

sobre tudo

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DESIGUALDADE NO BRASIL

Flaviane Oliveira Scheffel

Eliana Perez Gonçalves de Moura

Resumo: Este artigo problematiza a trajetória da educação no Brasil, sob a perspectiva de uma educação inclusiva, nos últimos 40 anos. Para tanto foi realizada uma análise documental a partir da legislação brasileira, cotejando leis, decretos, notas técnicas, desde 1988. Buscou-se apontar alguns impactos que cada documento provocou sobre as práticas educacionais, traduzidas em termos de segregação, integração, inclusão. Os resultados apontam para a constante preocupação e luta da sociedade, principalmente liderada pelos movimentos sociais, para que a inclusão social se efetive pela educação. O estudo também evidencia os avanços conquistados e os retrocessos mais recentes que visaram fragilizar a educação brasileira. Destaca-se o Decreto 10502/2020, que alterando a Política Pública da Educação Especial, pretendia fazer ressurgirem práticas de segregação ou até mesmo de exclusão, colocando em risco as possibilidades de uma escola Inclusiva no Brasil.

Palavras-chave: Políticas Públicas; Inclusão; Educação Especial.

Abstract: This article reconstructs the trajectory of education in Brazil, in relation to special education in the last 40 years, marking time, document (legislation) and practices at each moment. It sought to make a list of time and practices (segregation, integration, inclusion), commenting on some impacts that each document had on educational practices. The documentary and bibliographical analysis of this historical narrative of legislation related to special education, point to the constant concern and struggle of society, mainly led by social movements, for social inclusion to happen in Brazil, starting with education. However, this study shows that we are living in a very fragile moment in Brazilian education, since, from Decree 10502/2020, which changes the Public Policy on Special Education, the possibilities of an Inclusive school, it can return to being utopia, returning to a idea of practices of segregation or even exclusion.

Keywords: Public Policies; Inclusion; Special Education.

Introdução

O Brasil é um país marcado por profundas desigualdades de oportunidades e de acesso aos direitos fundamentais. Nesse contexto, a educação emerge como importante vetor de redução das desigualdades na medida em que pode interferir no processo de exclusão/inclusão. Com efeito, no Brasil, a educação é um dos direitos constitucionalmente garantidos a todos os cidadãos. Baseada em uma concepção inclusiva, a educação brasileira, pressupõe a igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças humanas. Desse modo, o Brasil assume o modelo de educação inclusiva, contemplando as

diversidades étnicas, sociais, culturais, intelectuais, físicas, sensoriais e de gênero, entre outras.

Contudo, garantir o direito de todos à educação não parece ser suficiente. Segundo o Censo Escolar de 2020, “26,7 milhões de alunos matriculados no Ensino Fundamental da Educação Básica, representando 99,7% entre 6 e 14 anos, frequentam a escola na faixa etária de 6 a 10 e de 11 a 14 anos” (BRASIL, 2021). Porém, este número elevado de estudantes matriculados, não vem se traduzindo em aproveitamento escolar. Com efeito, o aproveitamento escolar ainda é baixo, ensejando grande preocupação em relação à aprendizagem. Dados recentes revelam que, embora os estudantes participem da escola, não alcançam uma aprendizagem formal significativa.

Estes indicadores contrariam os ideais de uma educação inclusiva e parecem apontar a efetivação do processo de "exclusão" no interior do próprio sistema educacional. Para romper com o ciclo de desigualdades sociais, dentre tantos aspectos, o investimento em uma educação de qualidade se torna crucial, posto que não basta a criança acessar à escola, é preciso permanecer e aprender. O direito à aprendizagem está explicitado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017, expresso nas dez competências mínimas apresentadas em seu texto. No documento fica evidenciado que a escola precisa se autoavaliar em relação às suas propostas metodológicas, sendo que qualidade na educação se vincula à eficácia da aprendizagem dos educandos e, isso está intimamente ligado ao direito de cidadania.

A baixa qualidade na aprendizagem formal se revela ao analisarmos os dados que apontam a distorção idade/série e a evasão escolar no território brasileiro. Neles, podemos identificar aspectos a serem enfrentados pela sociedade atual, pois o direito à aprendizagem é negado a uma grande maioria da população, revelando a desigualdade na educação.

Na Constituição Federal de 1988, foram estipuladas como metas a universalização do Ensino Fundamental e a “erradicação” do analfabetismo, porém esta última ainda não se concretizou no País.

A taxa de analfabetismo no Brasil passou de 6,8%, em 2018, para 6,6%, em 2019, de acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) Contínua Educação, divulgada hoje (15). Apesar da queda, que representa cerca de 200 mil pessoas, o Brasil tem ainda 11 milhões de analfabetos. São pessoas de 15 anos ou mais que, pelos critérios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), não são capazes de ler e escrever nem ao menos um bilhete simples (TOKARNIA, 2020, p. 1).

Ainda que se observe algumas evoluções a partir da análise do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) 2019, no qual o índice registrado nos Anos Iniciais passou de 5,8, em 2017, para 5,9, em 2019, superando a meta nacional de 5,7 - considerando tanto escolas públicas quanto particulares - a educação brasileira caminha lentamente para o fim do analfabetismo.

Nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), avançou de 4,7 para 4,9. No entanto, ficou abaixo da meta fixada para a etapa, que era 5,2. O Ensino Médio passou de 3,8 para 4,2, ficando abaixo da meta, que era 5. Porém esse resultado ainda está distante da meta calculada e estimada pelo Instituto Nacional de Educação e Pesquisa (Inep) e definida pelo Ministério da Educação (MEC), que tem como referência a qualidade dos sistemas educacionais de países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Olhando para as políticas educacionais até 2017, todas afirmam o direito ao acesso à educação. No entanto, para a consolidação desse direito, além de permanecerem na escola e desenvolver-se plenamente, os estudantes precisam de um aprendizado contínuo e de qualidade. Nesse sentido, somente a BNCC trata da aprendizagem como direito, sendo que quando a educação garante a aprendizagem, ela se consubstancia como um direito humano.

