



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Jessica Paiva Jorge

Educação Especial-Inclusiva no Brasil: organização contemporânea

Brasília-DF, 2018



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Jessica Paiva Jorge

Educação Especial-Inclusiva no Brasil: organização contemporânea

Trabalho de conclusão de curso apresentado à Banca Examinadora do curso de graduação em Pedagogia da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do grau de Licenciado(a), sob a orientação da professora Dr<sup>a</sup> Maria Zélia Borba Rocha.

Brasília-DF, 2018



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

Educação Especial-Inclusiva no Brasil: organização contemporânea

Jessica Paiva Jorge

BANCA EXAMINADORA:

---

Profª Drª Maria Zélia Borba Rocha  
[Presidente da Banca – orientador(a)]

---

Profª Drª Carmenísia Jacobina Aires  
(membro titular)

---

Profª Drª Andrea Cristina Versuti  
(membro titular)

---

Profª Drª Ana Maria de Albuquerque Moreira  
(suplente)

Data Defesa: 08 de março de 2018.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pois sem Ele nada seria possível. Por ter-me permitido a vida, pelo seu amor e lealdade em todos os momentos.

Aos meus pais por acreditarem piedosamente nas minhas capacidades e potencialidades. À minha mãe, Ana Marcia, por me mostrar os valores da vida, por me ensinar a ser uma mulher de verdade e ter proporcionado toda estrutura para os meus estudos. Ao meu pai, Fernando, por sempre incentivar os meus sonhos, mostrando-me que a vida pode ser mais leve e por sempre estar ao meu lado.

Ao Gabriel, meu irmão de sangue, por ser o meu melhor amigo e estar comigo em tantas madrugadas acordadas.

Aos meus irmãos de coração, meus companheiros de tantas experiências e aprendizados, Isaac e Gustavo.

A um anjo encomendado por Deus em minha vida. Iris, agradeço-te por cada gesto de amor e cuidado. Por me incentivar a cursar Pedagogia, sabendo que iria encontrar-me.

Ao Michael, meu namorado que esteve ao meu lado desde o início da graduação e aguentou os momentos finais com muita paciência, compreensão e companheirismo.

Às minhas avós, Regina e Amélia, que mesmo me demandando muito, fizeram dos meus dias mais alegres e felizes.

À Mel, minha cachorra que passou todas as noites ao meu lado, seja estudando ou dormindo.

Aos meus amigos que colaboraram direta ou indiretamente para a concretização deste trabalho. Em especial à Jéssica Mamede, por permanecer nessa caminhada comigo, por não ter desistido e ter compartilhado de tantos momentos especiais.

Aos educadores que me fizeram uma pessoa melhor, compartilhando de seus aprendizados e permitindo que eu compartilhasse os meus. Especialmente à Patrícia Barbosa, por ter sido o diferencial na minha formação docente e mostrar-me o quanto é maravilhoso ser professora.

À minha orientadora Maria Zélia Borba Rocha, por ter me acolhido e por me motivar a ser uma profissional compromissada. Eternamente grata aos seus ensinamentos, as inquietações da vida e aos puxões de orelha.

*Concedei-me Senhor a serenidade necessária para aceitar as coisas que não posso modificar, coragem para modificar as que posso e sabedoria para distinguir uma das outras.*

*Oração da Serenidade*

## SUMÁRIO

MEMORIAL ESCOLAR .....	v
RESUMO.....	xii
INTRODUÇÃO .....	1
CAPÍTULO 1 – REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO .....	3
1.1 Abordagens Conceituais.....	3
1.1.1 Organização .....	3
1.1.2 Diretrizes Normativas .....	5
1.1.3 Sistema e Subsistemas .....	7
1.1.4 Educação Especial .....	10
1.1.5 Educação Inclusiva como princípio.....	12
1.2 Caminhos Metodológicos .....	14
CAPÍTULO 2 – HISTÓRICO.....	20
2.1 Histórico no Ocidente .....	22
2.2 Histórico no Brasil.....	26
2.2.1 Período Colonial .....	26
2.2.2 Período Imperial .....	27
2.2.3 Brasil República.....	29
2.2.4 Legislação Infraconstitucional.....	34
CAPÍTULO 3 – ORGANIZAÇÃO CONTEMPORÂNEA .....	40
3.1 Conceito: .....	40
3.2 Função Social:.....	42
3.3 Organização: .....	45
3.3.1 Atendimento Educacional Especializado .....	49
3.3.2 Formação de professores para a educação especial inclusiva .....	52
3.3.3 Acessibilidade.....	53
3.4 Financiamento: .....	54
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	58
REFERÊNCIAS .....	61
PERSPECTIVAS FUTURAS.....	68



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

## **MEMORIAL ESCOLAR**

Jessica Paiva Jorge

Brasília-DF, 2018.

## MEMORIAL ESCOLAR

Meu caminho pela educação é relembrado com muito carinho e um sorriso no rosto.

Os meus estudos iniciaram na creche privada Caracol, na cidade do Rio de Janeiro. Em 2001 eu estava cursando o Curso de Alfabetização (CA) no Instituto Padre Leonardo Carrecia, e o meu irmão estava no jardim 2. Lembro-me que tinha muita vontade de sair da parte do jardim que era cheio de grades para ir à parte dos alunos grandes, ou seja, as séries do ensino fundamental. Mas nunca permitiram, apesar de fazer amizade com os funcionários da limpeza da escola.

No Carrecia, as freiras levavam a gente para orar e lavar os nossos pés, como tradição da escola católica. Eu sempre preferi conversar mais com os adultos, contudo era uma menina extremamente ativa, participativa e amiga das outras crianças.

Ao final do ano tive a formatura da Educação Infantil. Ganhei um livro infantil sobre o pernilongo e um canudo com o meu certificado, o livro foi um momento memorável, foi quando descobri a minha paixão pela leitura.

Em 2003, minha família e eu viemos morar em Brasília, na casa dos meus avós, e estudei por dois anos na Escola Classe Jardim Botânico, no Lago Sul. Foi nessa escola que tive o meu primeiro contato com um aluno deficiente, éramos muito amigos e em uma tarde dentro de sala estávamos brincando, foi quando ele convulsionou, ele tinha epilepsia. Chamei a professora e fiquei a todo o momento ao seu lado, ajudei quando solicitada, segurei a cabeça do meu amigo para que não machucasse no chão com as batidas.

Neste momento, com oito anos de idade, eu sentia medo e curiosidade. Imagem que nunca saiu de minha mente, eu só queria ajudá-lo. Depois da crise de convulsão, nada mudou entre a gente, mas eu sabia que ele precisava ainda mais que eu estivesse ao seu lado, pois ele tinha vergonha do que havia acontecido, das outras crianças comentarem e perguntarem sempre.

Como Fajardo *et al* (2010, p. 766) relata “depois da família, a escola é o meio fundamental e essencial para que as crianças, na sala de aula, adquiram as competências necessárias para ter sucesso na vida, por meio da superação das adversidades.”



Quando foi em 2005, saímos da casa dos meus avós e fomos morar na Vila Planalto, em uma quitinete que só tinha um quarto, um banheiro e uma cozinha. Eu e o meu irmão fomos estudar no Centro de Ensino Fundamental 01 do Planalto, eu particularmente, sofria *bullying* pelo sotaque carioca e por não saber algumas palavras e gírias de Brasília, como: calango e "vei".

Nessa época eu fazia reforço escolar para tentar entrar no Colégio Militar de Brasília, fiz a prova e por um ponto, não passei. Foi um momento de bastante pressão psicológica e frustração, pois havia muita expectativa com o meu sucesso em conseguir uma vaga.

Em 2008, aproximadamente, mudamos para uma casa um pouco maior, mas ainda na Vila Planalto. Havia uma escola bem próxima a minha casa, mas meus pais optaram por me matricular na Asa Sul, no Centro de Ensino Fundamental Polivalente, por ser uma escola bem renomada e por preferir investir na minha educação, pagavam transporte escolar e até táxi, quando necessário.

Sempre me destaquei em disciplinas das áreas de humanas. A escola explorava as aprendizagens dos alunos com inovação, trazendo amostra de talentos, disciplina de raciocínio lógico e jogos, lanches coletivos e jogos internos. Participava de todas as atividades, considero-me uma pessoa extremamente criativa, sendo a escola um espaço propício para que eu pudesse expressar-me.

