

✓ Avaliação da política de educação especial e o paradigma da diversidade: mudar a lei garante mudança da realidade?¹

Lenara Antão de Alencar Ribeiro Souza²

Universidade Federal do Ceará
Federal University of Ceará

Alba Maria Pinho de Carvalho³

Universidade Federal do Ceará
Federal University of Ceará

¹ Artigo apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas como requisito parcial de avaliação da disciplina Tópicos Especiais em Avaliação de Políticas Públicas II ministrada interinstitucionalmente pelos Professores Alcides Fernando Gussi e Breyner Ricardo de Oliveira.

Resumo: Avaliar a política de educação especial a partir do paradigma da inclusão requer, sobretudo, considerar a trajetória da conquista de direitos dos sujeitos historicamente oprimidos e as desigualdades interseccionais. O estudo busca refletir sobre o tratamento aos diferentes, especialmente, à pessoa com deficiência (PCD). Para isso, vislumbra-se apreender a categoria inclusão social e como ela vem sendo assegurada no âmbito das políticas educacionais, agregando às escolas, o paradigma da diversidade. É uma proposta de análise social, política e jurídica em torno das experiências da PCD no Brasil, através de uma revisão de literatura, de natureza qualitativa. Evidencia-se que, embora haja um reconhecimento da diversidade, pluralidade e multiculturalismo nos aparatos normativos e na própria política de educação, ainda há a necessidade de decolonizar a política educacional para superar a cultura hegemônica que impossibilita o acesso de todas as pessoas a uma educação crítica, inclusiva e libertadora.

Palavras-chave: Política Educacional. Inclusão Social. Diversidade. Educação Especial.

² Discente do Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas (PPGAPP) da Universidade Federal do Ceará. E-mail: lenaraalencar44@gmail.com | ³ Doutora em sociologia com pós-doutoramento em sociologia política. Professora do Departamento de Ciências Sociais integrando o cargo docente no Programa de Pós-Graduação em Sociologia e dos mestrados acadêmicos e profissionais em Avaliação de Políticas Públicas. E-mail: albacarvalho@gmail.com

EN Evaluation of the special education policy and the diversity paradigm: does changing the law guarantee a change in reality?

Abstract: Evaluating special education policy from the inclusion paradigm requires, above all, considering the trajectory of the conquest of rights of historically oppressed subjects and intersectional inequalities. This study seeks to reflect on the treatment of the different, especially the person with disabilities (PCD). To this end, it aims to understand the category of social inclusion and how it has been ensured in the context of educational policies, adding the paradigm of diversity to schools. It is a proposal of social, political and legal analysis around the experiences of the PCD in Brazil, through a qualitative literature review. It is evident that, although there is a recognition of diversity, plurality, and multiculturalism in the normative apparatus and in education policy itself, there is still a need to decolonize education policy to overcome the hegemonic culture that makes it impossible for all people to have access to a critical, inclusive, and liberating education.

Key-words: Educational Policy. Social Inclusion. Diversity. Special Education.

ES Evaluación de la política de educación especial y el paradigma de la diversidad: ¿cambiar la ley garantiza un cambio en la realidad?

Resumen: Evaluar la política de educación especial desde el paradigma de la inclusión requiere, sobre todo, considerar la trayectoria de la conquista de los derechos de los sujetos históricamente oprimidos y las desigualdades interseccionales. El estudio pretende reflexionar sobre el trato a los diferentes, especialmente a la persona con discapacidad (PCD). Para ello, nos proponemos comprender la categoría de inclusión social y cómo se ha garantizado en el contexto de las políticas educativas, añadiendo el paradigma de la diversidad a las escuelas. Es una propuesta de análisis social, político y jurídico en torno a las experiencias de las PCD en Brasil, a través de una revisión bibliográfica cualitativa. Es evidente que, aunque existe un reconocimiento de la diversidad, la pluralidad y la multiculturalidad en el aparato normativo y en la propia política educativa, sigue siendo necesario descolonizar la política educativa para superar la cultura hegemónica que imposibilita el acceso de todas las personas a una educación crítica, inclusiva y liberadora.

Palabras-clave: Política educativa. Inclusión social. Diversidad. Educación especial.

FR Évaluation de la politique d'éducation spéciale et du paradigme de la diversité: changer la loi garantit-il un changement de la réalité?

Résumé: Évaluer la politique d'éducation spéciale à partir du paradigme de l'inclusion nécessite avant tout de considérer la trajectoire de la réalisation des droits des sujets historiquement opprimés et des inégalités intersectionnelles. L'étude cherche à réfléchir sur le traitement des personnes différentes, en particulier les personnes handicapées (PCD). À cette fin, nous cherchons à comprendre la catégorie de l'inclusion sociale et la manière dont elle a été assurée dans le cadre des politiques éducatives, en ajoutant le paradigme de la diversité aux écoles. Il s'agit d'une proposition d'analyse sociale, politique et juridique autour des expériences des personnes handicapées au Brésil, à travers une analyse documentaire qualitative. Il est évident que, bien qu'il y ait une reconnaissance de la diversité, de la pluralité et du multiculturalisme dans l'appareil normatif et dans la politique éducative elle-même, il est encore nécessaire de décoloniser la politique éducative afin de surmonter la culture hégémonique qui rend impossible l'accès de tous à une éducation critique, inclusive et libératrice.

Mots-clés: Politique éducative. Inclusion sociale. La diversité. Éducation spécialisée.

