessas pessoas na sociedade, assim, apresentando uma certa ambiguidade e imprecisão conceitual no texto e propósito da Lei.

Ainda em relação à educação, a política dedica todo um capítulo da Lei ressaltando-a como direito fundamental da pessoa com deficiência, trabalhando cada etapa de ensino desde a educação básica ao ensino superior, como também dispõe sobre a educação profissional para essas pessoas. Porém, em seu Artigo nº 34 permite-se ainda a possibilidade do representante legal ou à família da pessoa com deficiência “o direito de optar pela frequência às classes comuns da rede de ensino, assim como ao atendimento educacional especializado” (DISTRITO FEDERAL, 2009).

Especificamente quanto à educação básica fica sob responsabilidade do Poder Executivo do DF assegurar a matrícula de todos os estudantes com deficiência na rede de ensino, além disso, é garantido que o estudante seja matriculado em local próximo a sua residência. Outro ponto fundamental trabalhado pela política distrital diz respeito à formação dos profissionais da educação especial, devendo estes realizarem formação continuada para atender os objetivos da política e melhor responder às demandas desses estudantes (DISTRITO FEDERAL, 2009).

Para subsidiar a atuação e as práticas pedagógicas dos profissionais da educação especial na educação básica na rede de ensino do DF, é publicado o documento *Orientação Pedagógica – Educação Especial* em 2010, elaborado em consonância ao que está previsto na PNEEPI de 2008. De acordo com o documento “não se busca a dissociação das vivências passadas, mas orienta-se por novos paradigmas facilitadores do processo de redirecionamento e de aprimoramento do sistema de ensino” (DISTRITO FEDERAL, 2010, p. 8), portanto, o documento não desconsidera os esforços que já vinham sendo realizados para atender os educandos com deficiência, mas reitera a necessidade de adequações da educação especial para que esta viesse solidificar a perspectiva inclusiva no DF. A acessibilidade é tomada como pressuposto básico da educação especial, assim, de acordo com o documento, entende-se que a educação especial é

[...] centralizada no estudante, particularmente em seu potencial e capacidade, e que enfatiza o preponderante papel do professor como agente educativo mediador e facilitador do processo de aprendizagem. Sobretudo, há que se ressaltar que o desenvolvimento é um processo contínuo e que se encontrará presente ao longo da existência humana (DISTRITO FEDERAL, 2010, p. 16).

O documento orientador ainda traz os serviços que a rede de ensino mantém, organiza e apoia para a realização da educação especial no DF, sendo eles: classes comuns, classes especiais, classes de educação bilíngue, sala de recursos, atendimento educacional especializado ao estudante com altas habilidades/superdotação, articulação dos profissionais de sala de recursos com serviço de orientação educacional e equipe especializada de apoio à aprendizagem para atendimento aos estudantes com transtornos funcionais, atendimento educacional especializado por professore itinerante, Centro de Ensino Especial (CEE), Centro de Ensino Especial de Deficientes Visuais (CEEDV), Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP), Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento ao Estudante Surdo (CAS), classes hospitalares, e também por parcerias e convênios.

O que se apreende quanto à organização do sistema de ensino no Distrito Federal com a proposta do documento orientador supracitado é a continuidade dos serviços e modalidades de atendimento especializados já existentes, tanto público como os privados com instituições conveniadas, para dar suporte à escolarização dos estudantes com deficiência como também para a formação continuada dos profissionais que atuam nessa modalidade educacional.

Enquanto que a nível nacional o PNE 2014-2015 estabelece as metas da educação, no DF temos a aprovação do seu Plano Distrital Educação⁴. O Plano Distrital de Educação 2015-2024 (PDE) – Lei 5.499, aprovado em julho de 2015, corresponde a uma exigência do Plano Nacional de Educação 2014, devendo os demais entes federativos atuarem em regime de colaboração com vistas à atingirem o cumprimento das metas e estratégias estabelecidas no plano nacional. Assim, institui a Lei do PNE 2014:

Art. 8º- Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei (BRASIL, 2014).

Com estrutura similar ao PNE 2014, o plano do DF possui metas e estratégias a serem cumpridas, bem como devem elas serem monitoradas periodicamente. Composto por vinte e uma metas e quatrocentos e onze estratégias – uma meta a mais que o plano nacional –, destacamos a meta vinte e um que tem por objetivo garantir a universalidade do atendimento escolar para os adolescentes que se encontram cumprindo medidas socioeducativa ou cautelar. Além de assegurar o ensino a esses jovens, a meta é pautada nos princípios dos direitos humanos (DISTRITO FEDERAL, 2015), essa meta é acrescida pelo sistema de ensino do DF e não possui no PNE 2014-2024. Assim como no plano nacional, no PDE 2015-2024 fica a cargo da meta quatro dispor acerca da modalidade de educação especial.

Meta 4: Universalizar o atendimento educacional aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade – TDAH, dislexia, discalculia, disortográfica, disgrafia, dislalia, transtorno de conduta, distúrbio do processamento auditivo central DPA(C) ou qualquer outro transtorno de aprendizagem, independentemente da idade, garantindo a inclusão na rede regular de ensino ou conveniada e o atendimento complementar ou exclusivo, quando necessário, nas unidades de ensino especializado (DISTRITO FEDERAL, 2015)

De acordo com a meta quatro PDE 2015-2014 o que se observa é um alargamento do público atendido que deve ser atendido pelo AEE, destoando do que fora aprovado na PNEEPI de 2008 e do PNE 2014-2024. Além da ampliação desse público, podemos observar também modificação em relação à idade dos estudantes. Previsto pela PNE 2014-2024, a universalização da educação especial deve ser realizada à população de quatro a dezessete anos, já no PDE 2015-2024 temos na sua meta 4.23 “assegurar e estimular a educação ao longo da vida” (DISTRITO FEDERAL, 2015), o que possibilita o prolongamento na formação, como também pode acarretar na descaracterização do papel educativo para os estudantes com deficiência. O

⁴ Ver apêndice B – Quadro de Metas do Plano Distrital de Educação 2015-2024.

PDE 2015-2014 também prevê a ampliação do AEE e formação continuada dos profissionais da educação básica e o incentivo da interlocução com pesquisas científicas para a melhoria e aprimoramento dos recursos didáticos que necessitam ampliações e adaptações para responder às demandas dos estudantes público da educação especial (DISTRITO FEDERAL, 2015).

Por fim, destaca-se também em sua estratégia 4.10 a adequação dos “centros de ensino especial como centros de referência de educação básica na modalidade educação especial” (DISTRITO FEDERAL, 2015), sendo esses os Centros citados no documento *Orientação Pedagógica – Educação Especial* de 2010 anteriormente mencionados que ampliam a rede de ensino público e apoiam a realização da educação especial no DF.

2.3 – Políticas Públicas de Educação Nacional e Distrital para os Estudantes com Deficiência Visual

Dada a especificidade dos recursos, adaptações e serviços necessários para a escolarização dos estudantes com deficiência visual, nos concentramos nesse tópico em apresentar como os sistemas de ensino, tanto no âmbito Federal como do Distrito Federal, têm se organizado para atender as demandas educacionais destes estudantes na rede de ensino público. De acordo com o último Censo Escolar realizado, o Distrito Federal conta com o total de 783 estudantes com alguma deficiência visual (cegueira ou baixa visão) distribuídos em classes comuns ou ainda em classes exclusivas em toda a educação básica. Observe a tabela abaixo:

Tabela III – Matrícula de estudantes com deficiência visual por classes comuns e classes exclusivas no Brasil e no Distrito Federal

	Cegueira		Baixa Visão	
	C. comum	C. Exclusiva	C. comum	C. exclusiva
Brasil	6.295	1.358	74.102	3.484
Distrito Federal	54	14	641	74

Fonte: Censo Escolar 2018. Elaboração própria.

* De acordo com os dados do Censo o estudante pode ter mais de um tipo de deficiência, bem como pode ter mais de uma matrícula.

Desde a Resolução CNE/CEB nº 2 de 2001, a educação especial é compreendida enquanto modalidade da educação escolar, devendo ela assegurar serviços e recursos educacionais para corresponder às demandas dos estudantes da educação especial, inclusive na disponibilização de apoios necessários à locomoção, à comunicação, dentre outras barreiras que

impedem a escolarização dos estudantes da educação especial. Nesse sentido, no tocante à educação para as pessoas com deficiência visual, teremos logo após a aprovação da Resolução supracitada a publicação da Portaria do MEC nº 2678 em 2002, e no ano subsequente a aprovação da Lei nº 10.753, onde ambas serão fundamentais para o acesso aos conteúdos e materiais didáticos para os estudantes com deficiência visual.

A Portaria do MEC nº 2678 de 24 de setembro de 2002 aprova o projeto *Grafia Braille para a Língua Portuguesa*. Esse projeto, aprovado somente em 2002, é fruto do trabalho conjunto entre Portugal e Brasil que vinha sendo desenvolvido desde 1996 para a produção de um documento orientador com objetivo de dar suporte aos professores, estudantes, revisores e a todas as pessoas cegas para acessarem ao braille com melhor qualidade. Portanto, a Grafia Braille da Língua Portuguesa “consiste num conjunto de material signográfico e das instruções/recomendações orientadoras da sua utilização na escrita” (BRASIL, 2002b, p. 15).

A Portaria do MEC nº 2678 de 2002, além de aprovar o projeto, se compromete por meio do órgão responsável pela educação especial no MEC – que ficava sob responsabilidade da Secretaria de Educação Especial no período da aprovação – em difundir e preparar os recursos com vistas à implantação da nova Grafia Braille, o que representa avanço para a escolarização dos estudantes com deficiência visual, tendo em vista que o projeto aprovado auxilia na compreensão e sistematização do Braille.

A Lei nº 10.753, de outubro de 2003, institui a *Política Nacional do Livro* que tem como objetivo garantir a todos o direito tanto ao acesso quanto ao uso do livro. Essa lei dispõe sobre o incentivo e difusão do livro entendendo-o como fundamental para o acesso à cultura. Assim, tem como uma de suas diretrizes “assegurar às pessoas com deficiência visual o acesso à leitura” (BRASIL, 2003), e para tanto fica a cargo do “Poder Executivo implementar programas anuais para manutenção e atualização do acervo de bibliotecas públicas, universitárias e escolares, incluídas obras em Sistema Braille” (BRASIL, 2003).

Não podemos deixar de mencionar aqui as Leis 10.048 de 2000 e a Lei 10.098 de 2000, ambas regulamentadas pelo Decreto nº 5.296 de dezembro de 2004. A primeira diz respeito à prioridade de atendimento às pessoas com deficiência, enquanto que a segunda estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade. Mesmo que não ligadas diretamente à política de educação, é a partir delas que o termo acessibilidade ganhará maior substância e materialidade nas ações do Poder Público, visto que o Decreto nº 5.296 tem por objetivo estabelecer critérios e normas gerais para a promoção da acessibilidade “mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na

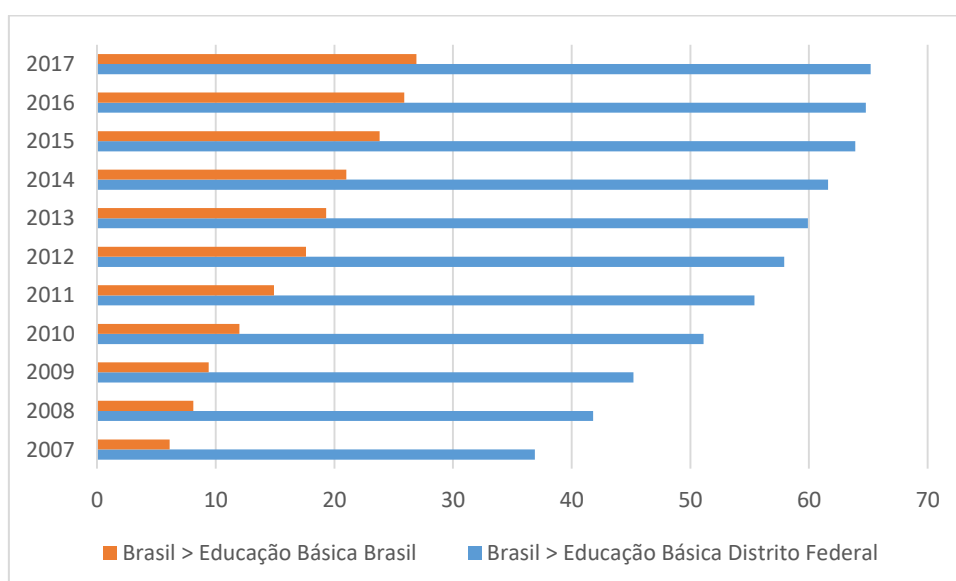
construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação” (BRASIL, 2004).

Portanto, com a publicação da Lei nº 10.098, a participação do Poder Público tornou-se mais incisiva para a eliminação das barreiras que impedem o acesso e utilização de espaços e serviços públicos por pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, e assim define o conceito de acessibilidade:

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

Desde 2007, o Censo Escolar da Educação Básica tem incorporado em seu levantamento anual informações sobre a acessibilidade nas escolas. Essas informações são fundamentais para compreendermos a realidade das escolas brasileiras, bem como para registrar se as condições das escolas têm possibilitado a utilização dos espaços educacionais pelos estudantes, profissionais e por toda a comunidade que possui alguma deficiência ou mobilidade reduzida. Com os novos critérios e alterações estabelecidos em lei para a realização de espaços acessíveis, podemos identificar dentro das estruturas físicas das unidades escolares pelo país modificações nesse sentido, é o que os dados do Censo Escolar/ INEP nos indicam. A tabela abaixo nos apresenta uma crescente adequação dos espaços educacionais para responder os critérios estabelecidos em leis.