Nesta época comecei a sentir dificuldades no estudo, em alguns momentos eu não entendia o que as pessoas falavam e precisava que repetissem. Concomitantemente com a escola regular, fazia curso de inglês no Centro de Interescolar de Línguas – CIL. Consegui formar-me, mas sempre com muita dificuldade na pronuncia e na audição, ao contrário da leitura e escrita.

Minha avó e minha mãe têm perda auditiva total em um dos ouvidos, mas nunca desconfiei que pudesse ser isso que me atrapalhava nos estudos. Houve momentos que achei que entraria em depressão, pois as pessoas começavam a me imitar e serem impacientes quando eu solicitava que repetissem o que disseram.

Quando ingressei no Centro de Ensino Médio Setor Oeste, mudei-me para a Ceilândia Sul, mas mesmo com dificuldades de transporte, não estudei próximo da minha casa, principalmente pelo ambiente em que a escola estava inserida, em que muitos alunos eram usuários de drogas e estavam em contexto de criminalidade.

No primeiro ano do ensino médio, comecei um curso técnico de computação gráfica em Taguatinga. Concluí o curso em três anos, aprendi a operar em vários

programas gráficos que se tornaram *hobbys* com os quais eu podia continuar extravazando a minha criatividade de maneira tecnológica e lúdica.

Até o início do Ensino Médio eu não almejava nada específico, nem faculdade, nem trabalho e não sabia exatamente minha área de interesse, gostava da área tecnológica, mas não pretendia seguir carreira. Contudo, uma amiga da minha mãe incentivou-me a estudar em uma universidade pública, que por sinal formou-se em Terapia Ocupacional pela Universidade de Brasília. Então, por causa dela comecei a estudar para fazer o Programa de Avaliação Seriada (PAS), o vestibular e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Foi algo bem marcante na minha trajetória escolar, pelo passado dela, pude notar que tem um carinho muito grande por mim e pelo meu irmão, ela pretendia ajudar da melhor maneira possível. Não desejando que a nossa vida fosse marcada por escolhas mal feitas.

Não fiz cursinho por não ter condições financeiras, porém, quando terminei o Ensino Médio, não obtive o ingresso na universidade pública, fiquei quatro meses intensivos estudando em casa, pelas provas elaboradas pelo Centro Brasileiro de Pesquisa em Avaliação e Seleção e de Promoção de Eventos (CESPE) e por conteúdos que tinha um pouco mais de dificuldade, por vídeos aula. Minha rotina de estudos era de 10 horas a 12 horas por dia. Acordava quando meu irmão saía para escola, às seis horas da manhã, tinha uma hora de almoço, retornava aos estudos e só parava quando escurecia entre 18 horas e 20 horas, todos os dias da semana e do mês, inclusive sábados, domingos e feriados.

No início, a ideia foi diferente, mas depois foi aflorado o desejo de ingressar em uma universidade pública. A escolha pelo curso de Pedagogia foi por influência direta da minha mãe e da amiga dela, por saberem que sou uma pessoa criativa, comunicativa, paciente e constantemente com o desejo de ajudar o próximo. Quando soube que passei foi uma sensação única, inesquecível e indescritível. Como se aqueles quatro meses de cansaço tivessem valido a pena.

O curso de Pedagogia na Universidade de Brasília proporcionou-me as habilidades de iniciativa e consciência crítica. Como competência, compromisso, organização e responsabilidade. Aprendi a utilizar os conhecimentos que adquiri ao longo da trajetória acadêmica na minha vida pessoal, principalmente em momentos que me eram exigidos uma postura de educadora.

As experiências nos estágios obrigatórios foram extremamente enriquecedoras em aprendizado, ainda que tivessem tido momentos positivos e negativos. O primeiro estágio foi realizado em uma escola na Asa Norte, fiquei inicialmente em uma turma de terceiro ano do ensino fundamental, a turma possuía 17 alunos do ensino regular e um aluno especial, diagnosticado com autismo. A professora relatava-me que nunca havia dado aula para um aluno da educação especial e não se sentia preparada para assumir tal responsabilidade. Quando apresentei-me como estagiária, senti que foi um alívio para a docente, visto que colocava-me para sentar ao lado do estudante com autismo em todas as aulas, sendo uma estratégia para auxiliá-lo a todo momento, praticamente uma monitora particular do aluno com necessidade especial.

Pouco menos de um mês, tive que ser realocada para uma turma do primeiro ano do ensino fundamental, devido aos horários de estágio e os dias de escola porque das crianças da turma de terceiro ano.

A turma de alfabetização era composta por 16 alunos do ensino regular. Durante o semestre nesta classe, pude ter total liberdade em planejar as aulas e extravasar minha criatividade. A professora tornou-se uma parceira, sempre me auxiliava, tirava as minhas dúvidas, dava-me ideias, fornecia-me materiais e mostrava-me um mundo de possibilidades como docente. Tinha autonomia para inovar nas aulas que ministrava.

Depois desse semestre de muito sucesso e realização profissional, fui estagiar na Educação de Jovens e Adultos, escola situada na Asa Sul. Foi um semestre de muitos desafios e aprendizados, já que foi o inverso do primeiro semestre. Fiquei em uma turma da 4ª etapa do ensino fundamental, sendo composta por 22 alunos registrados no diário de classe da professora. Do total, três alunos foram diagnosticados com deficiência e pertencentes à educação especial inclusiva, sendo: uma aluna com deficiência intelectual; um aluno com deficiência intelectual e deficiência física; e um aluno com síndrome de Down. A classe era heterogênea, ou seja, compõe-se de adolescentes, adultos, idosos e pessoas com deficiência.

Na turma havia uma divergência muito grande em relação ao nível de aprendizagem. Alguns alunos já possuíam domínio de leitura e escrita, outros não. Eles possuíam três professoras que alternavam as disciplinas e os dias da semana. Tive bastante desafios, já que as docentes eram inflexíveis a métodos inovadores de aprendizagem. Acreditavam que nunca iam aprender os conteúdos que eram

passados e o mais importante era a leitura e escrita. Todos os dias as aulas eram ministradas para copiar no caderno o que estava escrito no quadro.

Quando realizei a minha regência, tentei inovar com uma aula mais lúdica, mas sofri certo preconceito dos próprios alunos, dizendo que estavam ali para estudar e queriam copiar o conteúdo do quadro no caderno.

Semestre no qual cheguei ao fim com muita persistência e desmotivação. Foi difícil e árduo, mas aprendi o modo que não quero ser, que não pretendo reproduzir e que desejo ser melhor.

Na graduação passei a compreender o universo da Educação Especial com disciplinas como: Perspectiva do Desenvolvimento Humano, Educando com Necessidades Especiais, Aprendizagem e Desenvolvimento da Pessoa com Necessidades Educacionais Especiais e Libras.

Tive professoras excepcionais na área de Educação Especial, como Fátima Vidal, Cintia Caldeira e Patrícia Tuxi, que proporcionaram em mim um olhar singular e amoroso pelo sujeito com necessidades específicas. De acordo com Mills (1975, p. 212) "Dizer que pode "ter experiência" significa que seu passado influi e afeta o presente, e que define a sua capacidade de experiência futura".

Assim, foi-se manifestando uma curiosidade em descobrir as minhas barreiras escolar e percebendo que cada dia que se passava, minha dificuldade em ouvir tornava-se obstáculo de socialização.

Iniciei as investigações médicas e foi constatado que eu estava perdendo gradativamente a audição. Todos os exames e consultas foram feitos pelo Sistema Único de Saúde – SUS, inclusive o encaminhamento para receber um aparelho auditivo. Estou aguardando pelo aparelho auditivo há dois anos.

No início tive medo de como me enxergariam; como seria o processo de adaptação com o objeto invasivo no meu ouvido; se futuramente iria tornar-me dependente da Língua de Sinais Brasileiro; se o fone de ouvido seria um artigo de luxo para os que gozassem de boa saúde. Foi na qual encontrei forças nas pessoas que confiei o meu medo e pude abraçar nas palavras de motivação e carinho. O meu preconceito por mim mesma estava sendo confrontado e compreendi que o mundo é muito mais que uma deficiência. Entendi que "habitar um corpo com impedimentos físicos, intelectuais ou sensoriais é uma das muitas formas de estar no mundo." (DINIZ *et al*, 2009, p. 65)

Além dos acontecimentos pessoais em relação à deficiência e à Educação Especial, sempre tive um carinho particular pelas pessoas com Síndrome de Down, fiquei encantada ao entender um pouco sobre o mundo das pessoas surdas, fui surpreendida pela capacidade extraordinária de uma menina que tem surdocegueira em ser independente, da sensibilidade dos cegos perante o mundo externo, a curiosidade em como contribuir para a qualidade de vida de um autista.