INTRODUÇÃO

A análise, consubstanciada nesse estudo, está circunscrita à avaliação da política de educação especial na construção de um sistema de ensino inclusivo como estratégia e mecanismo de superação da cultura escolar homogênea. Para construir um percurso epistemológico, faz-se fundamental situar a interseccionalidade enquanto ferramenta analítica para repensar novas metodologias avaliativas, pois, as desigualdades interseccionais estão presentes para além do contexto educacional e, na contemporaneidade, vêm-se emergindo, cada vez mais, a necessidade de consolidar espaços que reconheçam as múltiplas diferenças, sejam elas subjetivas, sociais, de experiência e até mesmo de identidade.

Avalia-se, neste artigo, a política adotada como formação cultural da modernidade, que é a política educacional, onde, no Brasil, nunca esteve amplamente garantida para todas as pessoas. Deste modo, tornou-se demanda de inclusão social de classe, raça, gênero e garantia das diferenças, o que é tematizado, frequentemente, nos diagnósticos sociais por ter se tornado garantia legal e universal da Constituição Federal de 1988 (CF/1988), onde constituiu a comunidade política democrática de igual pertencimento à nação. Conforme estabelece o art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1998).

No Brasil, a inclusão social aos espaços educacionais, sob a óptica do direito, é relativamente recente e é fruto de mobilizações internacionais¹ para torná-la garantia legal; o país é signatário dos documentos formulados através das intervenções da Organização das Nações Unidas (ONU), sendo responsável por incluir esse debate em âmbito nacional e promover adequações jurídicas e políticas. Todavia, deu-se de forma tardia; essa questão explicita a concepção histórica brasileira em que a sociedade visualiza este assunto, sob um inegável aspecto de violações de direitos aos diferentes; visto que, a trajetória da PCD é delineada por um processo classificatório alicerçado na ideologia da normalização, isto é, há uma hegemonia que determina a unicidade nas formas de ser, viver e aprender.

O Brasil anda a passos lentos na busca pela efetivação da inclusão social, visto que tardou na implementação de políticas públicas

específicas que garantem o acesso, permanência e aproveitamento escolar da PCD, em igualdade de oportunidades; até o final dos anos de 1990, o país restringiu suas práticas às ações benevolentes, numa perspectiva de segregação e capacitismo²(JANNUZZI, 2004).

Sabe-se que ao longo da história, as diferenças não foram reconhecidas enquanto parte constituinte do ser. Esse fenômeno pode ser observado desde o início do projeto eurocêntrico que criou a perspectiva de universidade a partir do ser europeu, resultando no tratamento de todo o diferente como inferior, sendo o semelhante, normal. Deste modo, evidencia-se, pois, a relevância de construir uma pesquisa que possibilite refletir sobre a conjuntura social, política, econômica e cultural que é geradora de desigualdade no acesso à educação.

Para tanto, evidencia-se que a discussão deste estudo visa ampliar a tematização sobre a categoria inclusão social enquanto objetivo da Educação Especial, contribuindo, portanto, para a reflexão quanto a construção de uma educação de qualidade, equânime, que tenha como objetivo o exercício pleno da cidadania e efetivação dos direitos reconhecidos legalmente.

HOMOGENEIDADE OU DIVERSIDADE? O TRATAMENTO AOS DIFERENTES – DO ASSISTENCIALISMO NORMALIZADOR À INCLUSÃO SOCIAL

Embora a composição humana seja sempre diversa, a cultura hegemônica foi construída pelo padrão normalizador como forma única de ser, viver e aprender. Nas últimas décadas, a política de educação vem se formando por meio de novas configurações, como exemplo, a política de educação especial que percorre com avanços e retrocessos na consolidação da perspectiva de educação inclusiva, bem como no campo discursivo da Educação em Direito Humanos. Na busca para compreender a trajetória da política de Educação Especial no Brasil, é importante considerar alguns marcos e tendências acerca da forma como foi tecida a atual política educacional: seu contexto histórico é formado por uma junção de práticas educacionais assistencialistas, uma vez que grande parcela da população se viu relegada a atitudes isoladas, ofertas de serviços prestados por instituições públicas, privadas e filantrópicas.

² O termo está correlacionado com a discriminação de pessoas com deficiência, visto que a construção social é fundada na ideologia da normalização de corpos e sujeitos. Historicamente, as pessoas com deficiência foram subestimadas, sendo afastadas dos espaços de tomada de decisão com vistas à redução de suas autonomias.

¹ Os documentos internacionais, a exemplo da Declaração Universal dos Direitos Humanos, Declaração Mundial sobre Educação para Todos, Declaração de Salamanca, Convenção de Guatemala e a Declaração de Montreal, bem como o protagonismo da Organização das Nações Unidas, impulsionaram o debate a respeito da inclusão social, em âmbito nacional.

Segundo Leite e Martins (2012, p. 87) “a história da relação sociedade com a PCD é marcada por um processo classificatório fundamentado na ideologia da normalização”. As práticas interventivas direcionada passaram por fases que foram desde a perspectiva da segregação à integração, sendo norteadas por um modelo de normalização, dispondo de atendimentos e serviços para que a PCD pudesse chegar o mais próximo possível daquilo considerado normal; as diferenças não eram reconhecidas como parte da constituição humana. O paradigma da segregação apoiou-se em institucionalizar a PCD e doença mental em asilos e manicômios, deixando-as longe do convívio social, com um tratamento meramente medicamentoso. Com isso, reforçou o estigma de inúteis e ineducáveis (OMETE, 1996; AMARAL, 1998; MENDES, 2002).