Gráfico I - Porcentagem de escolas com dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida (escolas públicas e privadas)

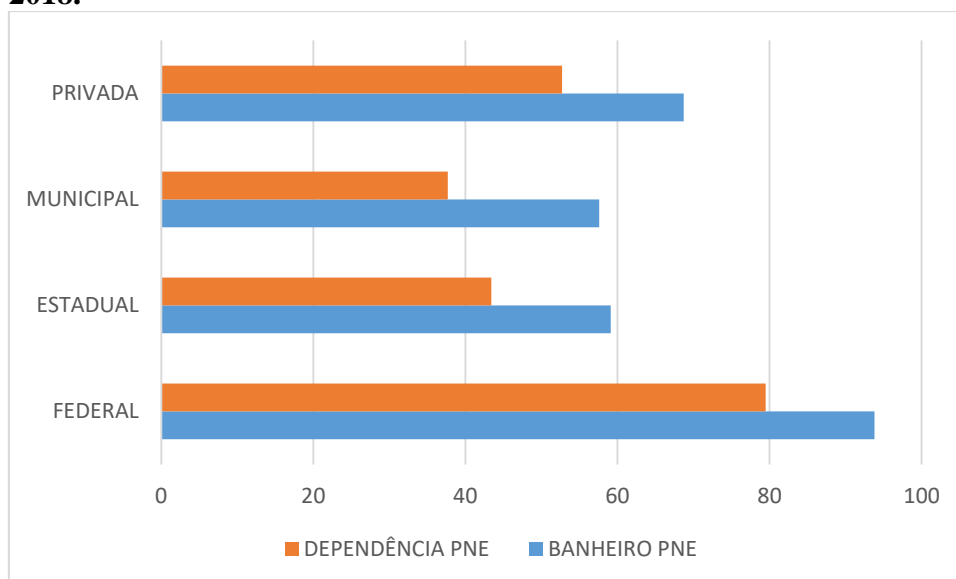


Fonte: MEC/INEP/Deed/Censo Escolar. Elaboração: Todos Pela Educação Elaboração própria.

A partir dos dados acima, observamos uma crescente adequação do ambiente escolar – tanto a nível nacional como distrital – para a melhoria das condições de acessibilidade. Os dados ainda nos apresentam que o Distrito Federal possui média muito acima em todos os anos em comparação aos apresentados pelos dados nacionais, porém, cabe aqui apontar que mesmo no ano de 2017, ano em que temos o melhor percentual, o DF representa apenas 65,2%, número muito aquém do necessário.

De acordo com o *Resumo Técnico Censo da Educação Básica 2018*, resumo elaborado anualmente pela Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEED) com dados do Censo Escolar, no que se refere a infraestrutura acessível disponíveis nas escolas – banheiros e dependências da escola – a etapa do ensino médio no ano de 2018 representou melhores índices de acessibilidade na rede federal de ensino chegando a apresentar 93,8% de banheiros acessíveis, e de dependências 79,5%. Em contraposição, as dependências e banheiros da rede de ensino pública estadual e municipal nem mesmo nos seus melhores indicadores não chegaram a ultrapassar a 59,1% como podemos observar no gráfico abaixo:

Gráfico II – Infraestrutura disponíveis nas escolas de ensino médio no Brasil referente a 2018.



Fonte: Deed/INEP com base nos dados do Censo da Educação Básica. Elaboração própria.

Além das adequações de acessibilidade dos espaços físicos, que interferem diretamente na possibilidade de autonomia, acesso e permanência dos estudantes com deficiência no ambiente escolar, outras medidas também vêm sendo tomadas para a melhoria e qualidade da

educação para esses estudantes, como é o caso da criação do Programa de Implantação das Salas Recursos Multifuncionais para a realização do AEE.

Iniciado em 2005 e regulamentado pela Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007, as salas de recursos multifuncionais tem como objetivo apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do AEE (BRASIL, 2007b).

O Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, instituído pelo MEC/SECADI por meio da Portaria Ministerial nº 13/2007, integra o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE e o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite (BRASIL, 2013, p. 9).

O *Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais* (BRASIL, 2010) aponta que é de responsabilidade do MEC a aquisição dos recursos das salas; a orientação aos sistemas de ensino para a organização da oferta do AEE, bem como de seu monitoramento e entrega dos itens às escolas; a promoção e formação continuada dos profissionais que nela atuarão; e apoio à acessibilidade nas escolas implantadas (BRASIL, 2010).

Ainda de acordo com o manual de orientação, são entregues às escolas dois tipos de kits, um para as salas Tipo I, que atendem estudantes com deficiência em geral; e um kit para as salas Tipo II⁵, criadas para atender especificamente os estudantes que apresentam algum tipo de deficiência visual, o que possibilita um acompanhamento do estudante com deficiência visual de forma mais qualificada.

Cabe destacar também que, de acordo com o Decreto 7.611, de novembro de 2011 – que dispõe sobre a educação especial e o AEE– é dever da educação especial garantir os serviços de apoio especializado, de forma complementar ou ainda suplementar, bem como deve “prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes” (BRASIL, 2011). Ou seja, a educação especial deve ser realizada de forma planejada de acordo com a necessidade de cada aluno. Para tanto, é prevista a formação continuada de professores que atuarão nessa modalidade educacional. No caso dos estudantes com deficiência visual, os professores devem ter a formação continuada do ensino de Braille (idem), bem como é previsto no em seu artigo 5º:

§ 4 A produção e a distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade e aprendizagem incluem materiais didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e Língua

⁵Os equipamentos e materiais didáticos/pedagógicos disponibilizados para as salas de recursos Tipo II são: impressora braille; máquina de datilografia braille; reglete de mesa; punção; soroban; guia de assinatura; kit de desenho geométrico; calculadora sonora (BRASIL, 2010.).

Brasileira de Sinais – LIBRAS, laptops com sintetizador de voz, softwares para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitem o acesso ao currículo (BRASIL, 2011).

Em relação à política de educação especial, regulamentada pelo Decreto supracitado, cabe ainda mencionar que desde a aprovação do Decreto nº 6.253 de 2007 é permitido, para fins de repasse do recurso do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), o duplo cômputo da matrícula do estudante com deficiência. Assim, contabilizando uma matrícula pela educação regular, e outra pelo AEE. Porém, ao permitir o duplo cômputo de matrículas de estudantes da educação especial na rede pública de ensino, o mesmo ocorre quando o estudante recebe AEE por instituições especializadas comunitárias, confessionais ou filantrópicas.

Em relação ao AEE para as pessoas com deficiência visual no DF, o sistema de ensino distrital também conta com o apoio do Centro de Ensino Especial de Deficientes Visuais (CEEDV). De acordo com o Projeto Político Pedagógico do CEEDV, esta é a “única institucional educacional do Distrito Federal e Entorno especializada no atendimento ao estudante cego, surdocego e com baixa visão” (DISTRITO FEDERAL, 2018). Os programas desenvolvidos nesse Centro especializado correspondem a educação precoce; atendimento pedagógico especializado; atendimento aos estudantes que possuem deficiência múltipla e ou Transtorno Global do Desenvolvimento que necessitam de atendimento em função da deficiência visual; e CAP/Apoio à inclusão, que é o programa que atende às demandas tanto de adaptação de materiais, atendimento pedagógico aos estudantes com deficiência visual como também dá suporte pedagógico aos professores das salas de recursos (DISTRITO FEDERAL, 2018). Assim, a atuação do CEEDV vai para além do atendimento educacional aos estudantes com deficiência visual, mas abrange também para a capacitação de profissionais da educação.

É importante ressaltar que o CEEDV é uma “escola de passagem, onde o estudante fica apenas o tempo suficiente para adquirir suporte e conhecimentos necessários para ser incluído ou fortalecer o processo de inclusão na rede regular de ensino” (DISTRITO FEDERAL, 2018, p. 16), além disso, o Centro também é aberto à toda a comunidade com deficiência visual do DF e entorno.

CAPÍTULO III

A percepção dos estudantes com deficiência visual do ensino médio no Distrito Federal sobre a Política de Inclusão

No presente capítulo nos dedicamos em analisar as entrevistas realizadas com os estudantes com deficiência visual. Como fora anteriormente apresentado, este trabalho se valeu da abordagem qualitativa e utilizou os instrumentais de análise documental, entrevistas semiestruturadas e questionários de perfil. As entrevistas realizadas tiveram como objetivo central compreender a perspectiva dos estudantes com deficiência visual do ensino médio sobre a política de inclusão nas escolas do DF.

Para tanto, este capítulo foi estruturado da seguinte maneira: num primeiro momento construímos o perfil dos estudantes entrevistados a partir dos questionários aplicados; o questionário nos permitiu compreender melhor a realidade de cada entrevistado. Num segundo momento, entendemos que a caracterização das escolas foi fundamental para compreendermos em que unidade escolar o estudante está inserido, posto que o DF possui características singulares para a oferta do AEE e se organiza em unidades polo para o atendimento de determinados estudantes, a depender de sua necessidade. As entrevistas foram realizadas em duas escolas do DF numa mesma RA – Taguatinga – ocorridas durante todo o mês de junho de 2019. Foram entrevistados seis estudantes, todos eles regularmente matriculados no ensino médio e apresentavam algum tipo de deficiência visual (baixa visão ou cegueira).

Levamos ainda em consideração, como primeiro indicador de análise, as questões quanto à trajetória escolar dos estudantes, a percepção quanto a sua condição de acesso, sua participação na dinâmica escolar e a participação da família na sua escolarização.

Por fim, no terceiro tópico do capítulo, nos dedicamos a compreender a percepção dos estudantes quanto ao seu processo de aprendizagem. Os indicadores que nortearam a nossa análise foram previamente definidos e tiveram como base o que é estabelecido pela PNEEPI, de acordo com a política:

[...] tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/supoerdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializados e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informações; e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008).

Portanto, nos orientamos para a compreendermos a percepção dos estudantes sobre seu processo de aprendizagem levando em conta a sua relação com os professores, as disponibilizações de recursos oferecidos pelo AEE e as dificuldades encontradas para a realização da sua escolarização.

3.1 – O perfil dos estudantes com deficiência visual entrevistados

Para alcançar o objetivo dessa pesquisa que se deu em compreender a política de educação especial/inclusiva nas escolas públicas de ensino médio do Distrito Federal na perspectiva dos estudantes com deficiência visual, foram realizadas entrevistas do tipo semiestruturadas com um total de seis estudantes de duas escolas do Distrito Federal. Para o critério de seleção das escolas levamos em conta a Região Administrativa (RA) que apresentou maior número de estudantes com deficiência visual (cegos ou baixa visão), portanto, as duas escolas selecionadas concentram-se numa mesma RA do Distrito Federal. A opção de nos concentrarmos numa só RA se deu por conta da própria lógica organizativa do Distrito Federal aonde escolas de determinadas regiões são conhecidas como escola de “referência” ou ainda “escolas polo” para determinado tipo de deficiência.

Para chegarmos ao quantitativo de matrículas de estudantes com deficiência visual por RA, utilizamos o levantamento previamente solicitado e disponibilizado pela Diretoria de Educação Especial da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (DIEE/SEEDF)⁶ referente aos estudantes da rede pública do DF em 2018. De acordo com o levantamento, o DF contou com 378 estudantes com deficiência visual, desse total, noventa e um estudantes compõem a etapa do ensino médio, este por sua vez conta com sessenta e oito estudantes com baixa visão, doze cegos e onze que possuem deficiência visual (cegueira ou baixa visão) com mais alguma deficiência associada.

Tabela IV – Quantitativo de estudantes com deficiência visual no ensino médio da rede pública por Região Administrativa do Distrito Federal

Região	Estudantes
Ceilândia	17
Gama	7

⁶De acordo com o levantamento disponibilizado pela DIEE/SEEDF a lista refere-se a estudantes regularmente matriculados em todas as etapas da educação básica da rede pública do Distrito Federal com deficiência visual (cegos e baixa visão) ou deficiência visual com mais alguma outra deficiência associada.

Guará	1
Núcleo Bandeirante	5
Paranoá	5
Planaltina	2
Plano/Cruzeiro	14
Recanto das Emas	8
Samambaia	5
São Sebastião	5
Sobradinho	3
Taguatinga	19
Total	91

Fonte: Dados da SEEDF/DIEE, 2018. Elaboração própria.

*Não foram considerados estudantes da modalidade EJA nem estudantes com deficiência matriculados em instituições ou classes exclusivas.

Conforme apresentado na tabela acima, Taguatinga é a Região Administrativa do DF com maior número de matrículas de estudantes com deficiência visual na etapa do ensino médio contando com dezenove estudantes, logo em seguida está Ceilândia com dezessete e Plano Piloto/Cruzeiro com quatorze. Ainda sobre a RA de Taguatinga, de acordo com a Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – PDAD 2018, esta apresenta que 34% de sua população possui alguma dificuldade de enxergar, e 2,3% possui grande dificuldade de enxergar⁷ (CODEPLAN, 2018).

Seguindo o critério estabelecido pela pesquisa, as entrevistas foram realizadas com estudantes de duas escolas de Taguatinga. Juntas, as escolas concentram um total de dezessete matrículas com deficiência visual dessa RA. Foram contatados oito estudantes dessas escolas, no que resultou num total de seis entrevistas. Dois estudantes não foram contatados por não possuírem o critério elegido para os fins dessa pesquisa pois possuíam deficiência visual com outras deficiências associadas, e outros dois estudantes não quiseram conceder entrevista. Portanto, das seis entrevistas realizadas dois estudantes são da primeira escola e quatro da segunda – daqui em diante chamaremos de **Escola A** e **Escola B**.