E é por essas e outras, que a Educação Especial faz parte da minha história de vida, história acadêmica e, futuramente, profissional.

Ao final do curso de Pedagogia recebi a proposta de alfabetizar uma senhora de 45 anos. Há cinco meses ministro aulas de alfabetização e tenho recebido em retribuição muito afeto, gratidão e progresso educacional. Hoje, ela lê e escreve. Sinto que ela aprende comigo, mas eu aprendo muito mais com ela.

Esse é só o primeiro passo da minha trajetória profissional, sei que ainda há muitos obstáculos para serem enfrentados, mas com fé em Deus irei enfrentá-los com sabedoria e serenidade.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Educação Especial-Inclusiva no Brasil: organização contemporânea

Jessica Paiva Jorge

Brasília-DF, 2018.

## RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso tem como objetivo verificar a estrutura e o funcionamento da Educação Especial na Educação Básica brasileira, a partir da revisão bibliográfica e da análise documental dos textos normativos contemporâneos brasileiros. Metodologicamente, fundamenta-se na pesquisa documental e análise de conteúdo (BARDIN, 2016). A pesquisa contextualiza os termos utilizados, de modo a esclarecer os conceitos empregados durante a obra. Apresenta, ainda, a trajetória histórica das pessoas com deficiências, transtornos globais e altas habilidades da antiguidade clássica no ocidente aos tempos atuais no Brasil. Por meio da pesquisa qualitativa foi possível verificar o funcionamento e operacionalização nos arcabouços jurídicos nacionais e específicos da educação a partir de 1988. A monografia conclui que é assegurado, pela legislação, direitos às pessoas com necessidades educacionais específicas e como modalidade de educação brasileira, mas far-se-á necessário o compromisso de prática educacional inclusiva pela comunidade escolar ao receber o estudante com deficiência, evitando ações que incentivem e/ou fortalecem a segregação e o desrespeito.

**Palavras-chave:** educação especial, educação inclusiva, organização, legislação.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa apresentar a organização contemporânea da Educação Especial na educação básica brasileira. Investiga-se como ocorre o funcionamento e a estrutura da modalidade com base na análise de conteúdo das legislações que regem o País, a partir do ano de 1988.

O delineamento do tema de pesquisa provém de estudos realizados em disciplinas da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, no qual desenvolveu-se o interesse pela educação das pessoas com deficiências. O direcionamento legislativo, também é fruto da trajetória acadêmica, com a disciplina de Organização da Educação Brasileira, ministrada pela Dr<sup>a</sup>. Maria Zélia Borba Rocha.

O problema de investigação compõe-se por: “Quais diretrizes os textos normativos brasileiros impõem para a Educação Especial na Educação Básica?”. Tendo como objeto de pesquisa a educação especial nas legislações vigentes no Brasil.

A importância deste trabalho finda-se em compreender o mecanismo do sistema educacional brasileiro no que se refere à educação especial e, ainda, ampliar os conhecimentos acerca dos direitos e deveres das pessoas com necessidades educacionais especiais.

O objetivo principal compromete-se em verificar a estrutura e o funcionamento da Educação Especial na Educação Básica brasileira, a partir da revisão bibliográfica e da análise documental dos textos normativos. Já os objetivos específicos propõem em identificar as especificidades da Educação Especial em todas as etapas da Educação Básica e verificar as especificidades da Educação Especial nos documentos oficiais da legislação pertinente

Com o intuito de atingir aos objetivos gerais e específicos da pesquisa, vale enfatizar que foi priorizada uma abordagem com abrangência nacional, desconsiderando as especificidades regionais, estaduais e municipais. Desconsiderando também, as particularidades das etapas da educação básica.

Esta monografia é composta por quatro partes. O capítulo um consiste em dois segmentos, o primeiro apresenta as abordagens conceituais, onde são discutidos os conceitos de organização, diretrizes normativas, sistema e subsistemas, educação especial e educação inclusiva. Já o segundo segmento



expõe os caminhos metodológicos percorridos para a construção do trabalho de conclusão de curso, seguindo a abordagem metodológica de Laurence Bardin (2016) com a análise de conteúdo.

O capítulo dois narra a trajetória histórica do tratamento das pessoas com deficiência, transtornos globais e altas habilidades e sobre os marcos legais conquistados pelos sujeitos da educação especial, descrevendo desde a antiguidade clássica do mundo ocidental até o século XX no Brasil.

Nesta monografia opta-se pela expressão de pessoa com necessidades especiais, no entanto, no capítulo dois há trechos que evidenciam o tratamento do público-alvo de acordo com a nomenclatura da época, sendo evidenciado no início do capítulo a justificativa.

O capítulo três constitui a espinha dorsal da obra, pois analisa e identifica os documentos oficiais que regem as normas do País, atentando às exigências e garantias da modalidade de educação. São apontados como organização contemporânea o conceito, a função social, a organização e o financiamento da educação especial. No que se refere à organização, há subdivisões que estruturam esta operacionalização, portanto, relata-se o atendimento educacional especializado, a formação de professores para a educação especial inclusiva e a acessibilidade.

A conclusão reúne as considerações observadas e possibilita novas propostas de pesquisa, provocando reflexões de caráter científico e de cunho acadêmico. Visto que a efetivação da educação humanizada e respeitosa não depende unicamente e exclusivamente dos arcabouços jurídicos, deve-se estar em constante compromisso com práticas educacionais mais acolhedoras com as diferenças do alunado.

É sabido que esses conceitos e temas não se esgotam na atual pesquisa, pois considera a complexidade de como se organiza a educação especial no Brasil e como é possível aprofundar novas categorias de análise não abordadas.

## CAPÍTULO 1 – REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

### 1.1 Abordagens Conceituais

A pesquisa utilizou termos essenciais na parte teórica e metodológica que são contextualizados neste capítulo. As expressões foram extraídas do problema de investigação, que é: “Quais diretrizes os textos normativos brasileiros impõem para a Educação Especial na Educação Básica?” e de conteúdos relevantes para a compreensão contextual do trabalho.

Os conceitos apresentados são: organização; diretrizes normativas; sistema; subsistemas; educação especial; e educação inclusiva. Fundamentados em Sander (1985), Cury (2008) e Saviani (2010; 2015).

#### 1.1.1 Organização

Organização, de acordo com os estudos na área da Administração, é o conjunto de elementos internos e externos que possuem o objetivo de alcançar determinado propósito em comum. Maximiano (1990) explica que:

uma organização é uma combinação de esforços individuais que tem por finalidade realizar propósitos coletivos. Por meio de uma organização torna-se possível perseguir e alcançar objetivos que seriam inatingíveis para uma pessoa. Uma grande empresa ou uma pequena oficina, um laboratório ou o corpo de bombeiros, um hospital ou uma escola são todos exemplos de organizações. (MAXIMIANO, 1990, p. 23)

O dicionário de administração reforça o conceito dizendo que é uma “função administrativa que reúne os vários elementos e os recursos exigíveis para a realização dos planos, cuja implementação sucede o planejamento e antecede o controle” (PINTO, 2005, p. 384). Uma organização é constituída por pessoas, normas, máquinas, estruturas, recursos financeiros e outros.

No viés sociológico, a organização possui a característica de cooperação, independente da capacidade de motivação dos sujeitos que dela participam. De acordo com Boudon e Bourricaud (1993), são sistemas abertos, já que não dependem apenas de condições internas, mas também do meio externo,

denominados de trocas, que são os recursos pessoais e os recursos financeiros indispensáveis para o funcionamento da organização.

No dicionário *Houaiss da Língua Portuguesa*, organização é compreendida como “3. entidade que serve à realização de ações de interesses social, político etc.; instituição, órgão, organismo, sociedade” (HOUAISS, 2009, p. 1.396). Já o *Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa*, define por “3. Modo pelo qual se organiza um sistema” e “4. Associação ou instituição com objetivos definidos” (FERREIRA, 2010, p. 1.518).

Todos os conceitos apresentados corroboram com a concepção de que é necessário um propósito que impulse o interesse de permanecer com o organismo. Normalmente, é formado por um grupo social composto por pessoas com tarefas determinadas e com uma administração, que juntos, integram uma estrutura sistêmica.