Já o conceito de integração, de acordo com Amaral apud Leite; Martins (2012, p. 88) “advoga o direito e a necessidade dessa população receber os mais diversos atendimentos diferenciados para chegar ao mais próximo possível do que se considerava normal”. O debate sobre a inclusão e a percepção sociopolítica em torno da PCD, percorreu diferentes épocas e culturas, obtendo marcas expressivas da exclusão social, marginalização, benevolência e educação/habilitação, observa-se:

A marginalização configura-se nas atitudes de total descrença na capacidade da pessoa com deficiência. Já a benevolência marca sentimento filantrópico, paternalista e humanitário. As duas formas não reconhecem a pessoa com deficiência como sujeitos de direitos. Por fim, a educação/habilitação tinha foco na possibilidade de mudança e desenvolvimento da população, a partir da oferta de serviços (MAZZOTTA, p. 14, 1996)

Nos séculos XVIII e XIX e meados do século XX, o Brasil restringiu suas práticas para esta população às instituições asilares e abrigos que faziam atendimento caritativo. No Brasil Império, surgiram instituições filantrópicas que, embora tivessem sua relevância naquela época, não se constituíam como políticas públicas, pois, não seguiam viés universal (JANNUZZI, 2004).

Somente a partir do processo de redemocratização do país é que o direito à educação se universaliza – visto que no Brasil inaugura uma amplitude de direitos sociais –, porém, uma grande parcela de

indivíduos e grupos contra a hegemonia eurocêntrica, continuaram a ser excluídos e segregados pela ausência de uma política de cunho inclusiva. Fato esse que revela o quanto o fenômeno da exclusão de comunidades étnicas, raciais, de pessoas com deficiência e dentre outros, está relacionado a questões culturais. Partindo das reflexões de Chasteen (2001) e Olivian (2002), infere-se que o tratamento aos diferentes começou a ser estabelecido na colonização latino-americana, especialmente, no Brasil com a vinda dos portugueses (de cultura civilizatória), que passaram a moldar os indígenas e escravos, conforme os interesses da superioridade eurocristã. O controle colonial da América Latina foi um processo cultural, social e, sobretudo, psicológico. De acordo com Chasteen (2001, p. 60) “ao aceitarem o princípio da própria inferioridade e, na expressão antiquada, “conhecerem seu lugar”, elas participam da própria subjugação.”

A consolidação da CF/1988, no art. 205 e 206, coloca a educação na posição de uma política pública de direito de todas as pessoas, sem distinção de raça, gênero, classe, etnia e qualquer diferença; todas as pessoas possuem o direito de desfrutar da política educacional em igualdade de condições para acesso e permanência. Inaugura-se no campo da educação especial, no art. 208 a oferta do atendimento educacional especializado³, preferencialmente na rede regular de ensino, agregado à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996 enquanto modalidade de ensino transversal.

Essas evoluções jurídicas e políticas ocorreram dentro do movimento constituinte, somadas aos movimentos internacionais que objetivaram construir uma educação para todos, pautada em direitos humanos, especialmente, a partir dos anos de 1990, resultando em normas, a exemplo: Declaração Mundial sobre Educação para Todos, Declaração de Salamanca, Convenção de Guatemala e a Declaração de Montreal. A ONU foi uma grande protagonista que impulsionou esse debate, responsabilizando os países-membros na adequação dos seus documentos normativos para que elaborassem suas políticas públicas nacionais.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos ocorrida em 1990 é um marco histórico, político e jurídico, que trouxe consigo, no art. 3, a universalização do acesso e promoção da equidade; impulsionando uma nova política, que buscou fundamentar-se em direitos educacionais ainda nunca vistos. Sendo assim, determina, ainda, no art. 3 de UNESCO (1998, p. 4) que “a educação básica deve

³ De acordo com o Decreto 7.661/2011, o AEE compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, devem ser prestados de forma complementar ou suplementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais. Deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos”. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades”. A Declaração determina, então, a garantia de igualdade de acesso à educação, em especial, para a PCD, tornando-as parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1998).

Dentro desse movimento internacional de pensar ampliar direitos sociais e construir um sistema educacional para todas as pessoas, o Brasil assumiu esse compromisso, apoiado também na Conferência Mundial sobre Educação Especial. Com isso, originou-se a Declaração de Salamanca, ocorrida na Espanha em 1994, a qual buscou construir princípios, diretrizes e marcos para orientar o atendimento a estudantes com necessidades educacionais especiais.

O Brasil passa a alterar suas normas, agregando o direito a um espaço educacional para todas as pessoas; revela-se como um acontecimento inovador, tendo em vista o contexto histórico da política educacional, a qual teve seu acesso restrito a quem detinha poder – seja político ou socioeconômico. Conforme aponta Santos (2008, p. 15) “[...] nos primórdios da educação da humanidade ela era totalmente elitista, sendo o seu acesso permitido apenas a uma pequena parcela da população”.

Considera-se que outros aparatos normativos organizaram seus dispositivos para reforçar as determinações da CF/88, como exemplo, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.096/1990 e a Lei nº 9.394/1996 (LDB). De acordo com o art. 4 da LDB/1996, os sistemas de ensino devem assegurar para a PCD, inserida na rede regular, “currículo acessível, métodos, recursos e organizações específicos para atender às suas necessidades” (BRASIL, 2008, p. 03).

No que tange à educação especial, tornou-se modalidade da política de educação em 1999, com o Decreto nº 3.298 que regulamenta a Lei nº 7.853/1989. Deste modo, a responsabilidade pela oferta da educação especial passa a ser dos estabelecimentos de ensino regulares, tanto público como privado, que têm o dever de promover a inclusão da PCD. As escolas devem, portanto, adequar-se para receber estudantes, público-alvo da educação especial, criando condições viáveis para o acesso de todas as pessoas (OMETE, 1996).