⁷A PDAD e o IBGE utilizam o parâmetro para a caracterização de deficiência a partir do grau de dificuldade, no caso de deficiência visual utilizam os filtros *não, nenhuma dificuldade; sim, alguma dificuldade; sim, grande dificuldade*. Já o parâmetro utilizado pelo Censo Escolar diverge e caracteriza a deficiência visual como: “consiste na perda total ou parcial de visão, congênita ou adquirida, variando o nível, podendo ser classificada como cegueira ou baixa visão” (BRASIL, 2018, p.92).

Tabela V – Caracterização dos alunos com deficiência visual participantes da pesquisa

NOME	ESCOLA	Ano escolar	SEXO	IDADE	FREQUENTA SR	Deficiência
A1	Escola A	3º	Feminino	19	Sim	Cega
A2	Escola A	2º	Feminino	17	Não	Baixa visão
B1	Escola B	1º	Masculino	16	Não	Baixa visão
B2	Escola B	1º	Masculino	15	Não	Baixa visão
B3	Escola B	1º	Feminino	16	Não	Baixa visão
B4	Escola B	1º	Masculino	18	Sim	Baixa visão

Fonte: Elaboração própria, 2019.

*A tabela utilizou um código de referência para citar os estudantes das entrevistas, assim, resguardando sua identidade e anonimato. O código segue a seguinte lógica: para estudantes da **Escola A** foram identificados com o início A, e para estudantes da **Escola B** a sua identificação inicia com a letra B. Exemplo: Estudante A1 Escola A; estudante B1 Escola B e assim sucessivamente.

As entrevistas com os estudantes foram realizadas com base no roteiro previamente elaborado utilizando a técnica de entrevista semiestruturada. A entrevista semiestruturada, por ser mais flexível, coloca como possibilidade o surgimento de novas perguntas, bem como torna o momento de coleta de dados mais preciso e rico de informações. Além do roteiro de entrevista também foi aplicado questionário de perfil⁸ na intenção de propiciar um melhor entendimento da realidade de cada um desses estudantes.

Dos estudantes entrevistados metade são do sexo feminino e metade do sexo masculino e estão em idade entre quinze e dezenove anos. Em relação à estrutura familiar, atualmente 60% dos estudantes moram apenas com a mãe como responsável legal, e todos os estudantes possuem entre um a três membros da família morando em suas casas.

Outro dado interessante captado no questionário diz respeito a moradia dos estudantes, aonde 67% encontram-se próximos a escola em que estudam e os outros 33% moram em RA diferente de sua escola, portanto, em localidades mais distantes. Essa proximidade da residência com a escola corresponde ao que está previsto na Política Distrital para Integração da Pessoa com Deficiência – Lei 4.317 de 2009 e tem relação direta nas condições de acessibilidade, autonomia, permanência e acesso dos estudantes com deficiência nas escolas. De acordo com a política supracitada:

Art. nº 37. O Poder Executivo do Distrito Federal, por meio da Secretaria da Educação, deve assegurar a matrícula de todos os alunos com deficiência nas unidades de ensino mais próxima de sua residência, bem como a adequação das escolas para o atendimento de suas especificidades, em todos os níveis e modalidades de ensino (DISTRITO FEDERAL, 2009).

⁸Roteiro de Entrevista e Questionário de Perfil encontram-se no apêndice desta pesquisa.

Quanto à renda familiar dos estudantes foi perguntado qual a média mensal da família, quantas pessoas atualmente contribuem financeiramente em casa para a complementação de renda e se o estudante recebe o Benefício de Prestação Continuada⁹ (BPC). Em relação ao BPC 50% dos estudantes atualmente recebem o benefício, o que aponta certa centralidade para a renda familiar. De acordo com o questionário os estudantes que são beneficiários do BPC compreendem as famílias que possuem a renda média de até um salário mínimo e em sua maioria têm apenas uma pessoa que contribuem financeiramente em casa. De modo geral, a renda familiar dos estudantes varia entre um salário mínimo à quatro mil reais. Quanto às pessoas que auxiliam na renda da família 50% se dá por uma única pessoa, 33% por duas pessoas, e 17% três pessoas contribuem. Para melhor exemplificar, observe a tabela abaixo:

Tabela VI – Relação renda familiar por estudante

Estudante	BPC	Renda	Pessoas que contribuem para a renda
A1	Não	De 2 a 3 mil reais	1 pessoa
A2	Não	Acima de 4 mil reais	2 pessoas
B1	Sim	Até 998,00 reais	3 pessoas
B2	Não	Não soube responder	2 pessoas
B3	Sim	Até 998,00 reais	1 pessoa
B4	Sim	Até 998,00 reais	1 pessoa

Fonte: Elaboração própria, 2019.

É necessário destacar aqui a intrínseca relação da educação, deficiência e pobreza. Essa conexão da educação e as condições objetivas e materiais de vida dos sujeitos não se dão de forma linear, mas sim num todo complexo e estruturado, e têm características singulares dentro do modo de produção capitalista. Portanto, concordamos aqui quando a autora Yannoulas e Soares apontam que:

A educação formal é vista como parte de um complexo entramado que, na relação Estado/sociedade, reúne elementos não apenas cognitivos ou propriamente pedagógicos, mas também econômicos (distribuição de bens simbólicos que operam posteriormente como chaves para a inserção no mercado de trabalho capitalista), culturais (reconhecimento dos bens simbólicos a serem conservados, distribuídos e certificados) e políticos (estabelecimento de mecanismos de exclusão total e de inclusão excludente, seleção ‘meritocrática’ de lideranças) (YANNOULAS; SOARES, 2010).

A relação pobreza e deficiência têm ganhado espaço e tornado objeto de análise mais recentemente por alguns estudiosos (FRANÇA, 2010; RICHARDSON, 2009). Os estudos da

⁹ O Benefício de Prestação Continuada (BPC) é um benefício da assistência social previsto na Lei Orgânica da Assistência social (LOAS). O benefício é prestado para as pessoas com deficiência ou pessoas idosas que possuem renda familiar menor que um quarto de salário mínimo e seu valor mensal corresponde ao valor de um salário mínimo.

situação de pobreza, quando analisada de forma mais aprofundada, leva ainda em consideração não apenas o seu aspecto unidimensional, ou seja, a perspectiva que abarca apenas o critério de renda. As diversas situações de pobreza ainda guardam consigo outros aspectos para além do quesito de renda familiar ou individual, portanto é considerada também a privação das capacidades do sujeito, assim, numa compreensão da pobreza em seu aspecto multidimensional (RICHARDSON, 2009).

Atualmente, o governo federal de forma articulada e intersetorial com a União, estados, municípios e o Distrito Federal, ao considerar as condições materiais de acesso e permanência dos estudantes com deficiência na educação, possui programas e ações nesse sentido de dirimir a evasão desses estudantes. A exemplo disso, o plano Viver sem Limite, promulgado por meio do Decreto 7.612 de 2011, considera o compromisso acordado com a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, tem como um de seus objetivos a ampliação do Programa BPC na Escola.

Sobre escolaridade, foi perguntado se o estudante realizou algum ano escolar mais de uma vez e se sua escolarização se deu na rede pública, particular ou em ambas. Das respostas obtidas, apenas uma estudante não teve toda sua escolarização totalmente realizada na rede pública, e quatro dos seis estudantes realizaram algum ano escolar mais de uma vez. Trazendo um paralelo com os dados disponibilizados pelo Censo Escolar 2018, a maior parte da escolarização dos estudantes do DF tem sido realizada na rede pública e por classes comuns de ensino, dos 16.997 estudantes da educação especial DF, apenas 2.328 correspondem pela rede privada, ou seja, apenas 13,69%.

De um modo geral, o que se observa pelo perfil dos estudantes entrevistados, é a presença em 66,6% de distorção idade-série; baixo acompanhamento do AEE em que 50% possuem acompanhamento e outros 50% apenas utilizam dos recursos produzidos pelas SRM; e 50% dos estudantes possuem renda familiar de apenas um salário mínimo.

Pelo limite desse estudo, o questionário de perfil – realizado apenas com os estudantes com deficiência visual entrevistados no decorrer dessa pesquisa – teve como proposta conhecer melhor a realidade especificamente de cada participante da pesquisa, não sendo possível alcançar os demais estudantes com deficiência da rede de ensino do DF. Apesar desse limite, foi possível identificar similaridades com os dados apresentados pela PDAD-DF, pelo Censo Escolar 2018 e o perfil dos estudantes entrevistados.

3.2 – A organização do sistema de ensino no Distrito Federal para estudantes com deficiência visual e a oferta do AEE nas escolas: escolas polo ou escolas inclusivas?

No Distrito Federal as matrículas de estudantes com deficiência têm se dado fundamentalmente na rede de ensino público e em classe comum. O Censo Escolar de 2018 contabilizou para a rede pública de ensino um total de 16.997 matrículas, o que corresponde aproximadamente 86,7 % das matrículas da educação especial. Como apresentado no capítulo anterior, para a escolarização dos estudantes com deficiência visual a rede pública do DF atualmente conta com três principais frentes de atendimento, o CEEDV, o CAP, e as salas de recursos.

De acordo com o documento Estratégia de Matrícula 2019, possuímos na rede pública do DF três tipos de sala de recursos que realizam o AEE, são eles: sala de recursos generalista; sala de recursos generalista bilíngue; sala de recursos específica (SRE), todas essas salas devem ser conduzidas por professores especializados. A sala de recurso generalista atende estudantes com deficiência física, deficiência intelectual, deficiência múltipla, e estudantes com transtorno global do desenvolvimento/transtorno do aspecto autista (TGD/TEA). Já a sala de recurso específica deve atender os estudantes com deficiências sensoriais – deficiente visual, auditivo, ou ainda surdocego – ou com Altas Habilidades/Superdotação.

Para a abertura de uma sala de recursos específica, a escola deve conter um mínimo exigido de matrículas de estudantes com a deficiência referente à especialidade da sala na sua unidade escolar. Para o caso da SRE/DV, na etapa do ensino médio, o mínimo exigido é de cinco estudantes com deficiência visual. Em relação ao funcionamento da sala, deve conter o mínimo um professor da área de matemática ou ciências da natureza e um professor na área de linguagens ou ciências humanas com aptidão comprovada na área da deficiência visual (DISTRITO FEDERAL, 2019).

Portanto, a indicação da SEEDF aponta para um modelo da oferta do AEE em “escola polo”, ou “escola referência”. Ou seja, com a delimitação de matrículas para a abertura de SRE, o AEE para estudantes com determinadas deficiências – sensorial e TGD/TEA – pode ocorrer em unidade escolar diferente da que o estudante esteja matriculado. Consideramos que a organização da oferta do AEE em escola polo se apresenta enquanto uma saída estratégica para o acompanhamento de estudantes com deficiência, porém, ao mesmo tempo, essa lógica de organização pode ocasionar em barreiras para o acesso de AEE qualificado para os estudantes que realizarão tal deslocamento. Portanto, percebemos o caráter contraditório em relação ao direito à educação e acompanhamento dos estudantes com deficiência na rede de ensino.

A Secretaria de Educação do DF, nos casos em que o estudante com deficiência não tenha acesso ao AEE na própria escola e não tenha condições de frequentar no contraturno uma unidade escolar que ofereça o atendimento necessário, ainda prevê o deslocamento do professor da escola polo para a escola desse estudante.

Os professores lotados nas SRG ou SER polos, poderão comparecer às UE onde há estudantes matriculados na sua área de atuação, tanto para fazer contato pedagógico com os professores regentes e equipe gestora, quanto para atender aos estudantes impossibilitados de comparecer à SR, após necessidade detectada em Estudo de Caso (DISTRITO FEDERAL, 2019, p. 95).

A indicação da PNEEPI é de que os estudantes com deficiência devem ser matriculados na classe comum e estarem frequentando o serviço de AEE no contraturno (BRASIL, 2008) preferencialmente na unidade escolar que o estudante está matriculado, de forma a favorecer o processo de articulação entre o trabalho pedagógico realizado na sala comum e o trabalho do AEE. O que se percebe diante dos documentos orientadores da SEEDF é que normativamente o DF tem ido ao encontro com o que está proposto pela política nacional quanto à obrigatoriedade oferta do AEE, porém, a forma de organização do sistema de ensino não leva em consideração as contribuições e fundamentação do modelo social de deficiência ao afirmar que “as desvantagens não são uma natural consequência do corpo, e sim uma condição imposta por ambientes sociais pouco sensíveis à diversidade” (BARBOSA, DINIZ, SANTOS, p. 54), portanto, nessa perspectiva, a acessibilidade às pessoas com deficiência deve ser oferecida em todos os ambientes. Nessa perspectiva, a forma organizativa das instituições escolares em modelo polo ou referência, pode ocorrer no impedimento da expansão e adequação da acessibilidade para esse alunado.

Para a análise dos dados obtidos nas entrevistas, foi realizada uma caracterização de cada escola por entender que cada uma dessas instituições possui particularidades. A Escola A se configura enquanto uma unidade polo para o atendimento de estudantes com deficiência visual na RA de Taguatinga, portanto tem em sua estrutura física uma sala de recursos do tipo especialista para estudantes com deficiência visual, bem como dispõe de uma segunda sala de recursos do tipo generalista para a demanda dos demais estudantes com outros tipos deficiência; já a Escola B realiza o AEE para os estudantes com deficiência na própria sala de recursos do tipo generalista.