Nessa perspectiva, a educação tem uma função social de reafirmação dos direitos humanos. Para Herrera Flores (apud SILVEIRA *et al.*, 2007), os direitos humanos vão sendo construídos e reconstruídos conforme se atua numa determinada realidade social. O ser humano, que tem direito pleno à educação, é capaz de não só exercer com consciência seus direitos, mas também de criá-los ou exigir que sejam cumpridos.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), estabelecido pela Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, proclama a proteção integral da criança e do adolescente. E, no Artigo 4º, são reafirmados os direitos fundamentais “[...] à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária” (BRASIL, 1990).

As Diretrizes e Bases da Educação, instituídas pela Lei nº 9.394 (LDB), de 20 de dezembro de 1996, defendem que a educação deve ser garantida pela família e pelo Estado (Art. 2º); a lei se refere também ao valor do acesso à educação e à permanência na escola, os quais devem ser para todos de maneira qualitativa e igualitária (Art. 3º, Inciso I). No ECA, a educação é referida como direito fundamental, já a LDB fala do direito à educação, da permanência, da qualidade e igualdade, porém, não prevê meios para essa permanência. Dessa forma, sem metas específicas para alcançar o sucesso, apesar da legislação, temos como resultado o fracasso escolar.

Segundo Bossa (2002, p. 19):

No Brasil, a escola torna-se cada vez mais o palco de fracassos e de formação precária, impedindo os jovens de se apossarem da herança cultural, dos conhecimentos acumulados pela humanidade e, conseqüentemente, de compreenderem melhor o mundo que os rodeia. A escola, que deveria formar jovens capazes de analisar criticamente a realidade, a fim de perceber como agir no sentido de transformá-la e, ao mesmo tempo, preservar as conquistas sociais, contribui para perpetuar injustiças sociais que sempre fizeram parte da história do povo brasileiro.

De acordo com Costa (2004), o fracasso escolar é um dos principais fatores que leva o estudante à evasão. Exclusivamente voltada para um futuro trabalho, a educação organiza e distribui os conteúdos de modo fragmentado e, na maioria das vezes, muito distantes da realidade, causando desinteresse, e tornando a aprendizagem escolar sem sentido para a vida.

Assim, o fracasso da educação se expressa de forma bem concreta por meio dos índices de distorção idade/série, colocando a reprovação na trajetória de vida de grande parte dos estudantes brasileiros, levando à evasão ou abandono escolar.

Em algumas regiões do Brasil, a distorção idade/série se agrava. O problema, em geral, é maior nas regiões Norte e Nordeste, com algumas exceções. Os municípios do Rio de Janeiro apresentam níveis de distorção próximos aos do Maranhão, embora as realidades econômicas sejam distintas entre o Nordeste e o Sudeste:

Há também desigualdades marcantes dentro de cada região. No Nordeste, por exemplo, enquanto municípios do Ceará apresentam níveis de distorção idade/série de até 35%, alguns municípios do Piauí chegam a 52%. Ao olhar todo o País, foram identificados municípios com taxas desafiadoras, chegando a 61% de distorção idade/série (UNICEF, 2018, p. 06).

Esses dados são diferentes também entre os Anos Iniciais e Finais, porém, fica evidente que nos primeiros anos essa distorção já acontece:

O País tem mais de 1,8 milhão de estudantes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental com dois ou mais anos de atraso escolar. Isso representa 12% das matrículas nessa etapa de ensino. Norte e Nordeste são as regiões que têm os indicadores mais preocupantes, respectivamente: 19% e 17% de taxa de distorção idade/série. O Pará é o Estado que concentra a mais alta taxa de estudantes com dois ou mais anos de atraso escolar, 23%, seguido por Amapá e Acre, com 22%, e Bahia e Sergipe, com 21%. Com 4%, Minas Gerais possui a menor taxa do País nessa etapa, seguido por São Paulo e Mato Grosso, com 5% (UNICEF, 2018, p. 6).

Nos anos finais, do 6º ao 9º ano, essa situação se intensifica, pois quase 3,2 milhões de adolescentes estão em atraso escolar, representando 26% dos estudantes matriculados nessa etapa do Ensino Fundamental.

Os desafios são maiores no Norte (36%) e no Nordeste (34%). O Estado com percentual mais alto é Sergipe, com 43%, seguido por Bahia e Pará, com 41%, e Alagoas e Rio Grande do Norte, com 38%. Além deles, três Estados de outras regiões chamam a atenção pelas altas taxas: Rio de Janeiro (31%), Mato Grosso do Sul (32%) e Rio Grande do Sul (31%). Mato Grosso e São Paulo são os Estados que possuem as menores taxas de distorção idade/série, com 10% e 11%, respectivamente (UNICEF, 2018, p. 7).

O Censo Escolar de 2020 revela que muitas das crianças e dos adolescentes brasileiros que se apresentam em distorção idade/série se concentram em localidades específicas no País. De fato, no território brasileiro, essas distorções são mais acentuadas nos assentamentos, terras indígenas, comunidades quilombolas e áreas de preservação.

Outro dado apontado no Censo Escolar de 2017, refere-se à cor e à raça dos estudantes matriculados no País. Neste ponto, evidencia-se uma desigualdade bem significativa, sendo que 30% dos estudantes se declaram como “brancos”, 40% pardos, 4% negros, somente 1% se identifica como indígena (amarelos) e 25% não declara sua cor e raça. Chama a atenção a sub-representação da categoria “negros”, que apresenta apenas 4% do total de matrículas na Educação Básica.