Destaca-se, ainda, a Lei nº 10.436 de 2002 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, a Resolução CNE/CP nº. 1 de 2006 que contempla a formação dos professores da educação básica, as Diretrizes Nacionais

para a Educação Especial na Educação Básica – Resolução CNE/CEB nº 2 de 2001, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, Lei Brasileira de Inclusão – Lei nº 13.146 de 2015, onde asseguram os direitos fundamentais das PCD’s, Decreto 7.661 de 2011, que dispõe sobre a educação especial e a oferta do atendimento educacional especializado e as Notas Técnicas do Ministério da Educação (MEC) a exemplo, Nota Técnica nº 19 de 2010. Deste modo, compreende-se que os aparatos normativos buscam romper com a cultura de exclusão de estudante com deficiência nos sistemas educacionais, dando todo suporte legal para a sua efetivação. No entanto, a realidade ainda é delineada pela falta de acessibilidade promovida pelas escolas e a segregação pedagógica desse segmento populacional, o que caracteriza a inclusão pela diversidade enquanto desafio (BARROS *et al.*, 2014).

Refletindo sobre os avanços jurídicos e políticos, não se pode deixar de frisar o Decreto nº 6.949 de 2009 que, ao promulgar a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 2007, introduz no art. 24 o direito à educação, sendo garantido sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, onde os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida. Esse Protocolo Facultativo reorganizou as políticas de inclusão brasileiras, reafirmando a universalidade, a indivisibilidade, a interdependência e a inter-relação de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, sendo imperativo garantir que todas as pessoas com deficiência os exerçam plenamente, sem discriminação (BRASIL, 2009).

A nova Política de Educação Especial é alicerçada no paradigma da educação inclusiva, com foco no reconhecimento da diversidade humana; a igualdade e diferença são partes constituintes do ser humano e, portanto, considerados valores indissociáveis. Sendo assim, infere-se que a educação inclusiva possui espaço central na busca pela superação da cultura de segregação/exclusão social da PCD nos sistemas de ensino. Seu contexto histórico denota avanços e desafios constantes na busca pela consolidação do direito de todas as pessoas a uma educação de qualidade em contexto de diversidade.

O Brasil ao assumir o compromisso de implementar uma educação inclusiva, tem como objetivo garantir acesso e permanência a todas as pessoas com deficiência, no sistema regular de ensino e no

atendimento educacional especializado. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008, p. 14) o objetivo é:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino, transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior, oferta do atendimento educacional especializado, formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão, participação da família e comunidade, acessibilidade arquitetônica, nos transportes mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação da política (BRASIL, 2008, p. 14).

Deste modo, a política organiza as ações paralelas à oferta de educação no ensino regular, dando suporte para que a PCD encontre na escola condições efetivas para seu pleno desenvolvimento. O paradigma da inclusão propõe romper com a ideologia de segregação e integração ao convívio social que, na verdade, seguem uma perspectiva excludente.

Assim, inicia-se a implementação de um sistema educacional para todas as pessoas, pois, segundo Omete (1996), acredita-se que a escola não é apenas um espaço destinado a quem pode frequentá-la e tirar proveitos dessa experiência dentro do padrão “normalizador”, ela é para atendimento de toda a sociedade. Portanto, a educação tem a oportunidade de libertar ou oprimir, considerando seu enorme potencial emancipador (FREIRE, 2020 *apud* CORLLINS, 1970).

Sendo assim, a educação possui um grande papel na garantia por justiça e equidade social, vez que a escola é considerada como espaço fundamental para desenvolvimento cognitivo, bem como socialização, sendo assim, importante para quem, historicamente, foi excluído do convívio social, proporcionando a construção de amizades, em interação com outras culturas, valores, crenças que oportunizam o

crescimento pessoal e social, a partir da mudança de pensamentos estereotipados e capacitistas (MENDES, 2009).

Vislumbra-se, na contemporaneidade, teórica e legalmente, uma escola que reconhece a heterogeneidade presente no ambiente de ensino-aprendizagem e que considera a diversidade que compõe o contexto escolar como extensão da sociedade, tais como de gênero, sexualidade, socioeconômicos, culturais, étnicos, com necessidades educacionais especiais e dentre outros. Todavia, a efetivação do direito à inclusão da PCD no sistema de ensino, ainda, é um sonho em andamento (SOUZA; IRELAND, 2020).

É possível atender essas demandas sem romper com a ideologia da normalização? Para Santos (2008), é imperativo realizar uma ação pedagógica flexível em detrimento de uma estrutura homogênea, pois, estudantes que formam as salas de aula são múltiplos/diversos, cabendo à política educacional estruturar condições para que haja práticas que respeitem as individualidades e as diferenças existentes no ambiente escolar; o que ocorreu no processo de implementação da política educacional inclusiva foi uma responsabilização tão somente para os atores educacionais, com poucas condições asseguradas pelo Poder Público. Para tanto, é necessário superar a hegemonia que descaracteriza e invisibiliza a heterogeneidade presente no contexto escolar e social, agregando às escolas, o paradigma da diversidade.

PARADIGMA DA DIVERSIDADE: DESAFIOS DA POLÍTICA EDUCACIONAL INCLUSIVA

No artesanato intelectual deste trabalho, vislumbra-se que a luta mundial pela educação inclusiva é de cunho pedagógico, sociopolítico e cultural, acompanhando o reconhecimento da diferença. O grande avanço político na última década diz respeito à garantia do direito de todas as pessoas, sem distinção, ao convívio social e escolar, a partir de uma troca mútua de conhecimentos e aprendizagem, ausentes de qualquer forma de preconceito, independente das condições sociais, econômicas, políticas, culturais, de gênero ou qualquer diferença.