Ressaltamos na análise essa diferença pois a estrutura de cada tipo de sala de recursos nas escolas analisadas impacta no acompanhamento desses estudantes, visto que a depender de cada sala de recursos – generalista ou especialista – a estrutura, equipamentos e profissionais serão diferenciados.

Tabela VII – Caracterização das escolas em que foram realizadas as entrevistas

	Sala de Recursos	Profissionais	Estudantes com DV na escola
Escola A	Especialista/DV	05	05
	Generalista	03	
Escola B	Generalista	02	04

Fonte: SEEDF e PPP de cada escola. Elaboração própria.

*Um aluno pode conter mais de uma deficiência. A sala de recurso especialista pode atender mais estudantes que o quantitativo de matrículas registrados na sua escola.

A Escola A possui em seu espaço físico duas salas de recursos, uma generalista e uma especialista. A SRE tem espaço amplo com mesas individuais e mesa de grupo, cadeiras para a realização do atendimento dos estudantes com deficiência visual, computadores, armários e materiais pedagógicos, bem como ainda dispõe de máquinas braile para a produção e adaptação de materiais para os estudantes cegos. É composta por cinco profissionais, dentre eles um profissional cego que realiza a revisão braile dos materiais produzidos pelos professores. Além de realizar o AEE e produção de materiais para os estudantes com deficiência visual da escola, por se configurar numa escola polo, a SRE também auxilia no atendimento e produção de material acessível para estudantes de outras escolas dessa RA, quando necessário. A sala de recursos especialista encontra-se ao lado da sala de recursos generalista e ambas se encontram no final do último corredor da escola.

A Escola B possui apenas uma sala de recurso do tipo generalista e dispõe de um espaço relativamente menor que a SRE da Escola A. É composta por mesas individuais, uma mesa para atividades em grupo, computadores, cadeiras, armário para guardar materiais e um sofá. Pela sala ser do tipo generalista não possui máquina braile, bem como realiza atendimento educacional de estudantes com outras deficiências, além dos estudantes com deficiência visual. Em relação aos profissionais, conta com duas professoras. A sala de recursos generalista encontra-se também localizada ao final de um dos corredores da escola.

Para a análise das entrevistas fora adotado dois principais eixos analíticos, sendo eles: um primeiro bloco de questões relacionado a trajetória escolar, acesso e participação na escola; o segundo formado por questões pertinentes à aprendizagem e acompanhamento educacional especializado. A caracterização das escolas, dadas as especificidades tanto de profissionais como de espaço físico, foram fundamentais para a compreender a percepção dos estudantes sobre a política.

3.2.1 – A trajetória escolar dos estudantes entrevistados, participação e acesso à escola

O primeiro bloco de questões da entrevista objetivou compreender a trajetória escolar, a participação e o acesso dos estudantes com deficiência visual na escola. A primeira pergunta foi sobre a trajetória escolar dos estudantes. Destacamos aqui a fala de dois entrevistados que vieram de outros Estados e apontam suas experiências de escolaridade fora de Brasília. A estudante A1 realizou maior parte da sua escolarização na Bahia e relata que a sua vinda para Brasília se deu para que pudesse ter uma educação com melhor qualidade.

[...] eu estudei na Bahia até o primeiro ano [do ensino médio] aí como lá é uma cidade do interior e não tem muito recurso aí eu vim pra cá estudar aqui e terminar o segundo e o terceiro aqui. [...] Bom, até o oitavo e nono ano foi uma escola boa, mas depois começou a... não tinha recursos mais pra mim estudar, aí eu vim pra cá (Entrevistada A1 – estudante cega).

Quando questionada sobre a sua trajetória escolar na Bahia, se havia adaptações e materiais acessíveis para a realização das atividades escolares no ensino médio, a estudante foi enfática ao apontar: “Não. Não tinha, não tinha recurso humano que seria uma pessoa para me ajudar nas atividades” (Entrevistada A1 – estudante cega). Na mesma direção, o estudante B2 que teve sua trajetória escolar até o sexto ano do ensino fundamental em Minas Gerais, aponta fragilidade na sua escolarização na rede de ensino anterior. Segundo o estudante: “Era um ensino bem fraco. Lá era só o básico né, e aqui o ensino é mais aprofundado, lá era só básico” (Entrevistado B2 – estudante com baixa visão). Em contraponto, uma outra estudante apresenta que em sua trajetória escolar sempre foi acompanhada pelos professores das salas de recursos nas escolas em que estudou.

Bom, eu já participei... já frequentei várias escolas públicas, nunca frequentei uma escola particular e sempre me acompanharam desde quando eu era um pouco menor, desde o ensino médio até hoje a sala de recursos me acompanhou a desenvolver os meus estudos e me ajudou a estudar e essas coisas, até hoje, sempre gostei, é isso (Entrevistado B3 – Estudante com baixa visão).

Os estudantes que tiveram a escolarização iniciada fora do Distrito Federal apontam contrastes em relação ao Estado de origem com as escolas atuais. Nas suas falas são identificadas trajetórias escolares marcadas pelas dificuldades de acesso, de permanência, ou ainda, acompanhamento educacional com baixa qualidade. No sentido contrário, a fala dos estudantes que realizaram toda sua escolarização no Distrito Federal identifica a presença tanto recursos materiais, pedagógicos e profissional para o acompanhamento desses estudantes na educação especial, mesmo que em diversos níveis de qualidade.

De acordo com os dados do Censo Escolar, entre os anos de 2009 a 2017, o que se identifica é o aumento de sala de recursos em todas as regiões do país, porém a região do Centro-Oeste se destaca com média muito acima da nacional e das demais regiões.

Tabela VIII: Porcentagem de escolas com salas de recursos multifuncionais em uso por região

	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Brasil	4.7	6.3	8.3	10.9	12.4	13.9	16.2	17.3	18.4
Centro-Oeste	12.5	13.6	17.9	21	24.8	27.5	29.5	31.8	31.8
Norte	3.7	5.4	7.3	9.2	10.3	12.2	14.2	16.8	17.2
Nordeste	2	3	4.6	6.3	7.2	8.5	10.7	12	12.9
Sul	5.5	7.4	8.6	11.9	12.9	14	16	16.4	17.8
Sudeste	9.2	11.7	16.1	20	22.8	25	27.7	28.3	29.5

Fonte: Mec/Inep/DEED/Censo Escolar, 2018.

A tabela acima representa a quantidade de sala de recursos em uso por regiões. A partir dos dados podemos observar um expressivo crescimento dessas salas para a realização do AEE. De acordo com o Censo Escolar, são consideradas salas em uso aquelas que possuem matrículas ativas de estudantes com deficiência pela unidade escolar. Ressaltamos a importância e a necessidade da continuidade do Programa de Implantação das Salas de Recursos entendendo que tem sido ele o principal programa nacional de implementação do AEE nas escolas públicas. Porém, cabe aqui destacar que, apesar de se mostrar crescente o número dessas salas por todo o país, o mesmo não garante que os estudantes estejam realizando o atendimento educacional especializado, bem como não podemos, a partir dos dados estatísticos, dimensionar a qualidade desse atendimento.

Dos estudantes entrevistados, cinco fizeram relação com algum tipo de atendimento educacional especializado. Alguns com maiores dificuldades, como no caso dos estudantes A1 e B2 citados acima; outros com a presença de profissionais especializados durante todo seu processo de escolarização; e uma estudante expõe a total ausência de AEE até a conclusão do ensino fundamental, condição que é modificada apenas quando a estudante muda para a rede pública de educação e inicia a etapa do ensino médio.

Eu sempre estudei em escola particular só que eu descobri que tinha a minha doença com dez anos e aí... na escola particular não tem muito acesso a isso, tipo muito... vamos supor, igual na escola pública que a gente tem todo um apoio, essas coisas. [...]. Aí foi mais pro meio do ano eu senti que piorou um pouquinho [a visão] que aí foi quando que... até então eu nem conhecia essa parte [sala de recursos] da *Escola A*, que eu conheci aqui [a escola] no ano passado e esse ano né, aí foi quando a minha mãe veio aqui e a gente conheceu tudo isso e aí foi quando melhorou, e ampliou minhas provas e essas coisas (Entrevistada A2 – Estudante com baixa visão).

A estudante A2 realiza o segundo ano do ensino médio, porém, até o último ano do ensino fundamental, a estudante estava matriculada na rede particular de ensino e não recebia nenhum tipo de apoio especializado. Segundo o relato da estudante, o acesso ao apoio educacional especializado se deu com a sua mudança da rede particular para a rede pública. “A minha mãe veio aqui [*Escola A*] e a gente conheceu tudo isso e aí foi que melhorou, e ampliou minhas provas e essas coisas” (Estudante A2). Na fala da estudante fica nítida a diferença da sua experiência entre as duas redes de ensino.

Por fim, ainda sobre a trajetória dos estudantes, apenas um entrevistado em sua fala não faz relação da sua trajetória educacional com a deficiência visual, bem como não menciona nenhum tipo de atendimento educacional especializado em seu histórico escolar anterior.

Eu estudei na *Escola Y* que fica bem aqui né, aí depois eu passei pra... deixa eu lembrar qual foi a escola que eu passei... eu mudei pra Águas Lindas, aí lá em Águas Lindas eu estudei em uma *escola perto*, eu esqueci o nome, faz tempo já. Isso foi no quinto ano de novo porque minha mãe mudou de lá, aí eu não tinha... eu tinha passado de ano, mas aí ela me trocou antes, aí a matrícula não chegou aqui e eu tinha passado, continuei no *Y [Escola Y, citada anteriormente]*. Aí do *Y [Escola Y]* eu fui pro *CEF X* e eu tô aqui na *Escola B* agora (Entrevistado B4 – estudante com baixa visão).

No entanto, o estudante aponta que em seu processo de escolarização o que está marcado em sua trajetória escolar é a grande rotatividade de escolas, do ensino fundamental ao ensino médio, o estudante chegou a ser matriculado em cinco escolas.

Sobre o acesso aos conteúdos escolares, as falas de todos os estudantes convergem ao apontarem que é realizado algum tipo de adequação nos materiais para a efetivação dos seus estudos. As respostas dos estudantes variaram entre ampliação do material didático, adaptações de conteúdo ou ainda a utilização de equipamentos e suportes tecnológicos.

As minhas provas são ampliadas e eles queriam que eu usasse tipo assim um negócio pra colocar em cima, mas eu prefiro assim. E a minha folha é maior por ser ampliada né, e... mas tipo, eu posso usar celular na sala, tirar foto, essas coisas é... é isso. E tem todo um acesso né, tudo que eu precisar eu posso vir. Ah, e as provas eu também faço aqui (sala de recursos específica), não faço na sala de aula (Entrevistada A2 – Estudante com baixa visão).

Quando perguntado se a escola realiza algum tipo de adequação nos materiais apenas um estudante, em sua percepção, ressalta em sua análise a distinção de adequação de materiais para a adequação de conteúdo. A pergunta 5 - A escola realiza algum tipo de adequação nos materiais para garantir seu acesso ao conteúdo? O estudante B2 responde que: “Não, só aumenta a prova e coisas assim do tipo” (Estudante B2), ou seja, na percepção do estudante a ampliação

de material não implica em adequação de conteúdo, mas apenas modificação no formato do material para a garantia da acessibilidade.

Destacamos aqui também a percepção de outra estudante que aponta que a adequação nos conteúdos que é realizada pela professora da SRG e registra a relação dos professores regentes nesse processo. Segundo a entrevistada B1, a professora da sala de recursos “entrega deveres que são um pouco mais pra gente que tem deficiência, também tem os professores que dão atenção por conta da gente ter deficiência, aí eles nos ajudam” (Estudante B1).

Conceitualmente, consideramos que acesso e acessibilidade carregam consigo significados próprios e ao mesmo tempo se complementam. No caso do nosso estudo, entendemos que as condições de acesso à educação, à escola, aos conteúdos podem ocorrer em alguns casos sem que sejam viabilizadas todas as condições ideais e necessárias de acessibilidade. Quando o acesso é realizado sem que seja levado em conta a acessibilidade, ou seja, as condições concretas desse acesso, esta, se dará de forma precária. Manzini (2005) conceitua a diferença entre acesso e acessibilidade da seguinte maneira:

Uma das interpretações que distingue acesso de acessibilidade é que o primeiro termo parece refletir um desejo de mudança e a busca a algum objetivo. Acesso parece significar o processo para atingir algo. O termo acesso significa a necessidade de luta para alcançar um objetivo. Parece estar também relacionado à questão da atitude em relação à exclusão. Já o termo acessibilidade parece refletir algo mais concreto, palpável. O conceito se sedimenta em situações que podem ser vivenciadas nas condições concretas da vida cotidiana, ou seja, a acessibilidade parece algo que pode ser observado, implementado, medido, legislado e avaliado (MANZINI, 2005, pp. 31-32).

Os estudantes com deficiência, como pôde ser demonstrado durante a nossa pesquisa, têm alcançado o acesso em certa medida à política de educação, porém, o que se questiona é em que condições esse acesso é concretizado. Não sendo objeto desse estudo, mas inquietações para futuras investigações, as condições de acesso atuais garantidas em leis deixam quais pessoas fora da política de educação? Entende-se que para responder à esta questão a leitura puramente normativa ou ainda estatísticas para a análise da realidade educacional brasileira torna-se insuficiente. Como fora apontado em diversos momentos da pesquisa, os dados do Censo Escolar demonstram que há acesso de estudantes com deficiência na educação no país, porém, o acesso em si não resolve as questões dos índices de evasão escolar, como também não corresponde por si só pela qualidade do ensino ofertado.