Estudantes de cor/raça indígena, negro e parda são os mais prejudicados no que se refere à taxa de distorção idade/série, tanto no meio urbano quanto no rural. A taxa é bastante significativa em relação aos brancos, sendo 29,4% na zona urbana com distorção idade/série e 12,6% dos brancos estão na mesma situação. Quando olhamos para as populações indígenas, percebemos que também são muito impactadas pela distorção idade/série, já que 33,1% destes moram na zona urbana (BRASIL, 2018).

Em relação à diferença de gênero, os dados são significativos. Nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, as taxas de distorção idade/série entre meninos crescem de forma mais acelerada do que entre meninas – 14,7% *versus* 9%. Mas, a partir do 6º ano, a diferença entre meninos e meninas passa a ser de 20%. Contudo, na adolescência, por volta do 8º ano e na entrada do Ensino Médio, observa-se uma redução nessa diferença. É importante ressaltar que “fatores como gravidez na adolescência, trabalho doméstico e o casamento precoce estão associados ao atraso e abandono escolares, especialmente de meninas” (UNICEF, 2018, p. 10).

Nesse cenário, o Censo Escolar de 2017, também mostra um considerável o atraso escolar entre os estudantes com deficiência, contrariando a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, para a qual todos os estudantes com e sem deficiência têm a oportunidade de conviverem e aprenderem juntos. Neste seguimento, a taxa de reprovação é de 12,8%, sendo que a dos matriculados sem deficiência é de 8,7%.

Os dados acima demonstram os desafios que a educação brasileira ainda precisa superar para garantir o direito à educação e à aprendizagem para todos. Apesar das políticas públicas afirmativas, os dados revelam o quanto é gritante a defasagem de aprendizagem.

Método

Este artigo desenvolveu-se apoiado na pesquisa bibliográfica e na pesquisa documental, pois além de basear-se em estudos desenvolvidos e publicados por pesquisadores reconhecidos pela comunidade científica, voltados às questões da educação inclusiva, também se utilizou de documentos legais específicos e relatórios técnicos de entidades especializadas, tais como o Inep/MEC (2011).

Trata-se, portanto, de um estudo do tipo análise documental, retrospectivo, da legislação brasileira sobre educação inclusiva, com ênfase na educação especial. O estudo documental caracteriza-se como uma fonte de coleta de dados restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias. A investigação foi realizada no segundo semestre de 2021. O estudo utilizou as informações constantes em 18 textos legais, descritos no Quadro Nº 1, promulgados no período de 1988 a 2020, os quais foram discutidos e analisados à luz do referencial teórico que aborda o tema.

Quadro Nº 1 - Documentos analisados para a pesquisa

Documento	Tipo
Constituição Federal de 1988	principal
Lei 7853/1989 - Estabelece a Integração da pessoa com deficiência	principal
Lei Federal nº 8.069/190 - Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA	complementar
Declaração de Salamanca/1994	principal
Lei nº 9.394/1996 -Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional - LDB	complementar
Decreto nº 3.298/1999, regulamenta a Lei nº 7.853/89 - Política Nacional Integração Pessoa Deficiência	principal
Resolução CNE/CEB nº2/2001, que orienta a Lei e Diretrizes Nacional da Educação Especial	principal
Lei nº 10.172/2001, Lei de Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (BRASIL, 2001a)	principal
Resolução CNE/CP nº01/2002- orienta diretrizes curriculares nacionais formações professores da Educação Básica	complementar
Decreto 5626/2005 - Reconhecimento da Língua de Sinais (Libras)	principal
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008	principal
Resolução nº4 CNE/CEB/2009 - orienta para o estabelecimento do Atendimento Educacional	principal

Especializado (AEE) na Educação Básica, Salas de Recursos Multifuncionais	
Decreto 7611/2011, revoga o decreto 6571, determina que sistema educacional seja inclusivo em todos os níveis de ensino.	principal
Plano Nacional de Educação/2014 - Meta 4	complementar
Lei Brasileira da Pessoa com Deficiência – LBI - 2015	principal
Base Nacional Comum Curricular/2019	
Decreto 9495/2019- cria a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP)	principal
Decreto 10502/2020 - a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.	principal

Fonte: Dados da pesquisa

A etapa de preparação documental, também denominada pré-análise, envolveu uma primeira leitura dos diversos documentos coletados que foram primeiramente classificados e indexados (BARDIN, 2011; MINAYO, 2008). Após serem divididos em documentos *principais* e *complementares*, receberam uma determinada codificação. Esses documentos, assim selecionados, classificados e submetidos a uma primeira leitura, constituíram o *corpus* do estudo. A análise documental propriamente dita incidiu sobre aqueles documentos classificados como documentos *principais*.

Nos documentos *principais* buscou-se identificar concepções, preceitos, ideias que remetessem aos princípios da educação inclusiva. Além disso, buscou-se identificar nos documentos *complementares* informações que nos permitissem apontar importantes transformações conceituais que foram paradigmáticas para a consolidação da educação inclusiva no Brasil.

Em seguida, procedeu-se a construção de uma linha de tempo com vistas à identificação de núcleos de sentido a partir da presença ou frequência significativa no corpus do estudo de determinadas

temáticas. Nesta etapa, a intenção foi construir um roteiro e encontrar elementos convergentes de diferentes tendências a saber: segregação, integração ou inclusão.