A Política Nacional de Educação Especial junto ao paradigma da inclusão social, inauguram no ano de 2008, novas práticas e intervenções que vislumbram o reconhecimento de que a diversidade

está presente em todos os segmentos populacionais e que a sociedade deve, portanto, voltar suas ações para o desenvolvimento de todas as pessoas como cidadãos e membros da comunidade política democrática (ARANHA, 2001).

Carvalho (2000, p. 120) afirma que a escola inclusiva objetiva “incluir a todos, reconhecer a diversidade e não ter preconceito contra as diferenças, atender às necessidades de cada um e promover a aprendizagem”. Deste modo, pensar em inclusão exige refletir sobre o ambiente escolar em que seja possível o desenvolvimento social e de aprendizagem de cada estudante; o foco deve ser nas potencialidades, sem excluir as vulnerabilidades.

Porém, de acordo com Santos (2008), há indicativos de grandes desafios quanto à aceitação da diversidade humana, pois, a realidade ainda é pautada e dirigida por meio de práticas homogeneizadas, desconsiderando as diferenças. Ao descrever os desafios vivenciados pela PCD no contexto escolar, Barros *et al.* (2014, p. 6) relatam que:

[...] quando observamos as escolas, percebemos que as estruturas institucionais são falsamente adequadas às pessoas com deficiência, as equipes de profissionais da educação não são capacitadas para o trabalho com essas mesmas pessoas, a linguagem de sinais não é conhecida por nenhum membro da equipe na esmagadora maioria das escolas, e daí por diante. Ou seja, se a diversidade em questão for a PCD já sabemos que essa pessoa vivencia situações constrangedoras, desestimulantes, inadequadas e humilhantes em relação a sua convivência educacional.

Para agregar à escola o paradigma da diversidade é preciso:

[...] abandonar um modelo no qual se esperam alunos homogêneos, tratando como iguais os diferentes, e incorporar uma concepção que considere a diversidade tanto no âmbito do trabalho com os conteúdos escolares quanto no das relações interpessoais (ARAÚJO, 1998, p. 44).

Para Santos (2008), na contemporaneidade, aborda-se o novo imperativo transcultural que aponta para um processo de reconceitualização no campo social, com vistas a importância de realizar uma passagem da igualdade ou da diferença para a da igualdade na

diferença. Essa alteração de paradigmas desperta o olhar para uma necessidade urgente quanto ao reconhecimento de que, com base nas proposições intelectuais de Santos (2006, p. 462), “temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferente sempre que a igualdade nos descaracteriza”.

Candau (2012) aborda que questões relativas à diversidade vêm adquirindo maior relevância, vez que as manifestações sociais enfatizam, cada vez mais, a importância dos direitos coletivos, sociais, econômicos, culturais e ambientais. Pode-se visualizar essa questão através do documento da Base Nacional Comum Curricular que, desde os anos de 1990, orienta iniciativas para o reconhecimento da diversidade (BRASIL, 2012).

Embora o documento dê ênfase à diversidade, Candau (2012, p. 721) reconhece que “o direito a educação é afirmado procurando-se garantir uma escola igual para todos”⁴; essa igualdade pensada, a princípio, desconsiderou uma concepção multicultural, demandada por grupos historicamente excluídos, devido a sua construção ocidental e moderna. A autora identifica que o reflexo disso são os sistemas de larga escala de avaliação escolar, implementados nos municípios e estados, os quais elaboram currículos para todas as suas escolas, com material didático padronizado, sem considerar as peculiaridades presentes no processo de ensino e aprendizagem de cada aluno, questões territoriais, culturais e dentre outros aspectos. Com base nisso, a igualdade é, na maioria das vezes, interpretada como homogeneização e uniformização do sistema educacional.

De acordo com Kassir (2016, p. 1226), “[...] a educação brasileira ainda se constitui de muitas mazelas, como as diferentes formas de exclusão na escola e a constante seletividade do processo educacional”. Entretanto, a autora denota avanços significativos, tais como: a expansão de matrículas em todos os níveis de escolaridade, haja vista que a partir de 2008 houve aumento significativo do quantitativo de estudantes, público-alvo da educação especial, matriculados no ensino regular, devido à implantação das políticas de inclusão escolar, bem como a obrigatoriedade escolar, assim como o aumento de formação dos docentes da educação básica e a ampliação das matrículas de alunos com diferentes necessidades educacionais nas escolas comuns, especialmente nas públicas.

A PNEPEI/2008 tencionou atores educacionais a discutir saberes e práticas para responder às demandas escolares, como diversidade; não se pode deixar de referir esse fato ao enfrentando do paradigma

⁴ Essa igualdade pensada, a princípio, desconsiderou uma concepção multicultural, demandada por grupos historicamente excluídos, devido a sua construção ocidental e moderna.

da homogeneidade, o qual é fruto de uma construção sócio-histórica e cultural das diferenças, no processo de adaptação dos sujeitos ao meio social (ARCARY; ALMEIDA, 2007).

Com vistas a esses avanços, no campo intelectual que sustenta essa análise, têm-se construído uma visão de que o país caminha para a universalidade do ensino fundamental, com população constituída por diversas etnias, diferentes perspectivas culturais, por características indissociáveis ao ser, mas que são marcadas por uma histórica desigualdade econômica e social.