O Brasil é uma República Constitucional que se organiza de maneira federativa. Caracteriza-se como República em razão de seus cidadãos elegerem o presidente que irá representar o País, assim sendo, o Chefe de Estado e de governo. A Constituição é o instrumento legislativo que delimita os poderes de Estado e como será o funcionamento territorial da nação, definido como constitucional (SILVA, 2005).

O sistema federativo é encarregado de tratar da divisão de poderes no Brasil. Constituído por estados-membros, municípios e o Distrito Federal que possuem autonomia interna, mas não de soberania.

A organização estatal é descentralizada e opera em um sistema cooperativo de federação. Baggio (2011), remete a importância da descentralização do poder em um Estado:

a descentralização é pressuposto indispensável em qualquer sistema federativo, principalmente por ser o grau de descentralização o possibilitador da autonomia dos entes federados, estabelecendo relações intergovernamentais não hierarquizadas em nível vertical. (BAGGIO, 2011, p. 116)

Assim como na organização do País, a educação formal brasileira também está organizada na forma federativa e contempla a descentralização do sistema educacional.

A educação básica como obrigatória e gratuita é direito público subjetivo, ou seja, é o direito intrínseco do indivíduo à manifestação de postular ou reivindicar um direito a um serviço público que são garantidos através de normas (SAVIANI, 2013).

De acordo com Kassir (2011), a Constituição Federal Brasileira de 05 de outubro de 1988, que atualmente rege as normas do País, possibilitou a política educacional ser uma política pública de cunho universal que propiciou mudanças no sistema de ensino, no período de 1988 a 2016.

O artigo 23 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 estabelece a forma de organização administrativa do País, sendo determinada como um sistema de cooperação entre a União, os estados-membros, o Distrito Federal e os municípios com objetivo de cumprir os direitos sociais estimulando o “equilíbrio do desenvolvimento e o bem-estar” (BRASIL, 1988, art. 23, parágrafo único).

No capítulo da educação, da cultura e do desporto da Constituição Federal de 1988, o artigo 211 ratifica a cooperação federativa ao determinar o regime de colaboração nos subsistemas de ensino dos entes federados, garantindo o equilíbrio na divisão de responsabilidades e nos recursos financeiros repassados.

No Brasil, não há qualquer razão para o estabelecimento de ensino recusar a matrícula na educação básica. Segundo Rocha (2016, p. 18), independente da “etnia, a cor da pele, a religião, o sexo, a condição de classe, a origem social, a orientação sexual, a profissão e a idade daquele(a) que procura a educação básica pública”. Inclusive, da pessoa com deficiência.

### **1.1.2 Diretrizes Normativas**

A compreensão inicial de diretriz irá contribuir para o entendimento de diretrizes normativas, o qual irá orientar o termo normativo, utilizado durante todo o trabalho.

De acordo com Ferreira (2010, p. 723), diretriz é: “3. Conjunto de instruções ou indicações para se tratar e levar a termo um plano, uma ação, um negócio, etc.; diretiva 4. *Fig.* Norma de procedimento; diretiva”. Já Houaiss (2009, p. 691) define como: “2. *fig.* esboço, em linhas gerais, de um plano, projeto etc.; diretiva <o presidente eleito traçou a d. do seu governo> 3. *fig.* norma de procedimento, conduta etc.; diretiva”.

No *Dicionário de Administração*, Pinto (2005, p. 235) concebe diretriz como:

<sup>1</sup>Orientação expressa, com objeto específico, tratando de processos, procedimentos ou ordens a serem seguidas ou executadas. <sup>2</sup>Norma constituída por informações, instruções, orientações e recomendações para a consecução de uma meta.

É possível notar que os dicionários gerais da língua portuguesa, assim como o específico da administração, reconhecem a concepção de norma de procedimento, ou seja, um processo com propósito de ação traçado.

Após o esclarecimento de diretriz como sendo aquilo que orienta, que define e que regula um caminho a seguir, será apresentada a definição de normativo.

Assim, segundo o dicionário *Houaiss da Língua Portuguesa*, norma determina-se por: “1 Aquilo que se regula procedimentos ou atos; regra, princípio, padrão, lei <n. técnicas> <n. sociais> <n. de redação> <n. jurídica> 2 Padrão estabelecido, costume <tem como n. dormir cedo> 3 Exemplo, modelo, padrão [...]” (HOUAISS, 2009, p. 1.361).

Ferreira (2010, p. 1.476) acorda com a definição elaborada de Houaiss, modificando a maneira de expressar:

1. Aquilo que se estabelece como base ou medida para a realização ou avaliação de alguma coisa: *norma de serviço; normas jurídicas; normas diplomáticas*. 2. Princípio, preceito, regra, lei: *Tem como norma não deixar carta sem resposta*. 3. Modelo, padrão: *norma de conduta, de ação*.

No dicionário de administração, foi possível identificar o conceito de norma com um viés mais sociológico, já que define como sendo “Regra, preceito ou procedimento estabelecido para determinar condutas e comportamentos do indivíduo, do grupo e da sociedade.” (PINTO, 2005, p. 377).

Com isso, a abordagem conceitual de diretrizes normativas indica que há instruções para serem realizadas e regras determinadas a serem seguidas pela população, na qual organizam a estrutura e o funcionamento de um país.

As diretrizes normativas devem promover a equidade da educação, garantindo oportunidade de escolarização básica a todos os indivíduos, sem distinção de cor da pele, raça, sexo, condição econômica, religião, deficiência, origem social, orientação sexual, profissão e/ou idade. Podendo ser uma Constituição, um Decreto, uma Lei, uma Emenda Constitucional, uma Resolução, entre outras (SIQUELLI, 2016).

### 1.1.3 Sistema e Subsistemas

A teoria dos sistemas constitui uma abordagem que propicia uma visão mais extensiva e sistemática dos campos da ciência aplicada (SANDER, 1985). Trata-se de um estudo que acompanha as novas demandas das ciências e das tecnologias. Portanto, torna-se indispensável à compreensão das dimensões organizacionais internas e externas do funcionamento do sistema educacional.

Foi de suma importância como instrumento fundamental de análise e descrição nas ciências humanas e sociais, tais como: na psicologia; na sociologia, no estudo de sistemas e subsistemas socioestatais, na economia, nos conhecimentos políticos e administrativos; na linguística e na literatura, e também na interpretação da história universal.

Sander (1985) parte do princípio que o estudo da teoria do sistema social tem bastante foco na sociologia liberal, influenciando decisivamente a pedagogia e a administração da educação durante o século XX no mundo ocidental.

O sistema educacional é uma composição social orgânica que possui elementos interdependentes, tendo o propósito de oferecer uma educação ideal e, segundo esses elementos orgânicos, é possível examinar a instituição educacional a partir da teoria dos sistemas. As áreas de aplicação neste sistema segundo com Sander (1985, p. 36) são:

o planejamento educacional; a projeção de alunos, professores e necessidades de recursos; a análise de fluxos de pessoal e informação; a destinação de espaços físicos; a elaboração de orçamentos por programas e projetos; a análise de custo-benefício; a direção, supervisão e avaliação do ensino; a tecnologia aplicada ao ensino e à aprendizagem; e muitas outras atividades educacionais.

Atualmente, a natureza do sistema educacional funciona em um ambiente externo gradativamente mais complexo e vulnerável a mudanças aceleradas, pois procura estabelecer compreensivamente as dimensões organizacionais internas e externas, mesmo assim, a teoria dos sistemas é um dos instrumentos mais utilizados pelos educadores, tratando de interações recíprocas entre os componentes do sistema educacional.

A sociedade possui diversos elementos que integra a organização educacional, são eles: as entradas-fim, que são os alunos que compõe a escola partindo do público-alvo, formando os próprios sujeitos do processo educacional; em

seguida, as entradas-meio, isto é, os recursos humanos (docentes e técnicos que participam deste processo da educação) e materiais (insumos financeiros e estruturas físicas) e os fluxos de informação (dados econômicos, culturais e políticos fornecidos pela sociedade) (SANDER,1985).

Com isso, resulta em um conjunto de atividades pedagógicas e comportamentos organizacionais, ocorrendo a interação de três subsistemas centrais: os indivíduos presentes; os grupos de trabalho que se organizam nesse sistema; e as estruturas institucionais e rituais pedagógicos que sustentam a educação (leis, diretrizes políticas, normas, currículos, programas e atividades de ensino-aprendizagem) (SANDER, 1985).