O percurso da Educação Inclusiva no Brasil

No século XIX, a educação no Brasil, ainda estava longe do que, atualmente, entendemos por educação inclusiva. No entanto, naquela época já existiam os primeiros serviços selecionados e dedicados às pessoas que eram vistas como não normais. Eram serviços inspirados em experiências norte-americanas e europeias, cujas ideias e ações foram trazidas por alguns brasileiros que se dedicaram a organizar e a implementar ações isoladas e particulares para atender a pessoas com deficiências físicas, mentais e sensoriais. Porém, essas iniciativas ainda não estavam integradas às políticas públicas de educação da época, e levou um século, aproximadamente, para que a educação especial³ passasse a ser um dos componentes de nosso sistema educacional. Mantoan (2015, p. 43) explicita que, “de fato, no início dos anos 60 é que essa modalidade de ensino foi instituída oficialmente, com a denominação de “educação dos excepcionais”.

A autora afirma que a história da educação de pessoas com deficiência no Brasil está dividida em três grandes períodos: o período de 1854 a 1956 – marcado por iniciativas de caráter privado, quando surgiram importantes instituições que atendiam algumas deficiências específicas, tais como as escolas especiais para o atendimento do público surdo. O segundo período de 1957 a 1993 ficou marcado por

³ Educação Especial: modalidade de ensino que atende crianças, adolescentes e adultos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades.

ações oficiais de âmbito nacional e pela criação das “campanhas”, destinadas a atender especificamente cada uma das deficiências. O terceiro período, de 1993 em diante, caracterizado pelos movimentos em favor da inclusão escolar.

Segundo Freitag (1984), a educação brasileira no pós-guerra é marcada pela segregação, verificada no percurso desde a escola primária até a universidade, e diretamente relacionada à origem socioeconômica dos estudantes. A autora destaca que, em 1964, apenas dois terços das crianças, entre 7 e 14 anos, se encontravam matriculadas na escola e, mais da metade daquelas que não estavam matriculadas, nunca haviam frequentado essa instituição, caracterizando como uma educação elitista. Foi somente na década de 1990, após a promulgação da Constituição Federal de 1988, que o país passou a alcançar taxas mais elevadas de escolarização obrigatória. Segundo o Capítulo III, Seção I, Artigo 205: “[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade [...]” (BRASIL, 1988). Além disso, o Artigo 208, Inciso III assegura: “[...] o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988).

Educação Inclusiva no Brasil: entre a integração e a inclusão

Em 1989, foi sancionada a Lei nº 7.853, que dispõe acerca da integração social das pessoas com deficiência. A lei obriga o sistema educacional a ofertar, de forma gratuita, a Educação Especial, atribuindo ao Poder Público a responsabilidade pela matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas com deficiências que sejam capazes de se integrar ao sistema regular de ensino. A tônica da política educacional brasileira, entre os anos de 1980 e meados de 1990, foi marcada por

perspectivas que buscavam a integração social das pessoas PAEE – Público⁴ do Atendimento Educacional Especializado, embora os serviços especializados clínicos mantivessem ainda a centralidade no atendimento a esse público.

No ano de 1990 é sancionada uma das leis mais importantes na história do nosso País, a Lei nº 8.069 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) –, que vem garantir, entre outras coisas, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) às crianças com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Também, assegura o trabalho protegido ao adolescente com deficiência e prioridade de atendimento nas ações e políticas públicas de prevenção e proteção para famílias com crianças e adolescentes com essa condição. O ECA demarca uma mudança histórica, ao trazer uma nova concepção de ‘infância’ para os documentos legais. Trata-se de um importante marco legal para a proteção da infância no Brasil, que impulsiona iniciativas para efetivas ações de assistência e proteção à infância. Superando a concepção de “criança infratora” contida no Código de Menores de 1927 e 1979, o ECA introduziu a noção de criança como sujeito de direitos, tal como descrito no excerto: “Art. 1º Esta lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente” (BRASIL, 2002, p. 20).

Contudo, a nova concepção ainda estava distante de se traduzir em ações concretas. Por exemplo, no que se referia à Educação Especial, esta, ainda ficava a cargo das entidades e instituições de caráter filantrópico, assistencial, não contemplando todas as crianças com deficiência, baseada em uma concepção segregacionista.

Este modelo começa a sofrer revisões a partir das discussões sobre integração de todos os alunos impulsionadas pela Declaração de

⁴ Público do PAEE - alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades.

Salamanca (UNESCO,1994) que reafirmava o compromisso para com a Educação para Todos. No Brasil, as inspirações provenientes da Declaração de Salamanca instauram, com força, a perspectiva de que as crianças com deficiência e transtornos globais, tivessem acesso à escola comum e não mais ficassem restritos aos espaços segregados. Nesse sentido, nos anos de 1990, avolumam-se os debates públicos em torno da definição do percurso escolar dos estudantes com deficiências e do melhor atendimento a esse público.

Em 1996, é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, que estabelece no seu Título V, Capítulo V, Artigo 58, Parágrafo 1º, que “[...] haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial” (BRASIL, 1996).

A LDB representou um avanço para a Educação Especial, na medida em que apresenta um capítulo específico para esse público e, sobretudo, por preconizar que a escolarização desses aconteça preferencialmente na rede regular de ensino público. Neste momento, o estado se torna responsável pela organização de políticas públicas voltadas à igualdade de oportunidades devendo garantir o acompanhamento especializado aos que dele necessitam. Os Artigos 3 e 60 esclarecem o novo posicionamento imposto ao estado brasileiro:

Art. 3º A oferta de Educação Especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a Educação Infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:
I - Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades;

II - Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - Educação Especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas matérias artística, intelectual ou psicomotora;

V - Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o consequente nível do ensino regular.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público. Parágrafo único. O Poder Público adotará como alternativa preferencial a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino,

independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo (BRASIL, 1996).