A escola, então, funda-se enquanto equipamento social indissociado da diversidade. Nessa perspectiva, para atender às diferentes necessidades já existentes e que venham a surgir:

[...] o país tem proposto e implementado um conjunto de programas de educação em Direitos Humanos, educação para as relações étnico-raciais, educação do campo, educação quilombola, educação indígena e os direcionados aos alunos com deficiência (KASSAR, 2016, p. 1227).

Os programas de educação, direcionados, especialmente, para alunos com deficiência ganham materialidade por meio de matrículas específicas; logo, quase todos os municípios brasileiros registram, nos dias atuais, matrículas na educação especial. Documento do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) de 2015, informa que no ano de 2010 eram mais de 97% de municípios com alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação/altas habilidades. Ferreira (1989) descreve que o atendimento educacional especializado a PCD na década de 1970 a 1980 abrangia, somente, 1,5% a 2% das matrículas.

A existência desse fenômeno, conforme explana Kassar (2016, p. 1227), “deve-se a um conjunto de fatores [...] pode-se identificar a implantação de uma política denominada de Educação Inclusiva que [...] dissemina a ideia de que a escola regular comum é o lócus de todas as crianças.” Essa perspectiva é aprimorada com a implementação de alguns programas, a exemplo, as Salas de Recursos Multifuncionais, que ofertam o atendimento educacional especializado de forma complementar e/ou suplementar ao ensino comum, direcionando recursos à escola de forma colaborativa,

auxiliando no processo de ensino e aprendizagem dos alunos com a dupla matrícula.

Não obstante, a efetivação do direito à inclusão da PCD no sistema de ensino, ainda, anda a passos lentos. Kassar (2016, p. 1234) delinea alguns desafios da política de educação inclusiva⁵, quais sejam: quanto à análise das matrículas, percebe-se que estão concentradas nos primeiros anos do ensino fundamental, não conseguindo assegurar uma permanência nos outros níveis e etapas de ensino; há uma grande defasagem entre idade dos alunos com deficiência e o ano de sua escolaridade; a organização escolar não vem contribuindo para a apreensão do conhecimento desejado e, embora existam todos os elementos necessários para o sucesso escolar do aluno público-alvo da educação especial⁶, a relação pedagógica não se efetiva.

Outro fenômeno desafiador está na execução de políticas sociais orientadas sob o corte de gastos, o que gera carência no bem-estar dos alunos e na formação dos professores, proporcionando ações que otimizam recursos, mas que têm resultado duvidoso (KASSAR, 2016).

Essa reflexão da autora adentra na categoria de Estado e sistema do capital. Netto (2011, p. 19) explica esse fenômeno considerando as profundas modificações sofridas pelo sistema capitalista, onde “[...] recoloca, em patamar mais alto, o sistema totalizante de contradições que confere à ordem burguesa os seus traços basilares de exploração, alienação e transitoriedade histórica”. O Estado é capturado pelo ideário do capital burguês, é Estado de classe, com atuação indispensável na constituição do sistema sociometabólico do capital (CARVALHO, 2018).

Deste modo, o Estado se ajusta aos ditames do sistema capitalista, desenvolvendo, conforme Carvalho (2018, p. 5) “um neointervencionismo funcional ao padrão de acumulação e formas de valorização do capital, nos circuitos da mundialização com dominância financeira”. Assim, a autora faz uma abordagem analítica quanto a esse Estado Ajustador que, articulando aos pensamentos de Bobbio (1992), compreende-se que ele atua de forma pontual e fragmentada, contribuindo para uma defasagem entre a norma e sua efetiva aplicação, gestando uma profunda crise do direito, identificada nas formas de precarização das políticas públicas, no congelamento do orçamento público e agravamento das contradições e desigualdades, concebidas no interior do sistema capitalista.

⁵ A partir de um estudo qualitativo de três escolas públicas na região do Mato Grosso do Sul, incluindo, a cidade de Corumbá, município-polo do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, com adesão integral às propostas do Governo Federal a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008.

⁶ Alunos matriculados nas escolas, salas de aulas com número reduzido de alunos, professores com a formação legalmente exigida, atenção dos alunos às atividades propostas em sala.

A INTERSECCIONALIDADE ENQUANTO FERRAMENTA ANALÍTICA PARA AVALIAR A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

É imperativo pensar o ser diferente e o paradigma da diversidade no campo da interseccionalidade, sobretudo, porque os sujeitos sociais compartilham desigualdades interseccionais que são indissociáveis. As relações de poder, oriundas da divisão social, colocam as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras – interligadas e são mais visíveis no contexto escolar, pois é um espaço que concentra uma grande diversidade de sujeitos. Infere-se que ao longo da história, grupos sociais – afrodescendentes, mulheres, pessoas com deficiência, indígenas, LGBTQIAP+, por exemplo – enfrentaram (e ainda enfrentam) barreiras quanto ao acesso e a permanência no sistema educacional.

Ao referir-se a PCD, vale destacar que, passou a ter direito à política educacional após a CF/88, a qual trouxe consigo a expansão da escolarização no Brasil e, a partir dos compromissos assumidos pelo Brasil com os organismos internacionais em meados de 1990 para assegurar direitos à PCD; esse período denota a introdução da educação especial, assim como as primeiras intervenções do Estado frente a integração da comunidade às salas regulares, mas, essa fase é marcada por uma contínua segregação.