Aplicando a teoria dos sistemas à realidade educacional brasileira contemporânea, encontramos um sistema organizado nacionalmente, por meio das leis, aos moldes do federalismo estatal que apresenta subsistemas, como: federal, estadual, municipal e distrital.

Cury (2008) afirma que esses sistemas coexistem pelo reconhecimento dos entes federativos que, organizam-se por uma engenharia consorciativa articulada em um regime de colaboração.

A instância federal é responsável por três funções determinadas pela Constituição Federal de 1988, nas quais:

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios; (BRASIL, 1988, art. 211, § 1º).

Cury (2008) considera que o Sistema Nacional de Educação (SNE) deveria ser alavancado pela União com maior assistência à educação básica.

Já a divisão das responsabilidades dos estados-membros, dos municípios e do Distrito Federal compreendem à, de acordo com a Carta Magna de 1988:

[...] municípios garantem a educação infantil e o ensino fundamental (art. 211, §2º); estados-membros asseguram o ensino médio e o fundamental (art. 211, § 3º); e o Distrito Federal provê as três etapas da educação básica: infantil, fundamental e médio, porque não pode subdividir-se em municípios (art. 32, *caput*) e, portanto, assume as responsabilidades dos dois entes federados (estados-membros e municípios) em sua jurisdição (ROCHA, 2016, p. 18).

O Brasil está dividido em dois níveis, em termos educacionais, na educação básica e no ensino superior. A educação básica é estruturada por etapas e modalidades de ensino, sendo as etapas: educação infantil (creche e pré-escola), ensino fundamental e ensino médio.

Já as modalidades de ensino podem estar inseridas em qualquer nível e/ou etapa, equivalendo à: educação especial; educação de jovens e adultos; educação do campo; educação escolar indígena; educação escolar quilombola; educação à distância; e educação profissional e tecnológica.

Para Cury (2009), há evidências de um Sistema Nacional de Educação judicialmente, ou seja, na legislação é possível perceber a presença da organização de um SNE. No entanto, sua concretização na realidade não é efetiva. O autor aponta alguns desafios a serem superados. Sem a superação destes, não se pode dizer que há um Sistema Nacional de Educação no Brasil:

1. Um “[...] está posto pelo caráter de nossa sociedade [...] desigualdade sistêmica que é congênita à sociedade capitalista ainda que dentro de um movimento contraditório” (CURY, 2009, p. 2);
2. Outro se relaciona ao próprio [...] [formato da República Federativa, onde] os poderes de governo são repartidos entre instâncias governamentais por meio de campos de poder e de competências legalmente definidas [...] temos uma organização da educação nacional e não um sistema nacional. (Ibid., p. 13, 18).
3. O que decorre da Constituição de 1988, que [...] optou por um federalismo cooperativo sob a denominação de regime de colaboração recíproca, descentralizado, com funções compartilhadas entre os entes federativos [...] relações interfederativas não se dão mais por processos hierárquicos e sim por meio do respeito aos campos próprios das competências. (Ibid., p. 20).

Já Saviani (2010), observa a presença de quatro obstáculos que, historicamente, impossibilitam a existência de um SNE, classificando-os em:

- a) os obstáculos econômicos decorrentes da histórica resistência à manutenção da educação pública no Brasil; b) os obstáculos políticos caracterizados pela descontinuidade nas políticas educativas; c) os obstáculos filosófico-ideológicos, isto é, a prevalência das ideias ou entalidades pedagógicas refratárias à organização da educação na forma de um sistema nacional; d) os obstáculos legais materializados na resistência à incorporação da ideia de sistema nacional na nossa legislação educacional, cuja ponta de lança se ancorava na suposta e logicamente inconsistente tese da inconstitucionalidade da proposta de Sistema Nacional de Educação (SAVIANI, 2010, p. 381).



A criação de um Sistema Nacional de Educação já foi percebida como prioridade no Brasil, há a Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, que determina no art. 13 que:

O poder público deverá instituir, em lei específica, contados 2 (dois) anos da publicação desta Lei, o Sistema Nacional de Educação, responsável pela articulação entre os sistemas de ensino, em regime de colaboração, para efetivação das diretrizes, metas e estratégias do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014).

A proposta de implementação de um SNE é exclusivamente para organizar, de maneira democrática e contrária à desigualdade social, os textos jurídicos, e os mecanismos de gestão nacionais. A existência real do SNE possibilitará a implantação de políticas públicas no País de forma articulada. A existência de um SNE não violará a autonomia dos entes federados, ao contrário, facilitará o trabalho articulado entre os municípios, os estados-membros, o Distrito Federal e a União (GRACINDO, 2010).

Assim, a pesquisa analisará a organização do subsistema contemporâneo da educação especial brasileira, de acordo com as diretrizes normativas.

#### **1.1.4 Educação Especial**

A Educação Especial é uma das modalidades da educação brasileira e encaixa-se também no direito público subjetivo têm, como propósito, a realização de práticas e estratégias pedagógicas específicas aos alunos que possuem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidade/superdotação.

De acordo com o Noronha e Pinto (2011, p. 3), Educação Especial define-se como:

A Educação Especial ocupa-se do atendimento e da educação de pessoas com deficiência e transtornos globais de desenvolvimento em instituições especializadas. É organizada para atender específica e exclusivamente alunos com determinadas necessidades especiais. Onde profissionais especializados como educador físico, professor, psicólogo, fisioterapeuta, fonoaudiólogo e terapeuta ocupacional trabalham e atuam para garantir tal atendimento.

As autoras defendem que a modalidade garante a transversalidade das ações no ensino regular; assegura a continuidade dos estudos dos discentes em todos os níveis de ensino; compromete-se para a adequação arquitetônica para acessibilidade nas escolas; cria salas de recursos multifuncionais; possibilita

formação continuada para os docentes que ministram o atendimento educacional especializados; adaptação de recursos pedagógicos e didáticos aos discentes; e a promoção do acesso, participação e aprendizado na educação regular.

No dicionário brasileiro de educação, de Sergio Guerra Duarte, foi possível constatar o conceito de classe especial, tratando-se como:

Grupo de excepcionais reunidos em uma sala, para o desenvolvimento de atividades curriculares adaptadas ao seu tipo de excepcionalidade, sob a orientação de professor especializado. As classes especiais tanto podem estar em estabelecimentos de ensino como em instituições especializadas. (DUARTE, 1986, p. 35)

Essa realidade de fato ocorreu entre as décadas de setenta a noventa do século XX, quando se isolava os estudantes excepcionais com o propósito de efetuar o diagnóstico, ocasionando assim, o estigma da deficiência e a exclusão social dos indivíduos.

Os dicionários mais recentes, como *Aurélio de Língua Portuguesa* e *Houaiss da Língua Portuguesa*, não há o vocábulo de educação especial como conceito exclusivo, contudo, na nomenclatura de educação, é possível encontrar a definição de forma sucinta.

Ferreira (2010, p. 755) indica ser a “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”. Já Houaiss (2009, p. 722) simplifica educação especial em “a que é dirigida a portadores de algum tipo de deficiência ou a superdotados”.

A expressão *portadores* não é mais utilizada, resultado de diversas lutas contra o preconceito da sociedade e o tratamento pejorativo, no qual as “pessoas com deficiência vêm ponderando que elas não portam deficiência; que a deficiência que elas têm não é como coisas que às vezes portamos e às vezes não portamos” (SASSAKI, 2002, p. 7).

É possível notar a diferença entre os autores, na conceituação de educação especial, principalmente pela maneira como é abordada nos dicionários. No dicionário da língua portuguesa já se considera como modalidade de educação e ratifica o ensino preferencialmente na rede regular de ensino, ainda que não mencione quais necessidades especiais.

O dicionário Houaiss (2009) de língua portuguesa concerne amplamente às diversas deficiências e inclui os superdotados. Não abordando a modalidade educacional e como esta é oferecida.

A Educação Especial é direcionada às pessoas com deficiência que necessitam de atendimento educacional específico gratuito, sendo reestruturada em perspectiva de Educação Inclusiva, que atendam os imperativos constitucionais de igualdade, liberdade e respeito à dignidade humana.