Infelizmente, a lei, mesmo ampliando as possibilidades de uma educação aberta a todos, coloca a palavra “preferencialmente”, dando brecha, ainda, a uma educação que segrega, fazendo com que ainda algumas crianças com deficiência tivessem que ser matriculadas em escolas especiais, privando-as de estarem na escola regular.

Em 1999, é homologado o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, a qual dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e consolida as normas de proteção, além de dar outras providências. O objetivo principal é assegurar a plena integração da pessoa com deficiência no contexto socioeconômico e cultural do País.

Em relação ao acesso à Educação, o texto apresenta e afirma que a Educação Especial é uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino e a destaca como complemento do ensino regular, dizendo que deveria ser promovida em todos os diferentes níveis de ensino e, que a garantia de vagas no ensino regular, para os diversos graus e tipos de deficiência, era uma medida importante. Esse decreto faz a ruptura com pressupostos segregacionistas para o período de Integração das pessoas com deficiência.

Em 2001, foi estabelecida a Lei nº 10.172, Lei de Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (BRASIL, 2001a), que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica do Brasil. Tal lei define a inclusão como processo que pressupõe o preparo e a construção de um novo sistema educacional, envolvendo recursos humanos, adequação de currículo, incluindo estratégias como as adaptações curriculares individuais (HEREDERO, 1999). Para sua implementação, tornava-se imperativo ações voltadas à formação continuada dos profissionais da educação, materiais e mecanismos de

suporte que garantissem o ingresso e a permanência de todas as crianças e jovens na escola.

O documento estabeleceu que o atendimento escolar dos alunos com deficiência ou transtornos globais deveria ter início na Educação Infantil. Desse modo, os serviços de Educação Especial sempre que necessário, estariam garantidos mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, fundamentando a necessidade de atendimento educacional especializado.

Já em 2002 foi promulgada a Resolução CNE/CP nº 01/2002, que orienta a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena. Sustentada no princípio da Educação Inclusiva, a referida Resolução determina que a formação deve incluir conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais. Neste mesmo ano de 2002, Língua Brasileira de Sinais (Libras), foi reconhecida como meio legal de comunicação e expressão. Sendo regulamentada em 2005, pelo Decreto nº 5.626/2005, tornando-se a Lei nº 10.436.

Em 2006, o Ministério da Educação (MEC), o Ministério da Justiça, a UNESCO e a Secretaria Especial dos Direitos Humanos elaboraram o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Nesse documento são expressas muitas metas, dentre elas, está a inclusão de temas relacionados às pessoas com deficiência nos currículos das escolas.

Já em 2008, o Decreto nº 6.571, apresenta as normativas sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, definido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular. O referido Decreto obriga a União a prestar apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino no oferecimento da

modalidade. Além disso, reforça que o AEE deve estar integrado ao Projeto Pedagógico da escola. Neste mesmo ano foi estabelecida a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. O documento retoma a história do processo de inclusão escolar no Brasil para embasar a necessidade de políticas públicas promotoras de uma Educação de qualidade para todos os alunos. A proposta defende uma educação inclusiva capaz de acolher a todos, indiferente de sua condição física ou psíquica, na escola regular. Para tanto, estabelece que deve haver um plano educacional individualizado, que promova a aprendizagem de todos.

Em 2009, é estabelecida a Resolução nº 4 CNE/CEB, que orienta para o estabelecimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, o qual deve ser realizado no contraturno e preferencialmente nas chamadas Salas de Recursos Multifuncionais das escolas regulares. Tal resolução serve de orientação para os sistemas de ensino cumprirem o Decreto nº 6.571.

Esse conjunto de dispositivos legais assinalou um marco na educação brasileira, na medida em que estabeleceu uma clara distinção entre Educação Inclusiva e Educação Especial, definindo a Educação Especial como modalidade de ensino não substitutiva à escolarização que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, e define o público-alvo, ou seja, os sujeitos com direito a essa modalidade.

A legislação que defina a Educação Especial, tem como eixo de articulação o AEE⁵ complementar ou suplementar, o qual passou a ser garantido aos estudantes por meio da atuação de professores especializados, incluindo tempos, espaços e recursos adequados às necessidades específicas de cada sujeito que demande tal atendimento.

⁵ Institui como público-alvo de AEE - estudantes com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação.

Em 2011, é revogado o Decreto nº 6.571 de 2008, substituído pelo Decreto nº 7.611, que apresenta novas diretrizes, estabelecendo como dever do Estado a Educação das pessoas público-alvo da Educação Especial. Entre elas, determina que sistema educacional seja inclusivo em todos os níveis, que o aprendizado seja ao longo de toda a vida, e impede a exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência. Também determina que o Ensino Fundamental seja gratuito e compulsório, asseguradas as adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais.

Em 2014, foi estabelecido o Plano Nacional de Educação (PNE), que traz, em sua meta 4, a “Universalização para a população de 4 a 17 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.” A legislação ratifica a garantia de um sistema educacional inclusivo, com salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. Contudo, o entrave para a inclusão aparece na palavra “preferencialmente”, porque abre espaço para que as crianças com deficiência permaneçam matriculadas apenas em escolas especiais.

Não obstante, a maior vitória na história da educação inclusiva no Brasil se dá em 2015, com a aprovação da Lei Brasileira de Inclusão, que no Artigo 27, define: “A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem” (BRASIL, 2015).

No seu Artigo 28, a referida Lei estabelece a necessidade de adoção de medidas individuais e coletivas que proporcionem o

desenvolvimento acadêmico e a socialização dos alunos com deficiência.