Vale ressaltar que a acessibilidade na educação extrapola as ações práticas de produção de materiais em formatos acessíveis/adaptados – como por exemplo para as pessoas com deficiência visual a ampliação de material, a adequação curricular, a produção de materiais em

braile, dentre outros. A concretização da acessibilidade aos conteúdos também requer a modificação e reflexão das práticas pedagógicas e a própria reconfiguração do projeto hegemônico de educação que ainda hoje perdura em nossa sociedade. Portanto, a adoção de medidas tanto individuais como coletivas, para que seja concretizada a acessibilidade na educação para as pessoas com deficiência, vêm diuturnamente tensionando as práticas pedagógicas homogeneizadoras de educação.

3.3 – A escolarização dos estudantes com deficiência visual: a perspectiva do estudante com deficiência visual sobre o processo de aprendizagem

Nesse segundo momento da análise dos dados coletados pelas entrevistas, nos dedicamos a compreender como os estudantes percebem o seu processo de aprendizagem, participação e pertencimento na sua dinâmica escolar frente à política de educação especial/inclusiva.

Diversas ações têm sido realizadas para atender as demandas de estudantes com deficiência visual nas escolas públicas desse país. Atualmente, a educação especial adota a perspectiva inclusiva como princípio educacional. De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, a educação especial é trabalhada enquanto modalidade da educação devendo integrar o sistema geral de ensino. Segundo Rabelo e Kassar (2018, p. 58):

A partir da década de 1990, período posterior à promulgação da *Constituição* brasileira, as políticas voltadas à infância e à adolescência passaram a entrelaçar-se, fortalecendo o movimento de matrículas em massa nas escolas, e os pressupostos de integração/inclusão se mostraram incisivos sobre as políticas sociais. [...] Após 2003, a política educacional passou a privilegiar a escola comum/regular como opção preponderante para os alunos da educação especial, e a educação inclusiva passou a ser aquela que ocorre nas classes comuns.

Contudo, para a manutenção e suporte à escolarização dos estudantes da educação especial na perspectiva inclusiva, em 2005 tivemos, no contexto escolar, a criação de sala de recursos, tal qual é regulamentada com o Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais em 2007. No mesmo ano foi publicada a Lei do FUNDEB (BRASIL, 2007b), Lei nº 11.494/2007, que normatiza o financiamento dos alunos da educação especial na educação básica.

A criação do Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais de 2007, juntamente com a publicação da PNEEPI em 2008, marcam o histórico da educação especial pois, desde a criação do programa acima citado, as SRM tornam-se *locus* privilegiado para a realização do AEE para os estudantes que compõe o público dessa modalidade educacional.

Apesar da realização do AEE ocorrer de forma predominante nas SRM, esse atendimento não se realiza somente nessas salas.

Estudos recentes (GARCIA, MICHELLS, 2011; GARCIA, 2017; RABELO, KASSAR 2018) apresentam a relevância das SRM na estrutura escolar, bem como ressaltam a importância do trabalho realizado pelos profissionais dessas salas. Porém, ao mesmo tempo, devemos ter em alerta que as SRM não devem ser substituídas pelas outras formas de realização do AEE ou ainda ser trabalhada enquanto padrão único de atendimento (GARCIA, 2017) tendo em vista a heterogeneidade do público da educação especial e a diversidade das demandas por eles apresentadas.

Dada a relevância do atendimento educacional especializado para o processo de aprendizagem dos estudantes público da educação especial, nos questionamos: qual a percepção dos estudantes entrevistados sobre esse atendimento? Essa indagação foi o eixo central tomado no segundo momento das entrevistas para podermos melhor compreender a percepção dos estudantes sobre a política de educação especial/inclusiva.

Dos entrevistados, todos utilizam algum tipo de recurso disponibilizado pelos profissionais das SR. Dentre eles, apenas um estudante, além de frequentar a sala de recursos, tem o acompanhamento de um monitor para o auxílio de suas atividades escolares. De acordo com o entrevistado B4, o monitor além de acompanhar o estudante nas atividades – na classe comum e na sala de recursos – também auxilia o estudante no trajeto da casa para a escola. Ao ser questionado sobre como o estudante vai para a escola, ele responde: “Às vezes ele (monitor) me traz quando minha mãe vai trabalhar, às vezes é meu amigo lá que tá ali (colega), eles dois me trazem. Aí quando minha mãe tá em casa ela mesmo me traz só” (Estudante B4).

O monitor é considerado um dos profissionais do apoio escolar, que atua como auxiliar do estudante da educação especial que necessita de acompanhamento contínuo em seu processo de escolarização. A promoção do apoio escolar, inicialmente prevista na Resolução CNE/CEB nº 2, esteve caracterizada enquanto *serviço de apoio pedagógico especializado* devendo ser realizado nas classes comuns de ensino de forma colaborativa com o professor da educação especial. Porém, ainda era mantida a perspectiva integracionista. Em contraposição, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, tal qual confere ao projeto pedagógico da escola de ensino regular a responsabilidade de institucionalizar o AEE, prevê em sua organização outros profissionais da educação, que dentre eles estão o tradutor e intérprete de LIBRAS, guia-intérprete, e “outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção” (BRASIL, p. 2, 2009b). Com a publicação da PNEEPI a caracterização do

profissional de apoio é modificada e não aparece de forma expressa o serviço de apoio enquanto um apoio pedagógico especializado:

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como de **monitor** ou cuidador **aos alunos com necessidades de apoio as atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar** (BRASIL, 2008, grifo nosso).

O que se identifica desde a PNEEPI é uma redução da formação desse profissional de apoio. Sua responsabilidade passa a ser de “apoio às atividades de higiene, alimentação, locomoção” (BRASIL, 2008), portanto, percebemos um processo de supressão do caráter pedagógico do profissional de apoio, já que as atividades de “cuidado” não podem ser substituídas pelas atividades de caráter pedagógico ou educacional. Martins (2011), realiza um aprofundado estudo sobre o profissional de apoio na rede regular de ensino e aponta a precarização desse profissional como também alerta que em alguns casos:

[...] não se atribui a estes profissionais atividades de cunho pedagógico, ficando restrita à monitoria e ao cuidado, o que possibilita inferir um modelo de inclusão escolar difundido pela política de Educação Especial em curso, ao assumir uma característica de pouca, ou nenhuma ênfase, nas questões pedagógicas no processo de escolarização de seu alunado (MARTINS, 2011, p. 72).

A definição e as atribuições do profissional de apoio ainda são inconsistentes. A Lei Brasileira de Inclusão de 2015, em seu Art. 3º, descreve de forma ampla e sem precisão as atribuições desse profissional, e assim define:

[...] exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, **excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas** (BRASIL, 2015, grifo nosso).

Ou seja, esse profissional de apoio não pode assumir funções estabelecidas por outros profissionais da educação. Porém, a lei não dispõe sobre as exigências de sua formação, bem como afasta-o das atividades pedagógico educacional. No DF, sob a Resolução nº1 de 2017, publicada pelo Conselho de Educação do Distrito Federal – CEDF que estabelece as normas para a educação especial nos sistemas de ensino no DF, fica resolvido que as instituições educacionais que atendem pessoas com deficiência *podem* dispor de profissional de apoio (DISTRITO FEDERAL, 2017, grifo nosso). Portanto, fica a cargo do governo do DF em disponibilizar ou não tais profissionais, o que fragiliza o direito ao acompanhamento escolar ao estudante com deficiência.

Recentemente, a SEEDF, sob a Portaria nº 7 de janeiro de 2019, instituiu o Programa Educador Voluntário Social (EVS) que tem como uma de suas finalidades oferecer suporte aos estudantes público da educação especial para a realização de atividades de alimentação, locomoção, higienização e especificidades na modalidade de educação especial (DISTRITO FEDERAL, 2019b). De acordo com a Portaria supracitada, o EVS quando destinado para atuar na área da educação especial, deve ter mais que dezoito anos e receber treinamento do professor do AEE para a realização de suas atividades de apoio ao estudante. Na condição de voluntário, o educador social celebra com a SEEDF Termo de Adesão e Compromisso, o que não gera qualquer vínculo empregatício ou ainda qualquer obrigação de natureza trabalhista (DISTRITO FEDERAL, 2019b), o que acarreta na instabilidade de disposição desse profissional pelo governo para a realização de suas atividades em função da sua condição de voluntariado. Além disso, consideramos que tal instabilidade e não obrigatoriedade representam a precarização desse profissional e vão na contramão da garantia do direito de acompanhamento ao estudante com deficiência.

Identificamos uma multiplicidade de nomes para fazer referência aos profissionais de apoio na educação especial, bem como uma falta de uma regulamentação precisa (MARTINS, 2011). Especificamente no contexto do DF, há a introdução de pessoal em condições precárias de trabalho e sem vínculo com a instituição educacional para a realização da interlocução entre os professores e o estudante da educação especial. Destacamos ainda a falta de exigência de uma na formação e pouco conhecimento da área de educação especial para exercer as suas funções de apoio.

Reiteramos aqui a importância e a necessidade dos profissionais de apoio para atuarem de forma colaborativa com os professores regentes e professores do AEE. Porém, a sua qualificação profissional não pode ser desligada das práticas pedagógicas, sob prejuízo do processo de escolarização dos estudantes público da educação especial.

Quanto à participação, sublinhamos duas questões realizadas no momento das entrevistas: Você se sente incluído nas atividades escolares? Como é a relação com os colegas e professores na escola? Essas questões foram consideradas por entender que o processo de inclusão perpassa questões subjetivas no processo de escolarização dos estudantes. Além das condições concretas e materiais, o sentimento de pertencimento, o sentir-se incluído na dinâmica escolar não ocupam espaço menor no cotidiano desses estudantes.

Em relação ao AEE, dos seis entrevistados, três frequentam a SR e realizam o atendimento no contraturno e na mesma escola em que está matriculado. Outros três estudantes utilizam a sala apenas para a realização de provas ou outras atividades de natureza avaliativa,

portanto são acompanhados pelos professores das salas de recursos no mesmo turno escolar de forma pontual para a realização de suas atividades escolares. Conforme estabelecido pela PNEEPI, o AEE deve ser realizado no turno inverso das aulas do estudante, de forma a complementar ou suplementar o desenvolvimento do estudante da educação especial.

O AEE deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino, não sendo possível o atendimento na mesma escola, ocorre o deslocamento do estudante para outra unidade educacional. Conforme o documento Estratégia de Matrículas 2019 do DF, em casos excepcionais e comprovada a necessidade, o profissional do AEE de uma unidade polo realiza esse deslocamento para a escola do estudante. Destacamos a fala de um dos entrevistados que em outros momentos de sua escolarização realizou o AEE em unidade educacional diferente da matriculada.

Bom, era complicado às vezes por conta da chuva e por conta das dificuldades que a minha mãe tinha por causa dos ônibus né, mas agora... antes era complicado porque a gente tinha que pegar ônibus, eu chegava da escola... por que eu estudava de manhã, aí chegava da escola almoçava e já ia direto, aí era complicado por que tinha que esperar ônibus, às vezes atrasava muito, às vezes a gente chegava e não tinha o atendimento, as aulas. Aí foi assim, essa era a dificuldade (Entrevistado B4 – Estudante com baixa visão).

A partir da fala do estudante, o que podemos apreender é a dificuldade em realizar o AEE em escola diferente da que estuda, que pode se dar por diferentes fatores. Das barreiras vivenciadas pelo estudante, encontra-se a dificuldade de realizar o deslocamento para outra unidade educacional, e por vezes, conforme relatado a ocorrência da falta do AEE previsto.

Dos entrevistados que frequentam o AEE, apenas uma – Estudante A2 – é matriculada numa escola que possui sala de recursos específica – Escola A, considerada unidade polo para atendimento aos estudantes com deficiência visual. Os outros dois estudantes – B2, B3 – realizam o AEE na própria unidade escolar que dispõe apenas de sala de recursos do tipo generalista. O que ficou constatado foi que a SRG, apesar de não prever o AEE para estudantes com deficiência visual, o profissional dessa sala acompanha todos os estudantes com deficiência matriculados na própria unidade escolar. Pelo limite e objetivo da pesquisa, que se deu em compreender a perspectiva do estudante com deficiência visual, não podemos inferir qual o impacto no processo de aprendizagem do estudante com deficiência visual que realiza o AEE em SRG, posto que a formação exigida do professor das salas de recursos é normativamente diferenciada, a depender do tipo de sala em que atua.

Na perspectiva dos estudantes entrevistados, todos avaliam o trabalho realizado pelos professores da sala de recursos como muito bom ou ótimo, assim como apontam bom relacionamento com os demais professores. Quando questionados sobre o preparo do professor

da classe comum – Você acha que os professores em sala de aula estão preparados para ensinar os alunos com deficiência visual? –, uma estudante disse não saber responder à pergunta realizada; três afirmam que sim, estão preparados; enquanto que outros dois apontaram algumas limitações.

O Estudante B2 ao responder negativamente, coloca que os professores da sala de aula não estão preparados “Porque tem horas que eles escrevem as letras muito pequenininhas e aí a gente não enxerga e isso dificulta” (Estudante B2). Já outra estudante avalia da seguinte maneira:

Eles são bons e tentam ajudar muito, só que tipo, **eu acho que por ser muitos alunos às vezes eles esquecem das coisas**. Tipo prova, eles ‘caracas, sua prova é tipo teste né’, por que eu não faço prova na sala de aula, aí eles falam ‘não, faz outro dia’ ou ‘faz com o colega’, aí às vezes eu sou a única que estou fazendo com o colega (risos). Aí tem isso, **às vezes eles esquecem**, mas fora isso eles são atenciosos, procuram ajudar e tudo mais (Entrevistada A2 – Estudante com baixa visão).