### **1.1.5 Educação Inclusiva como princípio**

Inicia-se o último princípio que norteia a prática pedagógica atual, a inclusão. Segundo Moreira (2013) todos os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidade/superdotação são garantidos de uma oferta de atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino desde o início da escolaridade. Considerando que não deve haver distinção de qualquer característica ou especificidade do aluno.

O Dicionário Breve de Pedagogia apresenta o significado de escola inclusiva, ou seja:

Conceito que designa um programa educativo escolar em que o planejamento (sic) é realizado tendo em consideração o sucesso de todas as crianças, independentemente dos seus estilos cognitivos, dificuldades de aprendizagem, etnia ou classe social. Numa escola inclusiva, opta-se pela pedagogia diferenciada e pela discriminação positiva em favor das crianças diferentes. As crianças diagnosticadas com necessidades educativas especiais são incluídas no grupo e beneficiam das oportunidades educativas que são proporcionadas a todos. A escola inclusiva faz uso da metodologia cooperativa, aceita as diferenças e responde às necessidades individuais. A opção pela escola inclusiva resulta da Declaração de Salamanca, aprovada durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em 1994. (MARQUES, 2000, p. 64)

O dicionário específico da área da educação utiliza do documento da Declaração de Salamanca<sup>1</sup> para definir a inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais em classes regulares, ainda, afirma ser um programa educativo escolar para todas as crianças.

---

<sup>1</sup> Documento elaborado em 1994, em Salamanca (Espanha), tendo como compromisso a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade de oferta para a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais, concomitantemente com a Organização das Nações Unidas para a Educação, as Ciências e a Cultura (Unesco).

O *Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa*, trata de educação inclusiva no verbete de educação, não havendo o conceito exclusivo para a modalidade. Ferreira (2010, p. 755) afirma que:

[...] visa à inclusão de todas as pessoas no processo educativo indistintamente. [Na educação especial designa o ato de incluir pessoas portadoras de necessidades especiais na plena participação de todo o processo educacional.]

Vale ressaltar que, inicialmente, é designado um conceito generalizado, ou seja, a educação inclusiva é para todas as pessoas indistintamente. Logo em seguida, cita a modalidade de educação especial como algo dissociado da educação para as pessoas consideradas “normais”, ou seja, que não apresentam qualquer tipo de deficiência e/ou altas habilidades.

Noronha e Pinto (2011) asseguram ser um processo educacional que amplia a todos os alunos a participação no ensino regular. Aborda na escola uma reestruturação cultural, política e de ação cotidiana que atenda à diversidade dos estudantes. Sendo assim, as autoras afirmam que a educação inclusiva é uma abordagem humanística e democrática que compreende o indivíduo como um ser singular, com o propósito de inserção social, satisfação e crescimento pessoal.

O ensino inclusivo, de acordo com Karagiannis, Stainback e Stainback (1999, p. 21) é “a prática da inclusão de todos – independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural – em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas”.

É notório que a Declaração de Salamanca, promovida pelo governo da Espanha e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, as Ciências e a Cultura (Unesco), possibilitou a disseminação do conceito de necessidades educacionais especiais em muitos países, contribuindo para estudos e pesquisas na área da educação, assim como um reconhecimento dos indivíduos na sociedade (DA SILVA, 2010).

Desse modo, conclui-se, a partir dos autores estudados, que a educação inclusiva é uma perspectiva pedagógica que vai além do ato de incluir um aluno com deficiência na rede regular de ensino. Trata-se de um processo que necessita de reflexões acerca da prática e das políticas públicas que possam atender com qualidade as especificidades dos estudantes.

## 1.2 Caminhos Metodológicos

Neste segmento de capítulo serão apresentados os caminhos metodológicos utilizados para a elaboração da investigação acerca da organização contemporânea da educação especial.

A pesquisa inicia-se no grupo de estudos e pesquisas Sistemas, Organização, Gestão e Processos Políticos Educacionais (SOGEPPE) realizado na Universidade de Brasília, que ocorriam com encontros às segundas-feiras com exposições metodológicas e teóricas. Sob coordenação das docentes Dr<sup>a</sup>. Ana Maria de Albuquerque Moreira, Dr<sup>a</sup>. Carmenísia Jacobina Aires e Dr<sup>a</sup>. Maria Zélia Borba Rocha.

Os encontros eram compostos por leituras, apresentações, debates, exposições e atividades dirigidas, possibilitando a participação das pesquisadoras iniciantes e incentivando a delimitação do tema de interesse de cada estudante, assim como o direcionamento a ser aprofundado.

O interesse pela Educação Especial surgiu na trajetória acadêmica do curso de Pedagogia e por questões pessoais explicadas no memorial. A abordagem deu-se pela afinidade legislativa adquirida na disciplina de Organização da Educação Brasileira ministrada pela docente Dr<sup>a</sup>. Maria Zélia Borba Rocha.

No entanto, não houve julgamentos e juízo de valores na investigação científica. Conforme Weber (1991), a consciência valorativa são opiniões pessoais que possuem origens em ideais e na consciência subjetiva do indivíduo, assim, não fazem parte da objetividade do conhecimento empírico.

O autor alerta ainda que, a objetividade é impossível de ser alcançada em sua plenitude, pois o investigador opta por analisar o seu objeto de estudo a partir de seus interesses valorativos e ideais (WEBER, 1991).

A investigação foi estruturada em abordagem qualitativa, utilizando a pesquisa documental com análise de conteúdo. Utilizando quadros de referência para tornar compreensível a análise.

A pesquisa qualitativa permite aproximação com o objeto de investigação a fim de analisar e interpretar os dados coletados no processo de apropriação do conhecimento, de acordo com Minayo *et al* (2009):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com

um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes (MINAYO, 2009, p.21).

A autora explica que a pesquisa qualitativa cria um elo entre o pesquisador e o objeto da pesquisa, pois há direcionamento para a interpretação e não para a quantificação, o interesse é pela trajetória da pesquisa e pelos resultados objetivos e subjetivos, refletindo na compreensão das intenções normativas.

É mister considerar a importância do mínimo de objetividade no trabalho de pesquisa. Weber (2001) expõe que há um prejuízo científico ao indivíduo introduzir a fala do homem com intenções e vontades, de outro modo a prevalecer à fala do pesquisador, pois preza-se pela imparcialidade<sup>2</sup> científica de ver a verdade dos fatos.

Ainda assim, o objeto da pesquisa deve estar sempre em consonância com o pesquisador, já que é "condicionado pela orientação do nosso interesse de conhecimento e essa orientação define-se em conformidade com o significado cultural que atribuímos ao evento em questão, em cada caso particular". (WEBER, 2001, p. 118)

Guerra (2006) corrobora com a exposição de Minayo *et al* (2009), relatando que, em pesquisas qualitativas, pouco se fala sobre a temática de amostragem, já que não há interesse na representatividade estatística e sim, na representatividade social.

O método empregado na investigação foi a análise de conteúdo, pois, permite descobrir conteúdos implícitos nos tipos de comunicações existentes. De acordo com Bardin (2016), define-se como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (BARDIN, 2016, p. 48)

---

<sup>2</sup> A imparcialidade, de acordo com Oliveira (2003) é a escolha das teorias no interior das ciências no processo de pesquisa, ou seja, pauta-se no uso específico de valores cognitivos. Valores cognitivos estes, que prezam pela adequação empírica que permite as teorias comprovarem dados observacionais e experimentais disponíveis. Assim, o autor complementa que "qualquer pessoa que acompanhe, ainda que por alto, aquilo que se anda dizendo sobre a ciência, com certeza terá encontrado com frequência a afirmação de que a ciência não é neutra" (OLIVEIRA, 2003, p. 161).

A pergunta investigativa para Cavalcante *et al* (2014) parte do pressuposto de um pré-saber que dialoga com um não saber sobre determinado conhecimento, no qual propõe responder as inquietações que instigam à busca pela resposta sobre a verdade. O problema que compõe a pesquisa é: “Quais diretrizes os textos normativos brasileiros impõem para a Educação Especial na Educação Básica?”.

O motivo da investigação ocorre pela necessidade de compreender a organização da Educação Especial assegurada pelos arcabouços jurídicos e pelo interesse profissional em conhecer os direitos assegurados pelas pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

O objetivo geral é: verificar a organização da Educação Especial na Educação Básica brasileira, a partir da revisão bibliográfica e da análise documental dos textos normativos. Como sucedendo objetivos específicos: identificar as especificidades da Educação Especial em todas as etapas da Educação Básica e verificar as especificidades da Educação Especial nos documentos oficiais da legislação pertinente.