A Base Nacional Comum Curricular, aprovada em 2017, vem reafirmar o compromisso da aprendizagem para todos. Em seu Artigo 7º, Inciso III, estabelece que cabe às instituições de ensino “selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares” (BRASIL, 2018). A aprovação das BNCC, representa um passo à mais na consolidação da Educação Inclusiva, na medida em que traz em seus fundamentos o olhar inovador e inclusivo para questões centrais do processo educativo, baseado no desenvolvimento humano global. Também, porque apresenta uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto. Ademais, as BNCC, avançam na medida em que determinam que as aprendizagens estejam sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, baseados no princípio de equidade.

Em 2019, o Decreto nº 9.465 cria a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP), extinguindo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). A pasta é composta por três frentes: Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência; Diretoria de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos; e Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras.

A extinção da SECADI e a criação da SEMESP pareciam estar indicando, ao mais distraídos, que novas mudanças no campo da educação especial aconteceriam no sentido de consolidar os avanços alcançados. Contudo, ao dividir a “nova secretaria” em “pastas fragmentadas”, inicia-se um processo sustentado na intenção de retorno à segregação.

Educação Inclusiva no Brasil: a inclusão ameaçada

A partir da linha de tempo de aproximados 40 anos da Educação brasileira buscamos traçar a trajetória da integração da Educação Especial, como um ramo da educação dirigido a alunos com transtornos gerais do desenvolvimento/transtorno do espectro autista; uma ou mais deficiências; altas habilidades ou superdotação. Marcada por concepções e práticas, inicialmente, excludentes a Educação Especial, foi integrada ao sistema educacional brasileiro, em um processo de implantação e consolidação de um pensar e fazer inclusivo. Gonzáles (2019, p. 495) diz que *“el saber auténtico de la Educación Inclusiva es propiedad de la historicidad del presente. Se encuentra en constante movimiento y transformación”*. Com efeito, são as constantes transformações que reorganizam as práticas e acolhem as demandas das pessoas com deficiência que militam por suas causas. Dutra⁶ (2019, p. 3) elucida a reflexão:

Eu não tenho dúvida de que uma grande conquista deste século é o acesso das pessoas com deficiência a uma educação inclusiva. Em toda a história educacional do nosso País, nunca alcançamos um indicador tão positivo de pessoas com deficiência acessando a educação básica e superior.

Dados do Instituto Rodrigo Mendes⁷ mostram que atualmente, no país, 90% dos alunos com deficiência estão incluídos na escola

⁶ Martinha Clarete Dutra esteve no Ministério da Educação por 10 anos, onde, inicialmente, atuou na Secretaria de Educação Especial.

⁷ Instituto Rodrigo Mendes: uma organização, em São Paulo, sem fins lucrativos com a missão de colaborar para que toda pessoa com deficiência tenha uma educação de qualidade na escola comum.

regular. Esses dados expressam um avanço nunca antes visto na história da educação brasileira, a qual, em seus primórdios foi marcada por práticas segregacionistas. Foram anos de lutas, desencontros e vitórias, por políticas de interesses sociais e coletivos. Mas, nada está garantido, às vezes, o individual sobrepõe o coletivo.

O primeiro grande ataque às possibilidades das ações coletivas e no qual decisões sobre políticas públicas podem ser situadas, veio de Olson (1965), ao afirmar que interesses comuns, os quais, em princípio, guiaram o processo decisório que afetam os indivíduos, não resultam necessariamente em ação coletiva e sim em *free riding*, pois os interesses de poucos têm mais chances de se organizarem do que os interesses difusos de muitos. Existe, segundo Olson, um interesse público que não é a soma dos interesses dos grupos (SOUZA, 2006, p. 36).

Com efeito, no dia trinta de setembro de 2020, o então Presidente da República assinou, em cerimônia no Palácio do Planalto, o Decreto nº 10.502/2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. O então Ministro da Educação, na época, Milton Ribeiro, afirma que a nova Política vem para reforçar os sistemas de ensino e garantir o atendimento aos estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e aqueles com altas habilidades ou superdotação. Supostamente, o decreto foi fundamentado em uma perspectiva equitativa ao longo da vida. Porém, fica bem-sinalizado no decreto que a família tem a opção pela escola regular ou especial e que as classes especiais poderiam voltar às escolas regulares, quando necessário. O Decreto nº 10.502/2020, sinaliza o risco de instauração de um novo

período na história da educação inclusiva, que faria retrocedermos 40 anos, voltando à segregação ou até mesmo à exclusão.

Contudo, a reação dos movimentos sociais, entidades de representação, universidades, jornais etc., de todo o país foi imediata. Apontando o retrocesso na educação brasileira, a sociedade brasileira protestou contra o modo unilateral e pouco democrático que o Decreto foi estabelecido, sem que organizações civis e entidades representativas fossem ouvidas, rompendo com a máxima do sistema democrático que prima pelo diálogo e a participação de todos os envolvidos, para efetivar políticas públicas a partir do benefício para todos. Como afirma Schwartzman (2003, p. 9):

Os problemas do Brasil de hoje não são mais, no entanto, os do poder absoluto do estamento burocrático, mas sim, em boa parte pelo menos, decorrentes da incapacidade de o Estado exercer o poder que lhe é delegado, democraticamente, para governar em benefício de todos.

Além disso, especialistas em educação de renomadas universidades brasileiras afirmaram que a política aponta para um retrocesso na educação, como diz Mantoan (2020, p. 6), em nota para o Jornal Braziliense, o decreto pretende que sejam “ofuscados ou esquecidos os ganhos obtidos pelos alunos que, em razão da inclusão escolar, puderam seguir trajetórias de vida jamais imaginadas”.

O novo Decreto já carregava em seu título um indício de retrocesso ao retomar a nomenclatura “Educação Especial”, e não mais “Educação Inclusiva”. Nas suas diretrizes, fica clara a intenção da retomada de escolas e classes especiais, dando ênfase às escolas bilíngues para surdos.