Vale destacar que a interseccionalidade, enquanto ferramenta analítica, investiga as relações interseccionais de poder e como elas repercutem nas relações sociais em sociedades marcadas pela diversidade; a exemplo do Brasil que teve sua colonização diferente dos demais países latino-americanos e sua formação social tem característica diversa, pois, sofreu influências, predominantemente, europeias e norte-americanas⁷. Conforme afirma Collins e Bilge (2020, p. 16-17), “a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras –, são inter-relacionadas e moldam-se mutuamente.”

Desde o início do século XXI, a interseccionalidade foi (e continua sendo) uma ferramenta analítica útil e necessária para pensar, desenhar e efetivar um sistema educacional mais equânime e inclusivo. Por um longo período da história brasileira, utilizaram-se lentes monofocais para compreender e intervir na desigualdade social,

fato este que, conforme explicita Collins e Bilge (2020, p. 19) “[...] deixou pouco espaço para os complexos problemas sociais que os sujeitos enfrentam.”

A educação crítica está alinhada à investigação da *práxi* da interseccionalidade e, bem como associada ao pensamento freiriano, de que a educação enquanto uma política com forte potencial emancipatório pode oprimir ou libertar – empoderar ou privar direitos –. Com base na Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, Collins e Freire (2020, p. 238), faz referência aos oprimidos no Brasil do século XX, que “[...] são análogos aos de hoje: sem-teto, sem-terra, mulheres, pobres, pessoas negras, minorias sexuais, indígenas, imigrantes sem documentos, indivíduos em cárcere, minorias religiosas, jovens e pessoas com deficiência.” Fato que denota a relação de poder determinante do sujeito oprimido e sujeito opressor, a qual transcende questões de classe e também está alicerçada em questões étnicas, raciais, de gênero, orientação/identidade sexual e capacidades.

Paulo Freire (1970) traz uma reflexão importante no campo da educação, quando se refere à concepção bancária da educação, isto é, a um sistema educacional fundamentado em práticas pedagógicas que fundam estudantes que dominam o conhecimento pronto, colocando-os em um *status quo* desigual; há uma transferência de conhecimentos com base num modelo homogêneo de ensinar e aprender.

Esse fato faz com que agudize a desigualdade social existente, visto que o Brasil é um país, ainda, colonial, com marcas fortes do racismo, patriarcado e capacitismo; a PCD é caracterizada historicamente por ser incapaz de aprender e conviver em sociedade junto com as demais pessoas, ao se defrontar com uma educação que valoriza o saber pronto e acabado, aceita, sem questionamentos críticos, à sua condição de subordinação, reproduzindo o lugar que a ela foi determinado na hierarquia social (COLLINS; BILGE, 2020). Por isso, busca-se assegurar o direito à educação para que a PCD seja protagonista da sua própria história e contribua para a mudança de paradigmas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Especial foi, por longos anos, compreendida como uma assistência dada a PCD e não enquanto direito constitucionalmente estabelecido. A educação era regada a práticas intervencionistas

⁷ A colonização brasileira foi um processo cultural, social e ideológico, mais direcionada para a construção da raça, sexo, classe e identidades nacionais. Dussel (1993) traz o tema do outro, da diferença e identidade imbricado numa relação, estabelecida pela Europa Ocidental, de dominado e conquistador. Chasteen (2001, p. 15) explica esse fato, vez que “a América Latina nasceu em meio a sangue e fogo, conquista e escravidão” (CHASTEEN, 2001). Para maiores reflexões, ler autores referenciados.

com viés pontual, longe do conceito educativo, haja vista que o processo educativo para a PCD era considerado inviável, pois, eram avaliados como ineducáveis. O que ocorria era apenas um tratamento patológico, médico-hospitalar e terapêutico.

O contexto encaminhou a formação de concepção da PCD fundada pela ideologia da normalização, onde era reconhecida como uma patologia e, portanto, quem a tivesse, deveria buscar tratamento para chegar o mais próximo possível do que se considerava normal. Diante de um contexto de insatisfação frente às intervenções direcionadas à PCD, nos anos de 1990, intensificaram-se debates promovidos por movimentos internacionais, os quais objetivaram o reconhecimento dessa população, enquanto parte constituinte de uma sociedade e que, portanto, deve ser respeitada e tratada como tal.

Destarte, compreende-se a relevância da política de educação especial na construção de sistemas de ensino capazes de atuar na perspectiva da inclusão social. A proposta nacional da política redimensiona o papel das escolas, fazendo com que os atores educacionais entendam que a inclusão social é muito mais do que adaptar espaços físicos para a mobilidade da PCD. É imperativo alterar a cultura e o olhar de como se percebe a PCD, no ensino, requer mudança tanto do projeto-político-pedagógico, assim como também das práticas pedagógicas sendo elas mais sensíveis às necessidades de cada estudante.

Denota-se que a política de educação inclusiva objetiva assegurar a todas as pessoas como cidadãos e membro da comunidade política democrática, o direito ao acesso e permanência no ensino regular, bem como propõe o desenvolvimento da autonomia a partir de uma educação crítica que possibilita aos sujeitos oportunidades de se opor a subordinação e a determinação social, como bem enfatiza Laisner et al. (2021). É nesse viés que se faz relevante avaliar a política de educação especial a partir do paradigma da diversidade, pois, são vários os formatos de injustiças que perfazem a lógica da diferença e penetram a vida dos sujeitos.