O propósito da análise documental consiste em configurar uma estrutura conveniente e em representar as informações de maneira diferenciada, a partir de procedimentos de transformação. Para Bardin (2016), tal procedimento propicia modificação de um documento primário para um documento secundário, resultando, assim, na representação do conteúdo inicial.

Procedeu-se à análise de conteúdo dos seguintes textos normativos: o capítulo III da Educação, da Cultura e do Desporto, na seção I da Educação, na Constituição da República Federativa Brasileira de 1988, a Lei nº. 9.394/1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que trata das Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências e o Plano Nacional de Educação de 2014. Submetendo-os à apreciação de classificação de acordo com a frequência de presença ou ausência de termos ou sentidos.

A escolha das legislações deu-se por serem suscetíveis de fornecerem informações sobre o problema de pesquisa levantado, pela hierarquia de normas brasileiras e pelo direcionamento à educação especial, tratando de regimentos gerais até os específicos.

Como técnica utilizou-se a análise categorial, que “funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias segundo reagrupamento analógicos” (BARDIN, 2016, p. 201). Esse processo é estruturalista e tem como objetivo, tal qual a análise documental, propiciar apreciação acessível dos dados brutos.

Oliveira *et al* (2003) defende que, para realizar a seleção de categorias, faz-se necessário compreender o motivo do interesse sobre determinada temática e qual a contribuição para a construção do conhecimento humano, não restringindo simplesmente à descrição dos conteúdos - ainda que esta etapa seja indispensável. Recorrendo assim, aos objetivos geral e específicos, no qual concebe a identificação e a verificação da estrutura e do funcionamento da Educação Especial na Educação Básica Brasileira dos documentos legais.

Carlomagno *et al* (2016) relata ser o processo de classificação e categorização de diversos conteúdos que podem ser confrontados com outros elementos-chaves, estes, sendo condensados pelas características a elementos-chave.

Corroborando com a afirmação, Sourieux *et al* (2002) descreve que o cálculo de frequência descrito ou as co-ocorrências podem ser caminhos de acesso às noções-chaves, ou seja, há uma tendência para encontrar no texto o conteúdo essencial.

Por conseguinte, foram selecionadas para análise as seguintes categorias dos elementos de significação constitutivos dos textos normativos investigados: conceito; função social; estruturas; funcionamento; e financiamento da educação especial brasileira. Regulados pela indexação, isto é, por intermédio da escolha dos termos ou ideias adaptados ao objetivo do trabalho e ao sistema da documentação explorada.

Bardin (2016) compreende a relevância do processo de leituras sistemáticas que percorrem incessantemente pelo corpo teórico, ou seja, a hipóteses e resultados. Sendo elaborado, progressivamente, lista de categorias e quadros que



aperfeiçoam a exposição das análises realizadas sobre a estrutura da Educação Especial.

A análise de conteúdo, como exposto pela autora, segue três polos cronológicos: a pré-análise; a exploração do material e o tratamento dos resultados. O primeiro polo sucedeu pela escolha dos documentos a serem explorados, respeitando os preceitos hierárquicos jurídicos, com a formulação dos objetivos da pesquisa e a elaboração de indicadores que operacionalizam a categorização de elementos do texto, ou seja, a preparação do material.

O segundo foi a aplicação sistemática da técnica de análise categorial no *corpus*<sup>3</sup>, no qual consiste na incansável e fiável realização de codificação e decomposição das categorias recolhidas.

E por último, o terceiro polo no tratamento dos resultados obtidos é a interpretação, esses, tornam a pesquisa válida e significativa, pois permitiram a elaboração de quadros de resultados que extraem as informações fornecidas pela análise de conteúdo.

O quadro de referência foi o procedimento analítico utilizado como forma de apresentação do estudo. GIL (2010) expõe que “requer-se a constituição desse quadro para proporcionar orientação geral da pesquisa, bem como a definição de conceitos. Este quadro de referência também se mostra importante para auxiliar na interpretação dos dados.” (GIL, 2010, p. 68)

Posteriormente à exposição do quadro de referência, são fornecidas informações explicativas acerca dos resultados da análise de conteúdo, concebidas pelas etapas metodológicas de: descrição (enumeração categorial após tratamento do texto primário); inferência (deduções lógicas) e interpretação (a significação disponibilizadas pela enumeração categorial). Essas considerações explicativas articulam com a teoria estudada durante a pesquisa.

É de suma importância compreender que o presente trabalho trata apenas do fragmento de toda realidade organizacional da Educação Especial, na qual não contempla questões específicas do cotidiano escolar. Weber (2001) diz que essa realidade de forma parcial e limitada ocorre, pois:

todo conhecimento reflexivo da realidade infinita, realizado pelo espírito humano finito, baseia-se na premissa tácita de que apenas

---

<sup>3</sup> “O corpus é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos.” (BARDIN, 2009, p. 122).

um fragmento dessa realidade poderá constituir de cada vez o objeto de compreensão científica e de que só ele será “essencial” no sentido de “digno de ser conhecido”. (WEBER, 2001, p.124)

Neste contexto, preza-se pela transparência e fiabilidade da pesquisa, tendo em vista a constante evolução dos textos normativos, que respondam às exigências da sociedade vigente.

## CAPÍTULO 2 – HISTÓRICO

A segregação, o reconhecimento das pessoas com deficiências e com altas habilidades decorrem intimamente da cultura, da sociedade, do tempo cronológico e das demandas que configuram o país em determinado período. Esses fatores são evidenciados no decorrer dos tempos, de como os grupos sociais percebiam esses indivíduos e como constituiu-se os processos de luta frente a difíceis caminhos.

Desta forma, a compreensão da realidade contemporânea da educação destinada às pessoas com necessidades especiais, demanda contextualização histórica no mundo ocidental e no Brasil, bem como das políticas de Estado.

Com o desenvolvimento humano, foi possível a criação de um cenário de possibilidades e valorização na esfera política, educacional e como sujeitos inseridos na sociedade (MACHADO & NAZARI, 2010). Contudo, ainda é um processo de conquista inacabado.

O capítulo utiliza algumas terminologias empregadas pela sociedade da época para designar as pessoas que possuíam algum acometimento físico, motor ou cognitivo. É possível perceber ao longo dos séculos, a preocupação em tratar da melhor maneira possível as pessoas com deficiência, prezando o respeito e o reconhecimento humano, resultado de muitos embates e do desenvolvimento humanitário.

Machado & Nazari (2010) elaboraram quadro que permite visualizar a evolução cronológica das terminologias utilizadas para classificar os sujeitos que possuíam alguma deficiência, será exposto o quadro elaborado pelos autores até o período tratado neste capítulo.

Quadro 01: Evolução cronológica da terminologia empregadas às pessoas com deficiência, elaborado por Machado & Nazari (2010).

ANO	TERMINOLOGIA	OBSERVAÇÕES
1916	Surdo-mudo	O emprego de palavras como surdo-mudo (expressão adotada desde o Código Civil de 1916), totalmente inadequada, pois são raríssimas as pessoas que, além de surdas, não têm capacidade para emitir os sons da fala.
1954	Excepcionais	Ela começou a ser empregada nos anos cinquenta, de modo eufemístico, para se referir àquelas crianças cujo

		desenvolvimento se desviava do padrão tido normal para o seu grupo, mas ainda hoje está em uso. Sustentando essa persistência estão, principalmente, as Associações de Pais e Amigos de Excepcionais (APAEs). A primeira APAE foi fundada no Rio de Janeiro em 11 de novembro de 1954, sendo que, em 1962, era criada a Federação Nacional das APAEs. APAEs. Atualmente, as APAEs estão presentes em quase 2.000 municípios.
1959	Mongol, mongolóide	As palavras mongol e mongolóide refletem o preconceito racial da comunidade científica do século 19. Em 1959, os franceses descobriram que a síndrome de Down era um acidente genético. O termo Down vem de John Langdon Down, nome do médico inglês que identificou a síndrome em 1866.
1965	Pessoa portadora de defeitos físicos	Exemplifica-se: na Lei nº 4.613/65, emprega-se a expressão pessoa portadora de defeitos físicos para delimitar as pessoas beneficiárias da isenção de impostos de importação de veículos especiais.
1973	Incapaz, pródigio	Na Lei nº 5.869/73, art. 151, III, que institui o Código de Processo Civil, emprega-se o termo incapaz para se referir, entre outros, aos "... surdos-mudos, que não puderem transmitir a sua vontade por escrito"; ou seja, um termo inadequado a retratar, inadequadamente, determinado grupo de pessoas com deficiência, que são os surdos; emprega também o termo "pródigo" (art. 1.185), que carece de precisão, mesmo que a referência bíblica da conhecida parábola pertença ao senso comum.
Década de 1980	Aleijado; defeituoso; incapacitado; inválido	Estes termos eram utilizados com frequência desde a antiguidade até a década de 80.
1981	Pessoa deficiente	A partir de 1981, por influência do Ano Internacional das Pessoas Deficientes, começa-se a escrever e falar pela primeira vez a expressão pessoa deficiente.
1984	Deficientes físicos e mentais	Na lei nº 7.210/84, que institui a Lei de Execução Penal, encontra-se as expressões deficientes físicos (art. 32, § 3º) e mental (art. 117, III).
1985	Pessoa portadora de deficiência	A expressão pessoa portadora de deficiência começou a ser usada na legislação a partir de 1985, com a Lei nº