Com efeito, o Decreto nº 10.502/2020, parece buscar atender às demandas de qualificação das escolas bilíngues para surdos. Um movimento reivindicatório da comunidade surda, que vem pedindo a segregação, como garantia de uma melhor comunicação entre os pares.

As pesquisadoras Ana Regina Campello e Patrícia Luiza Ferreira Rezende, baseadas em suas pesquisas, assinalam que: “Somos autoras com atravessamentos produzidos por uma política pública educacional que não atendeu e não atende às nossas imperativas demandas linguísticas e culturais. Nós diagnosticamos em nosso campo a imperativa necessidade da Educação Bilíngue de Surdos” (CAMPELLO; REZENDE, 2014, p. 03).

O justo argumento das autoras, que são surdas, revela que essa comunidade nem sempre foi atendida na sua especificidade, pois existe uma carência de profissionais intérpretes nas escolas brasileiras, principalmente nas públicas. As autoras ainda comentam que:

[...] na Conferência Nacional de Educação – CONAE, foi rejeitada proposta que apoiava a escola de surdos. Assim, esse público ficou de lado, sem se comunicar, progredindo pouco no seu desenvolvimento intelectual. Na época, a Secretária Nacional de Educação acusou o movimento de requerer uma educação segregada, lembrando que a Política Pública dessa época lutava e buscava a construção de uma educação o mais inclusiva possível na escola regular (CAMPELLO; REZENDE, 2014, p. 5).

Entendemos como legítimos os apelos e demandas do público surdo. Contudo, não podemos colocar em risco todas as conquistas obtidas por meio da perspectiva de uma Educação Inclusiva. Atender as demandas de segregação da comunidade surda, implica desatender os

alunos com outras deficiências, que poderão ser prejudicados e excluídos das escolas regulares, em um evidente e injustificado processo de exclusão social. Convém destacar que “[...] a invisibilidade das pessoas com deficiência consente na invisibilidade da opressão social que, finalmente, retira as pessoas com deficiência dos espaços sociais e econômicos” (MARTINS, 2017, p. 19).

Outro ponto muito delicado, presente no Decreto nº 10.502/2020, é a priorização da participação e decisão do estudante e de sua família no processo de decisão sobre os serviços e os recursos do atendimento educacional especializado. Aí se estabelece uma cilada, pois, sob a justificativa de respeito à liberdade civil, o Governo se coloca como neutro, mas na verdade não se responsabiliza pelas ações e defesa de direitos. Com isso, não garante a educação inclusiva às pessoas com deficiência, violando compromissos estabelecidos na Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) e do Estatuto da Pessoa com Deficiência, que garantem às pessoas com deficiência o pleno acesso à educação.

Lembrando que o processo de planejamento do setor público está longe de ser apenas uma atividade técnica, estritamente objetiva e neutra, pois durante as fases de implantação de uma política pública podem ocorrer mudanças, resistência, embates corporativos ou político partidários entre diferentes esferas de poder, e isso não pode ser desprezado, por ser legítimo e fazer parte do jogo político (JANUZZI, 2002, p. 12).

Em janeiro de 2021, o Decreto foi rejeitado pelo Senado Federal, voltando a prevalecer no território brasileiro, a Política Nacional da Educação Inclusiva de 2008. Contudo, isso não quer dizer

que a proposta de Educação Inclusiva esteja à salvo. O risco de retrocesso à uma educação segregadora permanece. Todo cenário político aponta para um declínio dos valores de igualdade e inclusão, por motivos financeiros ou ideológicos, e sinaliza que esse retrocesso pode voltar. Dessa maneira, é urgente que se estabeleça uma rede de vigilância e luta em favor da Educação Inclusiva.

Considerações finais

Sob o ponto de vista legal, a educação no Brasil sempre acompanhou eventos e movimentos sociais que faziam e fazem demandas importantes, a fim de traçar uma trajetória de uma sociedade mais justa e inclusiva. A educação para todos no nosso país só foi reconhecida a partir da Constituição Federal de 1988. Foi a partir dela que começam movimentos e ações que buscam atender a um número maior de pessoas, inclusive as pessoas com deficiências físicas, intelectuais ou sensoriais motoras. Nesses 40 anos, a educação passou por diversos estágios de aprimoramento de suas práticas, apoiadas por documentos legais. No que se refere à educação especial, sua trajetória histórica analisada neste artigo, mostra o quanto as pessoas com deficiências ganharam em termos de reconhecimento de seus direitos e de garantia de melhor qualidade de vida, uma vez que não foram privadas de aprender e compartilhar com pares diferentes. A Educação Inclusiva passa a ser a chave para uma sociedade mais fraterna, justa e inclusiva e cabe à nós, educadores, mantermo-nos constantemente em luta em defesa da educação Inclusiva. Diante da relevância social da educação, também cabe às instituições acadêmicas problematizar esse assunto, para que ações que derivam de pesquisas nessa área reverberem em políticas públicas favoráveis à educação inclusiva.

Referências

BOSSA, Nadia A. **Fracasso escolar: um olhar psicopedagógico**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.

_____. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Brasília, 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm>. Acesso em: 01 jul. 2022.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 01 jul. 2022.

_____. **Plano nacional da Educação Especial**. Brasília: MEC, 1994.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**, Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 01 jul. 2022.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases para a educação especial**. Brasília: MEC, 2001a.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 02/01. Institui Diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: MEC, 2001b.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 01/02**. Institui Diretrizes nacionais para

a Educação Especial na Educação Básica nas escolas de campo. Brasília: MEC, 2002.