A partir da fala dos dois estudantes acima, podemos identificar alguns limites ainda encontrados para a escolarização dos estudantes com deficiência visual dentro da classe comum de ensino. No depoimento do primeiro estudante podemos identificar que por vezes ocorre uma falta de atenção dos professores ao realizar anotações no quadro sem que haja um cuidado maior para que o estudante com deficiência visual não seja prejudicado no processo de aprendizagem e compreensão dos conteúdos durante as aulas. Enquanto que a fala da segunda estudante, como demonstrado acima – “eu acho que por ser muitos alunos às vezes eles esquecem das coisas” – o que fica perceptível é a ocorrência da falta de um planejamento das atividades avaliativas que devem estar adaptadas conforme a necessidade de cada estudante.

O projeto pedagógico da escola deve institucionalizar a oferta do AEE e prever em sua organização cronograma de atendimento aos estudantes público da educação especial (BRASIL, 2009). De acordo com a Resolução nº4 de 2009, que institui as diretrizes para o AEE, a elaboração e execução do plano de AEE é de responsabilidade do professor da SR em colaboração com os demais professores, este deve ainda ser planejado de acordo com a necessidade específica de cada estudante (BRASIL, 2009).

Para finalizar a nossa análise das entrevistas, foi identificado como principal desafio o acesso aos materiais didáticos para os estudantes com deficiência visual. Na fala dos estudantes, todos apontam receber materiais adaptados pelos professores das salas de recursos. Porém, mesmo com a adaptação 50% dos estudantes apontam terem dificuldades de acesso aos livros didáticos.

Ah, a questão de ter que ficar tirando foto né dos livros e não poder ficar com os livros é ruim também, e.. não, acho que é isso que atrapalha mais mesmo, mas o resto eu consigo fazer tudo normal. (Entrevistada A2 – Estudante com baixa visão).

Não os livros, por que os livros né, tem a letra um pouco menor, mas dá uma dificuldadezinha, mas quando é dever por exemplo, trabalhos eles ampliam pra mim, pegam e é super tranquilo (Entrevistada B3 – Estudante com baixa visão).

A gente não tem os livros didáticos. Os materiais são preparados aqui (sala de recursos especialista), mas a gente se sairia melhor se tivesse os livros para cada matéria e não tem (Entrevistada A1 – Estudante cega).

Como analisado no capítulo anterior, a Política Nacional do Livro – Lei 10.753 de 2003 tem como uma de suas diretrizes “XII – assegurar às pessoas com deficiência visual o acesso à leitura” (BRASIL, 2003), porém, ainda há que se avançar para que o acesso e o uso de materiais de leitura sejam plenamente assegurados às pessoas com deficiência. No caso do nosso estudo, identificamos ainda barreiras para o pleno acesso aos materiais didático em formato acessível para os estudantes com deficiência visual, o que demonstra fragilidades no direito à educação para esses estudantes. Ressaltamos aqui que a realização desse direito está para além da efetivação de matrículas e da frequência dos estudantes com deficiência às salas comuns de ensino.

As entrevistas realizadas tiveram como principal objetivo compreender e analisar a percepção do estudante com deficiência visual no ensino médio do DF quando à política de educação inclusiva. A partir da análise dos dados e da percepção dos estudantes entrevistados, foram apreendidas contradições, avanços e limites para a materialização da educação dos estudantes com deficiência na perspectiva inclusiva no chão da escola.

Nesse sentido consideramos que as escolas do DF ao se organizarem em modelo de escolas polo possuem profundas diferenças na configuração em cada uma de suas salas de recursos, como a disponibilização de professores especializados para a realização do AEE, de profissionais de apoio, de recursos humanos e materiais para a adaptação dos materiais didáticos dos estudantes.

A educação especial tem sido responsável, segundo a PNEEPI, pela realização do AEE predominantemente nas SRM. Na rede de ensino do DF podemos ainda observar que o ensino público tem disposto de salas de recursos específicas ou ainda generalista, cada qual contando com professores com formação específicas e profissionais de apoio para responder às demandas dos estudantes da educação especial. Merece aqui destaque o AEE, a sua realização mediante os profissionais especializados, atualmente é instrumento fundamental para o acompanhamento e concretização da escolarização dos estudantes com deficiência.

Considerações finais

Este trabalho foi desenvolvido com base no método materialista histórico dialético, este nos permitiu uma análise – tanto documental como das entrevistas realizadas – numa perspectiva ampla. Utilizamos as principais categorias do método para nortearmos nossa análise – mediação, contradição, totalidade – tais categorias foram fundamentais tanto para compreendermos acerca da consolidação ao direito à educação para as pessoas com deficiência, bem como para analisarmos a perspectiva do estudante sobre a política de educação na perspectiva inclusiva.

O objetivo geral dessa pesquisa se deu em analisar qual a perspectiva dos estudantes com deficiência visual do ensino médio no DF sobre a política de educação especial/inclusiva. Desse modo, para alcançarmos o objetivo proposto, realizamos levantamento histórico da construção do direito à educação para as pessoas com deficiência, bem como levamos em consideração os processos sócios históricos da constituição desse direito. Ainda utilizamos de análise documental, esta considerou as principais leis e orientações que regem sobre a educação para as pessoas com deficiência, tanto em nível Federal como distrital. E, por fim, analisamos as entrevistas realizadas com seis estudantes com deficiência visual matriculados na etapa do ensino médio da rede pública de ensino do DF.

A educação para as pessoas com deficiência, como foi demonstrado durante o estudo aqui desenvolvido, percorreu processo distinto da educação geral. Inicialmente trabalhada de forma paralela do sistema de educação, perpetuou a exclusão dessas pessoas na sociedade. A mudança da relação da sociedade com as pessoas com deficiência ocorreu de forma lenta e gradual, da total exclusão dessas pessoas num conflituoso e tenso processo histórico, atualmente a educação tem sido balizada sob a perspectiva da inclusão.

Ao apreender a educação em seu processo sócio histórico, conseguimos identificar projetos distintos de educação que se encontram em constante disputa em nossa sociedade. O projeto de educação hegemônico intenta em se apresentar como a única forma de educação possível socialmente, e tem suas bases na lógica da educação voltada para a reprodução do capital, portanto, uma educação na lógica de mercado; e o projeto de educação contra hegemônico que tem como primazia o desenvolvimento integral da pessoa humana. A compreensão desses projetos de educação foi fundamental para compreender as mediações, limites e contradições da educação inclusiva como está colocada hoje no cotidiano escolar dos estudantes com deficiência.

Compreendemos ainda durante a discussão teórica nesse trabalho a importância do debate dos direitos humanos para a consolidação desse direito às pessoas com deficiência. O debate internacional sobre o direito à educação para as pessoas com deficiência na perspectiva inclusiva, alavancado de forma mais incisiva na década de noventa, nos permitiu compreender que a deficiência é essencialmente uma questão de direitos humanos. Nesse sentido, o paradigma da inclusão tem representado avanço exponencial para a afirmação dos direitos das pessoas com deficiência.

Ao questionar as práticas segregacionistas e os formatos homogeneizadores de educação, a diversidade ganha espaço no ambiente escolar e a experiência da educação inclusiva é iniciada. Ao mesmo tempo, apontamos no nosso trabalho limites ainda encontrados no paradigma da inclusão. Consideramos que as relações não são imediatistas e lineares, tendo em vista a própria disputa da educação no interior do sistema capitalista. A educação inclusiva ainda encontra barreiras para a sua plena efetivação, tendo em vista que para a realização da inclusão requer também repensar o modelo de educação hegemonicamente proposto.

A análise documental nos permitiu apreender avanços substanciais na afirmação do direito à educação para esse alunado, destacamos aqui como principal avanço a mudança na compreensão do significado da deficiência, atualmente fundamentada no modelo social e no campo educacional está orientada pela perspectiva inclusiva. Porém, mesmo com avanços encontrados também foi possível percebermos recuos e entraves para a realização desse direito.

Apoiados na análise documental, identificamos transformações estruturais na organização do sistema de ensino brasileiro para as pessoas com deficiência. A perspectiva inclusiva começa a tomar materialidade nos dispositivos legais com a Resolução nº 2 CNE/CEB de 2001, tal qual inicia a educação especial como modalidade da educação escolar devendo integrar a proposta pedagógica e assegurar recursos e serviços educacionais para os estudantes da educação especial (BRASIL, 2001), mesmo que ainda apoiada na lógica integracionista. Com a PNEEPI juntamente com a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, ambas incorporando a definição de pessoa com deficiência ancorada no modelo social de deficiência afirmada na CDPD de 2007, demarcam a perspectiva da inclusão como modelo educacional a seguir.

Dos recuos e entraves encontrados destacamos a tensa disputa da consolidação do direito à educação e a oferta do AEE pelo sistema público. A década de noventa tornou-se um marco histórico para a compreensão do significado social da deficiência, porém, esse é um período em que as políticas sociais brasileiras passam por contrarreformas. A política social de educação passa por reestruturações educacionais que tem em sua base o ideário neoliberal, o que ocorre na ampliação do mercado para a oferta da educação especial. Mais recentemente,

com a publicação do Decreto 7.611 o que se observa é a abertura para a oferta da educação especial em entidades privadas e filantrópicas, o que acarreta num afastamento do Estado na sua responsabilidade da garantia ao direito à educação para esse alunado.

Mediante análise dos dados coletados nas entrevistas, podemos identificar na fala dos estudantes avanços significativos para a realização da educação para esse alunado. Dentre entre avanços ressaltamos os suportes oferecido pelos profissionais das salas de recursos que tem possibilitado ao estudante o acesso aos materiais e conteúdos educacionais, o bom relacionamento com os professores na escola e o sentimento de inclusão dos estudantes entrevistados.

Porém, ao mesmo tempo, foram percebidos também alguns limites apontados pelos estudantes, dentre eles destacamos o acesso aos materiais didáticos, que de acordo com os estudantes esse material não chega aos alunos em formato acessível, e em alguns casos, eles não possuem o material didático disponível a todo momento, portanto, dependem da adaptação e/ou adequação do material que é realizado pela sala de recursos. Pelo limite das SR em produzir todo material didático, por sua vez, tem se concentrado na produção e adaptação de materiais avaliativos ou ainda demandados para o limite das aulas. Contraditoriamente, a Política Nacional do Livro – Lei nº 10.753 de 2003 – garante o direito ao livro em formato acessível, porém, ainda se observa barreiras para que esse direito seja realizado.

Além do material, se observou também alguns entraves na preparação dos professores da sala de aula comum para corresponder às demandas dos estudantes com deficiência visual. Na percepção dos entrevistados, por vezes, os alunos acabam tendo alguma dificuldade para acompanharem as aulas por conta do formato de apresentação e exposição do conteúdo em sala, o que em nossa análise demonstra uma baixa atenção do professor da sala comum no processo de escolarização desses estudantes.

Por fim, ainda foi possível identificarmos que a rede de ensino do DF apresenta diversidade de atendimento para os estudantes com deficiência, mesmo que a política nacional de educação especial/inclusiva – normatizada atualmente pelo Decreto 7.611 – aponta para a centralização do AEE nas salas de recursos. Especificamente para os estudantes com deficiência visual na rede de ensino do DF, as principais ações para o atendimento se dão sob o trabalho realizado no CEEDV, no CAP e nas salas de recursos.

Referências Bibliográficas

ALGEBAILLE, Eveline. **Escola pública e pobreza no Brasil: a ampliação para menos**. Rio de Janeiro. Lamparina. Faperj, 2009.

ANJOS, Nilza Soares dos; SILVA, Robson Camara; FIGUEIREDO, Kattia de Jesus Amin Athayde. O que pensam os estudantes do ensino médio sobre o ensino médio? In: WELLWE, Wivian; FERREIRA, Cristian Spindola; BENTO, André Lúcio (Orgs.). **Juventude e ensino médio público no Distrito Federal: percepção de professores, gestores e estudantes**. 1º ed. Editora Fino Traço. Belo Horizonte, 2018.

ARANHA. Maria Salete Fábio. **Paradigmas da sociedade com as pessoas com deficiência**. Revista do Ministério Público do Trabalho, Ano XI, no. 21, março, pp. 160-173. Brasília, 2001.

BARBOSA. Livia. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e Justiça: novos contornos das necessidades humanas para a proteção social dos países signatários**. Universidade de Brasília. 2013.

BONFIM. Symone Maria Machado. **A luta por reconhecimento das pessoas com deficiência: aspectos teóricos, /históricos e legislativos**. Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro e ao Centro de Formação, Treinamento e Aperfeiçoamento da Câmara dos Deputados, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em <http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em julho de 2019.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, Senado Federal, 1988.

_____. **Decreto nº7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm> Acesso em julho de 2019.

_____. **Decreto nº 6.751, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>. Acesso em julho de 2019.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. 2001. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>> Acesso em julho de 2019.

_____. Conselho nacional de educação. Câmara de educação Básica. **Resolução nº 4, de outubro de 2009c**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em julho de 2019.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>>. Acesso em julho de 2019.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em julho de 2019.

_____. Ministério da Educação. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm> Acesso em julho de 2019.

_____. Ministério da Educação. **Portaria normativa nº 13 de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais, 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&Itemid=30192> Acesso em julho de 2019.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica/Secretaria de Educação Especial.** 2001b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>> Acesso em julho de 2019.

_____. Política Nacional de Educação Especial, livro I. **Educação Especial: Um direito assegurado.** Brasília: a Secretaria, 1994.