Contudo, é fundamental considerar que, para além da capacidade, o movimento em busca pela consolidação da educação inclusiva propõe assegurar uma política universal, de direitos aos grupos historicamente excluídos e oprimidos. Com isso, torna-se relevante ponderar, interseccionalmente, o reconhecimento das múltiplas diferenças no contexto social e escolar; o que se evidencia como um desafio, sendo

imperativo repensar novas técnicas e metodologias avaliativas no campo da política educacional. Diante do exposto, faz-se necessária a continuidade da pesquisa a fim de dar prosseguimento aos estudos sobre o tema, visando proporcionar, uma construção epistemológica e metodológica acerca das categorias inclusão, avaliação de políticas públicas e interseccionalidade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. W. B. Lutas sociais, desigualdade social e discriminação racial. In: MATOS, S. N.; MENDES, E. G. **A Proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais**. 2007. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/2889/2571> Acesso em: 15 dez. 2018.

ARANHA, M. S. F. **Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência**. ano XI, n.21, Revista do Ministério Público do Trabalho, 2001.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. O déficit cognitivo e a realidade brasileira. In: AQUINO, Julio Groppa org.: **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. 4. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1998.

ARCARY, V. Por que as cotas são uma proposta mais igualitarista que a equidade meritocracia. In: MATOS, S. N.; MENDES, E. G. **A Proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais**. 2007. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/2889/2571> Acesso em: 15 dez. 2018.

BARROS, R. P. et al. **Educação e diversidade: desafios na inclusão escolar e na implementação da Lei 10.639/03**. Paraíba, 2014. Disponível em: http://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/Modalidade_1datahora_14_11_2014_21_17_07_idinscrito_550_ad3803c0f593eb9bacf0c013a9699532.pdf. Acesso em: 15 dez. 2018.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. Decreto nº 7.611. **Educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências**. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 05 de dezembro de 2018.

BRASIL. Lei nº 9394. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1996.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 01 de dezembro de 2018.

BRASIL. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. MEC; SEESP. Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 27 dezembro 2018.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 01 dezembro 2018.

BRASIL. Decreto nº 6.949. **Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo**, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 23 de outubro de 2021.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos**. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, jul.-set. 2012. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 17 de maio de 2020.

CHASTEEN, John Charles, 1955. **América Latina: uma história de saque e fogo**. Tradução de Ivo Korytowski. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

CARVALHO, Rosita Edler. **Temas em educação especial**. 2. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2000.

CARVALHO, Alba Maria Pinho de. Democracia, Estado, Desenvolvimento e Conflitos Sociais: uma via analítica para pensar o Brasil contemporâneo na civilização do capital. In.: **Saberes e práticas em ciências sociais: Democracia, desenvolvimento, religião e gênero** / organizadores: Greilson José de Lima; Maria de Fátima Ribeiro dos Santos. São Luiz: EDUEMA, 2018.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Tradução Rane Souza. 1. ed., São Paulo: Boitempo, 2020.

DUSSEL, Enrique. **1492: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade**. Conferência de Frankfurt/tradução Jaime A. Clasen. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

FREIRE, Paulo. *Pedagogy of the Oppressed*. Nova York, Herder and Herder, 1970. Editora brasileira: *Pedagogia do oprimido*. 69 ed., Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2019. In: COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Tradução Rane Souza. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

JANNUZZI, Gilberta. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

KASSAR, M. C. M. **Escola como espaço para a diversidade e o desenvolvimento humano**. v. 37, n. 137. Campinas: Educação & Sociedade, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v37n137/1678-4626-es-37-137-01223.pdf>. Acesso em: 15 de maio de 2020.

KASSAR, M. C. M. **Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional**. Curitiba: Educar em Revista, Editora UFPR, n. 41, p. 61-79, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n41/05.pdf>. Acesso em: 15 de maio de 2020.

LEITE, Lúcia Pereira; MARTINS, Sandra E. S. de O. A educação especial em tempos de educação inclusiva: dos aportes normativos aos aspectos operacionais apud **Desafios contemporâneos da educação**. 2012, p. 85-105. In: **Desafios contemporâneos da educação**. org. Célia Maria David et al. 1 ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/123652/ISBN9788579836220.pdf;jsessionid=DA5F346E4E75FF9CF32B11808B24D354?sequence=1> Acesso em: 29 de nov. 2018.

LAISNER, Regina Claudia et al. **O reconhecimento a partir da diferença: olhares interseccionais para a construção de ferramentas de avaliação de políticas públicas**. vol. 5, n 19. AVAL - Revista Avaliação de Políticas Públicas, 2021, janeiro/junho. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/aval/issue/view/1065/387>. Acesso em: 15 de outubro de 2021.

MAZZOTTA, Marcos J.S. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. 5ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

MENDES, E. G. **Perspectivas para a construção da Escola Inclusiva no Brasil**. In: PALHARES, M. S.; MARINS, S. C. F. org **Escola Inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002, p.61-85.

NETTO, J. P. **Capitalismo Monopolista e serviço social**. São Paulo: Cortez, 8ª ed., 2011.

OMOTE, S. et al. **Dificuldades e perspectivas para a habilitação em educação especial**. Revista Brasileira de Educação Especial. Disponível em: <http://www.abpee.net/pdf/artigos/art-4-12.pdf>. Acesso em: 22 de abril de 2021.

SANTOS, B.S. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Ivone Aparecida dos. **Educação para a diversidade: uma prática a ser construída na Educação Básica**. Paraná. 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2346-6.pdf>. Acesso em: 22 de abril de 2021.

SOUZA, Luzia Trindade; IRELAND, Timothy Denis. **Políticas educacionais para as pessoas com deficiência: uma análise com base em documentos nacionais e internacionais**. v. 9, Research, Society and development, 2020. Disponível em: <https://rsd.unifei.edu.br/index.php/rsd/article/view/1824>. Acesso em: 14 de maio de 2020.