_____. Programa de Educação Inclusiva. **Direito à diversidade**. Brasília: MEC-SEESP, 2003a. Disponível em: <www.portal.mec.gov/seesp>. Acesso em: julho de 2020.

_____. Deliberação nº 02/03 CEE. **Normas para a Educação Especial**. Brasília: MEC, 2003b.

_____. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

_____. **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). Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 01 jul. 2022.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2022.

_____. **Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. Decreto 10512. Brasília, MEC, 2020.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2020: resumo técnico**. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2022.

CAMPELLO, Ana Regina; REZENDE, Patrícia Luiza Ferreira. Em defesa da escola bilíngue para surdos: a história. **Educar em Revista**, Curitiba, ed.

esp. n. 2, p. 71-92, 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/6KfHLbL5nN6MdTjJd3FLxpJ/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 01 jul. 2022.

COSTA, Maria Helena Ribeiro. **As causas da evasão escolar**: um estudo de caso numa unidade de ensino da rede municipal de Salvador. 2004. 68 f. Monografia (Especialização) - Associação Baiana de Educação e Cultura-ABEC, Salvador, 2004. Disponível em: <http://br.monografias.com/trabalhos-pdf/causas-evasao-escolar-estudo-caso/causas-evasao-escolar-estudo-caso.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2012.

DUTRA, Martinha Clarete. A luta atual das pessoas com deficiência é construir a educação verdadeiramente inclusiva. **Diversa**: educação inclusiva na prática, 20 set. 2019. Disponível em: <<https://diversa.org.br/luta-atual-educacao-verdadeiramente-inclusiva/>>. Acesso em: 01 jul. 2022.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado & Sociedade**. 5. ed. São Paulo: Moraes, 1984.

HEREDERO, E. Sebastian **Adaptaciones curriculares**. Material de Curso. Marília: Unesp, 1999.

JANUZZI, Paulo de Martino. Considerações sobre o uso, mau uso e abuso dos indicadores sociais na formulação e avaliação de políticas públicas municipais. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 1, p. 51-72, 2002. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/6427/5011>>. Acesso em: 01 jul. 2022.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

_____. **Inclusão Escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus Editorial, 2015.

_____. **Carta-convocação do LEPED contra a destruição da inclusão escolar no Brasil**. 5 out. 2020. Campinas: LEPED/Unicamp, 2020.

MARTINS, Bruno Sena. A deficiência e as políticas sociais em Portugal: retrato de uma democracia em curso. **Periferia**, v. 9, n. 1, p. 13-33, 2017. Disponível em: <>. Acesso em: 01 jul. 2022.

MORAIS, Débora Nogueira de. O sujeito e o objeto do fracasso escolar: culpa de muitos, responsabilidade de poucos. In: PURIFICAÇÃO, Marcelo Máximo. (Org.). **Investigação científica nas ciências humanas**. Ponta Grossa, Atena, 2019. v. 3. p. 106-116.

SALES, Teresa. Raízes da desigualdade social na cultura política brasileira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 9, n. 25, p. 1-11, 1994. Disponível em: <http://www.anpocs.com/images/stories/RBCS/25/rbcs25_02.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2021

SCHWARTZMAN, Simon. Atualidade de Raymundo Faoro. **DADOS** – Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro, v. 46, n. 2, p. 207-213, 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/dados/a/rkQMqmxqfK7yLt9J7hbSMQQ/?lang=pt>>. Acesso em: 01 jul. 2022.

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. (Orgs.). **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teóricos-metodológicos**. João Pessoa: Editora Universitária, 2007.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 01 jul. 2022.

TOKARNIA, Mariana. Analfabetismo cai, mas Brasil ainda tem 11 milhões sem ler e escrever. **Agência Brasil**, 15 jul. 2020. Disponível em:

<<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-07/taxa-cai-levemente-mas-brasil-ainda-tem-11-milhoes-de-analfabetos>>. Acesso em: 01 jul. 2022.

UNESCO. Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. In: CONFERÊNCIA Mundial sobre NEE. Salamanca/Espanha: UNESCO, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

UNICEF. **Panorama da distorção idade-série no Brasil**. Brasília: UNICEF, 2018. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/461/file/Panorama_da_distorcao_idade-serie_no_Brasil.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2022.

NOTAS DE AUTORIA

Flaviane Oliveira Scheffel - Pedagoga; Mestre em Diversidade Cultural e Inclusão Social pela Universidade Feevale. Atualmente Coordenadora do Núcleo de Apoio Pedagógico - NAP/SMED-NH, RS.
Contato: flavi.scheffel@gmail.com

Eliana Perez Gonçalves de Moura- Possui graduação em Psicologia pela Universidade Católica de Pelotas (1982), mestrado em Psicologia Social e Personalidade pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1996) e doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2003). Atualmente é docente do curso de graduação em Psicologia e docente-pesquisadora do Programa de Pós-graduação em Diversidade Cultural e Inclusão Social (prof. titular), da Universidade Feevale. Contato: elianapgm@feevale.br

Como citar esse artigo de acordo com as normas da ABNT

SCHEFFEL, Flaviane Oliveira; MOURA, Eliana Perez Gonçalves.

Educação inclusiva e desigualdade no Brasil. [Sobre Tudo](#), V. 13, N. 2, p. 28-60, 2022.

Financiamento

Não se aplica.

Consentimento de uso de imagem

Não se aplica.

Aprovação de comitê de ética em pesquisa

Não se aplica.

Licença de uso

Os/as autores/as cedem à Revista Sobre Tudo os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

Publisher

Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação. Publicação na página da [Revista Sobre Tudo](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus/suas autores/as, não representando, necessariamente, a opinião dos/as editores/as ou da universidade.

Histórico

Recebido em: 23/08/2022

Aprovado em: 20/12/2022

Publicado em: 22/12/2022