_____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), 2015.

_____. **Decreto Legislativo nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007, 2009b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm> Acesso em julho de 2019.

_____. **Lei nº 10.753, de 30 de outubro de 2003.** Institui a Política Nacional do Livro. Brasília, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.753.htm> Acesso em julho de 2019.

_____. **Portaria MEC nº 2678, de 24 de setembro de 2002.** Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3494-portaria-mec-nº-2678-de-24-de-setembro-de-2002>> Acesso em julho de 2019.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy (Org.). **Educação em direitos humanos: fundamentos teóricos-metodológicos.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2010.

CARVALHO NETTO. Menelick de Carvalho; SCOTTI, Guilherme. **Os direitos fundamentais e a (in)certeza do direito:** a produtividade das produções principiológicas e a superação do sistema de regras. Belo Horizonte: Edito Fórum 2012.

CFESS. **Subsídios para o debate sobre serviço social na educação**. Brasília: CFESS, 2011.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa** escolhendo entre cinco abordagens. Ed. 3. Editora Penso. Porto Alegre, 2014.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. 2. ed. – 21. Reimpressão. – São Paulo: Atlas, 2013.

DIAS, Adelaide Alves. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy (Org.). **Educação em direitos humanos: fundamentos teóricos-metodológicos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2010.

DINIZ, Débora; BARBOSA, Livia; Santos, Wederson. Deficiência, direitos humanos e justiça. In: DINIZ, Débora (Org.) **Deficiência e discriminação**. Letras Livres: EdUnB. Brasília, 2010.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado da Educação. **Portaria nº 354, de 1 de novembro de 2018**. Estratégia de Matrícula 2019. Disponível em: < http://www.se.df.gov.br/wp-content/uploads/2017/08/Caderno_Estrat%C3%A9giadeMatr%C3%ADcula_Site_26_11_18.pdf > Acesso em julho de 2019.

_____. **Lei nº3.218 de 05 de novembro de 2003**. Dispõe sobre a universalização da educação inclusiva nas escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.tc.df.gov.br/SINJ/Norma/51165/Lei_3218_05_11_2003.html> Acesso em julho de 2019.

_____. **Lei 4.317, de 9 de abril de 2009**. Institui a Política Distrital para Integração da Pessoa com Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.mpdf.mp.br/portal/pdf/noticias/junho%202014/LEI-DF-2009-04317-AT.pdf>>. Acesso em julho 2019.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Orientação Pedagógica da Educação Especial**. Brasília, 2010.

_____. **Lei 5.499, de 14 de setembro de 2015**. Aprova o Plano Distrital de Educação – PDE e dá outras providências. Brasília, 2015. Disponível em: <<https://www.agenciabrasilia.df.gov.br/images/plano%20distrital%20de%20educacao.pdf>> Acesso em julho de 2019.

Companhia de Planejamento do Distrito Federal – CODEPLAN. **Pesquisa distrital por amostra de domicílios, 2018**. Brasília, 2019. Disponível em <<http://www.codeplan.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/03/Taguatinga.pdf>> Acesso em julho de 2019.

DRAGO, Rogério; MELO, Douglas Christian Ferrari de. **Hegemonia e senso comum na visão gramsciana: instituições especializadas e a meta 4 do PNE 2014-2024**. Revista Crítica Educativa, volume 1, nº 2, p. 40-51, jul/dez. Sorocaba – SP, 2015.

DUARTE, Adriana. Tendências das reformas educacionais na América Latina para a educação básica nas décadas de 1980 e 1999. In: Et. all FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (Org.)

Reformas educacionais no Brasil: democratização e qualidade da escola pública. Belo Horizonte, Mazza Edições, 2010. ´

ESCRIVÃO FILHO, Antônio Sérgio; SOUSA JÚNIOR, José Geraldo de. **Para um debate teórico-conceitual e político sobre os direitos humanos.** Editora D'Plácido. Belo Horizonte, 2016.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório.** Editora Cortez. São Paulo, 1997.

GALLARDO, Helio. **Teoria crítica: matriz e possibilidades de direitos humanos.** Tradução Patrícia Fernandes, 1ª. Edição. São Paulo: Editora UNESP, 2014.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Disputas conservadoras na política de educação especial na perspectiva inclusiva. In: GARCIA, Rosalba Maria (Org.). **Políticas de educação especial no Brasil no início do século XXI.** Florianópolis, UFSC/CED/NUP, 2017.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Educação especial na perspectiva inclusiva: determinantes econômicos e políticos.** Revista Piracicabana, volume 23, nº 3. P. 7-26. Florianópolis, 2016.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS Maria Helena. **A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 – Educação especial da ANPED.** Revista Brasileira. v.17. p.105-124, maio-agosto, 2011.

FRANÇA, Tiago Henrique de Pinho Marques. **Deficiência e Pobreza no Brasil: a relevância do trabalho das pessoas com deficiência.** Tese (Doutorado). Sociologia –Faculdade de Economia, Relações de Trabalho, Desigualdades Sociais e Sindicalismo, Universidade de Coimbra. Coimbra, p. 311. 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista.** Editora Cortez, 9. Ed. São Paulo, 2010a.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real.** Editora Cortez, 6. ed. São Paulo, 2010b.

GIL. Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. São Paulo Atlas 2008

GRAMSCI, Antônio. **Concepção Dialética da História.** Editora Civilização Brasileira. 7º Ed. Tradução de Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, 1989.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. 6 v.

GRUPPI, Luciano. **Conceito de hegemonia em Gramsci.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia.** 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

HERRERA, Joaquín Flores. **A reinvenção dos direitos humanos**. Tradução de: Carlos Roberto Diogo Garcia; Antônio Henrique Graciano Suxberger; Jefferson Aparecido Dias. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

HORKHEIMER, Max. **Teoria Tradicional Teoria Crítica**. Textos escolhidos. São Paulo: Nova Cultural, 1989.

HUNGARO, Edson Marcelo. A questão do método na constituição da teoria social de Marx. In: CUNHA, Célio da; SOUSA José Vieira; SILVA, Maria Abádia (Org). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas, SP – Autores Associados. Brasília, DF: Faculdade de Educação. Universidade de Brasília – UnB, 2014.

IMPERATORI, Thaís Kristosh. **Entre a Filantropia e o Direito**: A participação de entidades da sociedade civil na proteção social para as pessoas com deficiência no Distrito Federal. 2018. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Humanas, Departamento de Serviço Social, Programa de Pós-Graduação em Política Social. Brasília, 2018.

JANNUZZI, Gilberta. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século xxi. São Paulo, Autores Associados, 2004.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Deficiência múltipla e educação no Brasil**: discurso e silêncio na história de sujeitos. Campinas. Autores Associados, 1999.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva**: desafios da implantação de uma política nacional. Revista: Educar em Revista, nº 41, jul/set. p. 61-79. Curitiba, 2011.

KOSÍK, Karel. **Dialética do concreto**. 3. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1995.

LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins. **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.

LIMA, Kátia Regina de Souza. **O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século** - R. Katálisis. Florianópolis, v. 14, n. 1, pp. 86-94, jan./jun. 2011.

LOBO, Lilia Ferreira. **Os infames da história**: pobres, escravos, e deficientes no Brasil. Editora: Lamparina. 2º ed. Rio de Janeiro, 2015.

MATOS, Maria Almerinda de Souza. **Cidadania, diversidade e educação inclusiva**: um diálogo entre a teoria e a prática na escola pública. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas, 2013.

MANZINI, Eduardo José. **Inclusão e Acessibilidade**. Revista da Sobama. Vol. 10, nº 1. p. 31-36. dez. Suplemento, 2005.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; BUENO, José Geraldo Silveira. **O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência:** uma análise dos indicadores sociais no Brasil. Revista Linhas Críticas, volume 17, nº33, maio/ago. p. 367-383. Brasília, 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A Radicalização do Debate sobre Inclusão Escolar no Brasil.** Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** 2ª ed. Editora Boitempo. São Paulo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, Técnica e Arte: O desafio da pesquisa social. In: Minayo, Cecília de Souza Minayo (Org). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade.** Editora Vozes, 29º ed. Petrópolis, 2010.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. História, deficiência e educação especial. In: MENDES, E. G. **Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional.** Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo, 1995.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao Estudo do Método de Marx.** 1º Ed. São Paulo. Editora Expressão Popular, 2011.

PAOLI, Niuvenius Junqueira. **Ideologia e hegemonia:** as condições de produção da educação. 2. ed. São Paulo. Cortez, 1981.

PICOLLO, Gustavo Martins. **Contribuições a um pensar sociológico sobre a deficiência.** 2012. 1 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

PEREGRINO, Mônica. **Trajetórias desiguais:** um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres. Rio de Janeiro. Garanmond, 2010.

PESSOTTI, Isaias. **Deficiência mental:** da superstição a ciência. São Paulo, SP: T. A. Queiroz, 1984.

PONTES, Reinaldo Nobre. **Mediação e Serviço social:** um estudo preliminar sobre a categoria teórica e sua apropriação pelo serviço social. Editora: Cortez. 6º Edição. São Paulo, 2009.

RABELO, Andressa Santos; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Escolarização dos alunos da educação especial na política de educação inclusiva no Brasil.** Revista Soc., v. 11, nº1, p.56-66, jul/dez. Brasília, 2018.

RICHARDSON, Zilma Maria Ramos Jarry. **Pobreza, Deficiência visual e Políticas Sócio-educativas.** Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa – Paraíba, p. 167. 2009.

SADER, Emir. Contexto histórico e educação em direitos humanos no Brasil: da ditadura à atualidade. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy (Org.). **Educação em direitos humanos: fundamentos teóricos-metodológicos.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2010.

SILVA, Sidney Reinaldo; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. La perspectiva epistemológica marxista de Gramsci y la investigación de políticas educacionales. Su vinculación con el rol de la universidad. In: TELLO, César (Org.). **Epistemologías de la política educativa: posicionamientos, perspectivas y enfoques**. Mercado das Letras. 1º ed. Campinas, SP, 2013.

SILVA, Aina Monteiro. A formação docente na perspectiva da educação inclusiva e a relação com os direitos humanos. In: SILVA, Aina Monteiro; COSTA, Valdelúcia Alves da. (Orgs.). **Educação inclusiva e direitos humanos: perspectivas contemporâneas**. São Paulo: Cortez, 2015.

SIMIONATTO, Ivete. **Gramsci: sua teoria, incidência no Brasil, influência no Serviço Social**. Editora Cortez. 4º ed. São Paulo, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Desafios da construção de um sistema nacional articulado de educação**. Fiocruz. Rio de Janeiro, 2008.

SHIROMA, Eneida Oto [et al]. **Política Educacional**. 4º Ed. Rio de Janeiro: Lamparina 2011.

SOUZA, Celina. **Políticas públicas: uma revisão da literatura**. Revista Sociologias, ano 8, nº 16, jul/dez, p. 20-45. Porto Alegre, 2006.

TORRIGLIA, Patrícia Laura; ORTIGARA, Vidalcir. O campo das mediações: primeiras aproximações para a pesquisa em políticas educacionais. In: CUNHA, Célio da; SOUSA José Vieira; SILVA, Maria Abádia (Org). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas, SP – Autores Associados. Brasília, DF: Faculdade de Educação. Universidade de Brasília – UnB, 2014.

TOSI, Giuseppe. O que são esses “tais Direitos Humanos”? In: FERREIRA, Lúcia de Fátima Guerra; ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; PEQUENO, Marconi (Org). **Direitos humanos na educação superior: subsídios para a educação em direitos humanos na filosofia**. João Pessoa, Editora Universitária - UFPB, 2010.

VAZ, Kamille. **O projeto de professor para a educação especial: Demandas do capitalismo para a escola pública no século XXI**. Florianópolis. 2017.

VILAS BOAS, Patrícia Ferreira. **A política educacional do Distrito Federal e o uso de tecnologias no apoio à inclusão escolar de estudantes com deficiência**. 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Brasília, 2014.

YANNOULAS, Silvia Cristina; SOARES, Kelma Jaqueline. Educação e Pobreza. In: Oliveira, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: Trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

ZARDO, Sinara Pollom. **Direito à educação: a inclusão de alunos com deficiência no ensino médio e a organização dos sistemas de ensino**. 2012. 378 f. Tese (Doutorado) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Brasília, 2012.

Apêndice

Apêndice A – Quadro de Metas Plano Nacional de Educação 2014-2024

Metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 por bloco temático

<p>Bloco I – Acesso, universalização da alfabetização e ampliação da escolaridade da educação básica</p>	<p>Meta 1: Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta da educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.</p> <p>Meta 2: Universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.</p> <p>Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).</p> <p>Meta 5: Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.</p> <p>Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica.</p> <p>Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb: 6,0 nos anos iniciais do ensino fundamental; 5,5 nos anos finais do ensino fundamental; 5,2 no ensino médio.</p> <p>Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.</p> <p>Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.</p> <p>Meta 11: triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.</p>
---	---

<p>II – Redução das desigualdades e valorização da diversidade</p>	<p>Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.</p> <p>Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.</p>
<p>III – Valorização dos profissionais da educação</p>	<p>Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.</p> <p>Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.</p> <p>Meta 17: valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.</p> <p>Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.</p>
<p>Bloco IV – Educação superior</p>	<p>Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.</p>

	<p>Meta 13: elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.</p> <p>Meta 14: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.</p>
--	---

***Elaboração própria.** Texto retirado integralmente do documento federal Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

Apêndice B- Quadro de Metas Plano Distrital de Educação 2015-2024

Meta	Redação
1	Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches públicas e conveniadas, de forma a tender no mínimo 60% da população dessa faixa etária, sendo no mínimo 5% cada ano até a final de vigência deste Plano Distrital de Educação – PDE, e ao menos 90% em período integral.
2	Garantir o acesso universal, assegurando a permanência e a aprendizagem dos estudantes a partir dos 6 anos de idade, ao ensino fundamental de 9 anos, assegurando, também, a conclusão dessa etapa até os 14 anos de idade até o último ano de vigência deste Plano.
3	Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência deste Plano, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 100%, assegurando o acesso, a permanência e a aprendizagem.
4	Universalizar o atendimento educacional aos estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade – TDAH, dislexia, discalculia, disortografia, disgrafia, dislalia, transtorno de conduta, distúrbio do processamento auditivo central – DPA(C) ou qualquer outro transtorno de aprendizagem, independentemente da idade, garantindo a inclusão na rede regular de ensino ou conveniada e o atendimento complementar ou exclusivo, quando necessário, nas unidades de ensino especializadas.
5	Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental.
6	Oferecer educação em tempo integral em no mínimo 60% das escolas públicas, de forma a atender pelo menos 33% dos estudantes da educação básica, por meio

	da ampliação de no mínimo 10% ao ano da matrícula de educação integral nas unidades escolares já ofertantes, até o último ano de vigência deste Plano.
7	Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as médias do IDEB para o Distrito Federal, em todas os anos de vigência deste Plano, dando uniformidade aos processos de avaliação das escolas.
8	Garantir a educação básica a toda a população camponesa do Distrito Federal, em escolas do campo, de modo a alcançar no mínimo 12 anos de estudos, no último ano de vigência deste Plano, com prioridade em áreas de maior vulnerabilidade social, incluindo população de baixa renda, negros, indígenas e ciganos, declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE ou à Companhia de Planejamento do Distrito Federal – CODEPLAN, conforme Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, que institui as diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo.
9	Constituir na rede pública de ensino condições para que 75% das matrículas de educação de jovens, adultos e idosos sejam ofertadas aos trabalhadores, na forma integrada à educação profissional, nas etapas de ensino fundamental (1º e 2º segmentos) e médio (3º segmento) em relação à demanda social, sendo 25% a cada três anos no período de vigência deste Plano.
10	Garantir, na rede pública de ensino do Distrito Federal, a oferta de escolarização às pessoas jovens, adultas e idosas em cumprimento de pena judicial de privação de liberdade no sistema prisional do Distrito Federal, de modo que, até o último ano de vigência deste Plano, no mínimo 50% dessa população esteja atendida em um dos segmentos da educação de jovens, adultos e idosos –

	EJA/IT na forma integrada à educação profissional.
11	Triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta em pelo menos 75% da expansão na rede pública, priorizando a educação integrada ao ensino médio.
12	Elevar a taxa bruta de matrícula da educação superior para 65%, ampliando a participação da oferta federal e a participação na oferta pública distrital de forma a aumentar 1% da taxa bruta ao ano até o último ano de vigência deste Plano.
13	Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior do Distrito Federal para 75%, sendo, do total, no mínimo 35% doutores.
14	Elevar, gradualmente, o número de matrículas na pós-graduação <i>stricto sensu</i> , de modo a atingir a titulação de 2.200 mestres e 950 doutores por ano.
15	Garantir, em regime de colaboração com a União, no prazo de um ano da publicação deste Plano, a política distrital de formação dos profissionais da educação de que trata o art. 61, I, II e III, da LDB, assegurando formação adequada a todos no prazo de vigência deste Plano.
16	Formar, até o último ano de vigência deste Plano, a totalidade dos profissionais de educação que atuam na educação básica pública em cursos de especialização, 33% em cursos de mestrado <i>stricto sensu</i> e 3% em cursos de doutorado, nas respectivas áreas de atuação profissional; e garantir a todos os profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, as demandas e as contextualizações do sistema de ensino do Distrito Federal.
17	Valorizar os profissionais da educação da rede pública de educação básica ativos e aposentados, de forma a equiparar seu vencimento básico, no mínimo, à média da remuneração das demais carreiras de servidores públicos do Distrito Federal

	com nível de escolaridade equivalente, até o quarto ano de vigência deste Plano.
18	Adequar, no prazo de 2 anos, os planos de carreira dos profissionais da educação do Distrito Federal, mediante os compromissos assumidos neste Plano, bem como nas referências nacionais para os planos de carreira dos profissionais da educação básica pública.
19	Até um ano após a publicação deste Plano, adequar a ele a Lei de Gestão Democrática e elaborar leis do sistema distrital de educação e de responsabilidade educacional, em consonância com as orientações nacionais.
20	Ampliar o investimento público em educação pública de forma a duplicar o atual percentual de investimento em relação ao Produto Interno Bruto – PIB do Distrito Federal, assegurando ampliação gradual de 3,23% para 6,12% (recursos do FCDF incluídos) até o fim deste Plano, tendo, ainda, como referência para o financiamento da educação o investimento <i>per capita</i> em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino com base no Custo Aluno Qualidade Inicial, a ser definido em função da realidade social.
21	Garantir, já no primeiro ano de vigência deste Plano, 100% do atendimento escolar para todos os adolescentes que cumprem medida socioeducativa e internação cautelar, em consonância com os princípios dos direitos humanos e com qualidade pedagógica.

Fonte: Plano Distrital de Educação – PDE 2015-2024. Texto retirado integralmente do PDE 205-2024. Elaboração Própria, 2019.

Apêndice C – Questionário de Perfil



Universidade de Brasília

Universidade de Brasília

Centro de Estudos Multidisciplinares Avançados (CEAM)

Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania (PPGDH)

Questionário de Perfil

Idade _____

Sexo: Feminino () Masculino () Outro ()

Reside em que região? _____

Atualmente você trabalha?

Sim () Não ()

Atualmente você estagia?

Sim () Não ()

Você é usuário do Benefício de Prestação Continuada (BPC)?

Sim () Não ()

Atualmente quantas pessoas contribuem para a renda familiar? _____

Qual a média salarial da sua família?

R\$ 998,00 ()

Entre R\$1.000,00 a R\$ 2.000,00 ()

Entre R\$ 2.000,00 a R\$ 3.000,00 ()

Entre R\$ 3.000,00 a R\$ 4.000,00 ()

Acima de R\$ 4.000,00 ()

Você atualmente mora com seus pais?

Sim ()

Não ()

Apenas com meu pai ()

Apenas com minha mãe ()

Outro maior de idade responsável () Qual? _____

Quantas pessoas moram com você atualmente?

Moro só ()

Entre uma e três pessoas ()

Entre quatro e seis pessoas ()

Entre seis e oito pessoas ()

Nove ou mais pessoas ()

Qual ano está cursando?

1º ano () 2º ano () 3º ano ()

Você já repetiu algum ano?

Sim () Não ()

Você sempre estudou em escolas públicas?

Sim () Não ()

Você já estudou em escola particular?

Sim () Não ()

Você participa ou já participou de algum movimento estudantil?

Sim () Não ()

Você já participou de algum tipo de organização ou movimento social?

Sim () Não ()

Se sim, qual? _____

Você realiza alguma atividade extraescolar?

Sim () Não ()

Se sim, qual/quais? _____

*Apêndice D – Roteiro de Entrevista***Roteiro de entrevista****Primeiro bloco – trajetória escolar/acesso**

1. Você poderia contar um pouco sobre sua trajetória nas escolas das quais você passou até chegar ao ensino médio?
2. Como foi realizada a opção pela escola que você estuda atualmente?
3. Desde o início do ensino médio você estuda nessa escola?
4. A escola realiza algum tipo de adequação nos materiais para garantir seu acesso ao conteúdo?
5. Para você, a estrutura física do ambiente escolar é acessível?
6. Para você, sua escola possui barreiras do tipo física, arquitetônica, de mobiliário ou de algum outro tipo que dificulta seu acesso e permanência na escola?
8. Como você vem para a escola? Qual o meio de transporte utilizado?

Segundo bloco – participação

1. Você se sente incluído nas atividades escolares?
2. Você participa de atividades para além da sala de aula na sua escola?
3. Quais os principais desafios que você vivencia/vivenciou no ambiente escolar?
4. Você conhece/convive com outras pessoas com deficiência visual?
5. Você já se sentiu discriminado na escola por conta da deficiência visual?
6. Como é sua relação com os colegas e professores na escola? Poderia nos contar um pouco?
7. Você conhece casos de pessoas com deficiência que tenham abandonado a escola por falta de acessibilidade ou por não se sentir incluído? Se sim, poderia nos contar um pouco sobre isso?

Terceiro bloco – aprendizagem

1. Quais recursos de acessibilidade você utiliza para estudar?
2. Como são realizadas as atividades avaliativas na escola?
3. Você frequenta o atendimento educacional especializado?
4. O atendimento educacional especializado ocorre na própria escola ou em outro espaço?
5. Como avalia o trabalho realizado na sala de recursos?
6. Sobre a sala de recurso, na sua percepção, falta algo?

7. Você tem acesso à materiais escolares adaptados para a realização das atividades escolares para casa?
8. Como é realizada os deveres de casa?
9. Tem participação da família nas atividades escolares?
10. Sua família participa ativamente do seu processo de aprendizagem? (Tanto em casa como na escola)
11. Você acha que os professores em sala de aula estão pedagogicamente preparados para ensinar os alunos com deficiência visual?
12. Você acha que os materiais didáticos da sua escola são adequados? (Exemplos: livros, materiais pedagógicos realizados em atividades específicas...)
13. Você acha que os professores em sala de aula possuem recursos suficientes fornecidos pela escola para responder as demandas de aprendizagem aos alunos com deficiência visual? Se não, você acredita que isso ocorre porquê?
14. Do ensino médio, quais as disciplinas você tem mais dificuldades? Porquê?
15. Para finalizar a entrevista, você gostaria de dizer, ou trazer alguma colocação ou pedido acerca do tema?

Anexo – Parecer consubstanciado Plataforma Brasil

UNB - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL/INCLUSIVA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO MÉDIO DO DISTRITO FEDERAL NA PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Pesquisador: LIDIA COSTA DE ALENCAR

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 04087018.3.0000.5540

Instituição Proponente: FUNDACAO UNIVERSIDADE DE BRASILIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.292.756

Apresentação do Projeto:

Inalterado em relação ao parecer consubstanciado emitido pelo CEP/CHS no dia 22 de março de 2019.

Objetivo da Pesquisa:

Inalterado em relação ao parecer consubstanciado emitido pelo CEP/CHS no dia 22 de março de 2019.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora esclareceu que os riscos mínimos são o de desconforto entre os participantes durante as entrevistas para coleta de dados. A pesquisadora se compromete a interromper a qualquer tempo a pesquisa ou a entrevista, caso o participante não se sinta confortável ou assim deseje.

A pesquisa não elenca benefícios diretos aos participantes.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa deve se adequar às exigências da Resolução CNS 466/2012, 510/2016 e complementares.

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT 03/1 (Ao lado da Direção)
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

**UNB - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE**



Continuação do Parecer: 3.292.756

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisadora sanou adequadamente as pendências apresentadas no parecer consubstanciado emitido pelo CEP/CHS no dia 22 de março de 2019. Ajustando o TCLE em formato acessível e com os dados atualizados deste Comitê.

Recomendações:

Caso a pesquisadora realize a coleta de dados em instituição diversa da que apresentou o Aceite Institucional, deverá anexar a esta plataforma novo aceite assinado por autoridade competente.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisa está aprovada pelo CEP/CHS.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_1230104.pdf	27/03/2019 11:17:29		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CEP_CHS.doc	27/03/2019 11:14:21	LIDIA COSTA DE ALENCAR	Aceito
Outros	CARTA_DE_REVISAO_ETICA_ATUALIZADA.pdf	27/03/2019 11:12:25	LIDIA COSTA DE ALENCAR	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_ASSENTIMENTO.docx	27/03/2019 11:11:25	LIDIA COSTA DE ALENCAR	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_ATUALIZADO.docx	26/03/2019 21:01:56	LIDIA COSTA DE ALENCAR	Aceito
Outros	CARTA_DE_ENCAMINHAMENTO_CEP_CHS.pdf	27/11/2018 18:13:14	LIDIA COSTA DE ALENCAR	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_ASSINADA.pdf	27/11/2018 18:11:29	LIDIA COSTA DE ALENCAR	Aceito
Outros	aceite_institucional_cmtn.pdf	13/11/2018 10:40:02	LIDIA COSTA DE ALENCAR	Aceito
Outros	curriculo_lattes.pdf	01/11/2018 18:02:06	LIDIA COSTA DE ALENCAR	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	aceite_institucional.pdf	25/10/2018 13:59:51	LIDIA COSTA DE ALENCAR	Aceito
Outros	instrumento_de_coleta_de_dados.	24/10/2018	LIDIA COSTA DE	Aceito

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT 03/1 (Ao lado da Direção)
 Bairro: ASA NORTE CEP: 70.910-900
 UF: DF Município: BRASÍLIA
 Telefone: (61)3107-1592 E-mail: cep_chs@unb.br

UNB - INSTITUTO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E
SOCIAIS DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 3.292.756

Outros	docx	11:58:34	ALENCAR	Aceito
Outros	cep_ih_modelo_termo_de_autorizacao_para_utilizacao_de_imagem_e_som_de_voz.doc	23/10/2018 19:19:30	LIDIA COSTA DE ALENCAR	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DETALHADO.pdf	15/10/2018 12:53:38	LIDIA COSTA DE ALENCAR	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BRASILIA, 29 de Abril de 2019

Assinado por:
Érica Quinaglia Silva
(Coordenador(a))

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT 03/1 (Ao lado da Direção)
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br