		7.405/85, que tornou obrigatória a colocação do Símbolo Internacional de Acesso. A Lei 7.853/89 inaugura de fato a tutela jurisdicional de interesse coletivo ou difuso desse importantíssimo segmento da sociedade, adota a expressão pessoa portadora de deficiência e disciplina a atuação do Ministério Público.
1988	Pessoa portadora de deficiência	Na Constituição Federal, assim como na legislação infraconstitucional mais recente, emprega-se a expressão pessoa portadora de deficiência.

Fonte: MACHADO & NAZARI, 2010, p. 37, adaptado.

## 2.1 Histórico no Ocidente

Na Antiguidade Clássica, as pessoas que tivessem deficiência e dispusessem de necessidades específicas, eram abandonadas à margem da sociedade, com isto, eram mortas (MACHADO; NAZZARI, 2010).

Tal postura justifica-se, na Grécia Antiga, pela necessidade de homens fortes, preparados, saudáveis e fisicamente perfeitos para enfrentar batalhas com o intuito de proteger o Estado. A deficiência só era aceita quando um soldado sofria algum tipo de mutilação em decorrência das lutas e lhes era concedido o título de honra.

Da Silva (2010) aponta que a sociedade espartana eliminava os bebês que viessem com anomalias físicas e/ou mentais. Esse monitoramento era feito pelo Estado, antes mesmo das crianças irem ao encontro de seus familiares. O motivo da exclusão dava-se pela mitologia do leito de Procusto<sup>4</sup> dos espartanos, que acreditavam na perfeição do corpo (BIANCHETTI, 1995).

A educação espartana importava-se com a moralidade, a preparação física e técnica do jovem e a devoção à pólis<sup>5</sup>. Havia treinos ao ar livre e os conteúdos de música, dança e letras eram deixados em segundo plano.

<sup>4</sup> Procustes é o sobrenome de um bandido que vivia entre Mégara e Atenas, conhecido também por Damastes e Polipémon. Ele aprisionava os viajantes que passavam por seu caminho, os roubavam e obrigava-os a deitarem em um de seus dois leitos – um grande e um pequeno. Se o passageiro fosse grande, deitava-se em seu leito pequeno, assim cortava-lhe os pés para que coubessem. Caso fosse pequeno, deitava-se no maior leito, desse modo esticava-os com toda a força para que coubessem no espaço da cama. Foi assassinado por Teseu (GRIMAL, 1997).

<sup>5</sup> Define-se pólis como: “1 cidade-estado, na Grécia antiga 2 um estado ou sociedade, esp. Quando caracterizado por um senso de comunidade” (HOUAISS *et al*, 2003, p. 2.917).

A sociedade considerava as demais atividades, que não fossem relacionadas à guerra, impróprias de homens livres, sendo assim, as atividades agrícolas, comerciais, industriais ou artesanais não tornavam os cidadãos dignos e prestigiados.

Outro exemplo de sociedade é a ateniense. Em Atenas, havia a preocupação em manter vivos os descendentes “normais” e o que não se enquadravam nesse padrão, eram abandonados. Havia inspeção, contudo, diferentemente de Esparta, era o pai que tomava a decisão de vida ou morte do filho. Esses costumes refletiram na Roma Antiga, com o único adendo de que, caso fosse do sexo feminino, também era sujeitada ao julgamento pela vida.

Na Itália, era comum colocar as crianças com deficiências em cestas de flores e abandoná-las à margem do rio Tibre. Pessoas pobres e escravos resgatavam-nas para criar e, posteriormente, utilizá-las como meio de exploração para pedir esmolas. Há relatos de que essa prática desencadeou na época roubos de crianças para serem mutiladas e servirem de pedintes (OLIVEIRA, 2010).

A influência cristã passou a ser predominante na Era Medieval, quando não havia mais tantos abandonos precoces e mortes de bebês, mas classificava-se como estigma, em virtude de considerar a deficiência como sinônimo de pecado, pelo moralismo cristão. Machado e Nazari (2010) apontam que, as pessoas com deficiências, além de serem consideradas com possessão demoníaca e castigo de Deus, eram submetidas a longas sessões de exorcismo.

Neste momento, a caridade foi decisiva, as pessoas com deficiência recebiam abrigos e alimentação de asilos, igrejas e conventos, mas eram submetidas a pequenos serviços em troca da sobrevivência, e também deviam se adequar às exigências éticas e religiosas (PESSOTTI, 1984 *apud* DA SILVA, 2010).

Esses locais não ofereciam qualquer atendimento educacional, tão pouco poderiam ser considerados como prisões. O único conhecimento que lhes passavam eram os ensinamentos religiosos. Ainda assim, só lhes era ensinado àquilo que julgavam ser necessário e que eram capazes de aprender.

Aos olhos de hoje, pode-se considerar que as épocas passadas foram marcadas por negligência, omissão, desvalorização, menosprezo e indiferença do sujeito com deficiência, ainda que recebessem abrigo, alimentação e proteção, os membros do clero justificavam-se por salvarem a população de condutas anti-sociais e suas almas do demônio.

A Idade Moderna impulsionou grandes avanços referentes à educação e às pessoas com necessidades especiais. O século XVI ao século XVIII foi marcado pelo processo de hegemonia da burguesia, ou seja, o capitalismo começa a ganhar força com o gradativo pensamento de produção mercadológica e do domínio do homem sobre a matéria-prima.

De acordo com Da Silva (2010 *apud* MENDES, 2006) a educação especial originou-se no século XVI, quando os médicos e pedagogos preocupavam-se com os aspectos pedagógicos e iam contra as ideologias da época, no qual acreditavam que as pessoas com deficiência eram ineducáveis.

Inicia-se então, a tese da organicidade, que desconsidera as deficiências como fatores espirituais. Passa a ser entendido como um problema médico causado por fatores naturais e não teológico e moral.

Ainda nesse tempo, dois grandes teóricos contribuíram para a história da educação, sendo eles: John Locke (1632-1704) e João Amós Comênio (1592-1670). Locke afirmava que as pessoas nasciam sem conhecimentos e os adquiriam no processo de experiência de vida. Já Comênio, defendia a arte universal de ensinar tudo a todos, porém esse saber era de acordo com os talentos, ou seja, os sujeitos eram classificados pelas suas diferenças, principalmente econômicas e de classe social (BIANCHETTI, 1995).

No século XVIII, as pessoas com deficiência passaram a ser reconhecidas e as práticas foram direcionadas ao assistencialismo. A educação de deficientes começa a ter fundamental importância. Foi quando, em 1770, fundou-se a primeira instituição de ensino pública para surdos em Paris, pelo abade Charles Michel L'Épée, ele ainda criou o método de sinais para a comunicação dos surdos com o mundo e entre eles (MACHADO; NAZARI, 2010).

Em 1784, Valentin Haüy fundou, também em Paris, o Instituto Nacional dos Jovens Cegos, um local direcionado especificamente para cegos onde tinham a oportunidade de morar e estudar. Da Silveira Mazzotta (2005) relata que o fundador utilizava da técnica de pôr letras em relevo para alfabetizá-los no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

Depois de 45 anos da criação do instituto, o estudante cego Louis Braille (1809-1852) adaptou o *código militar de escrita noturna*, criado por Charles Barbier. Segundo Da Silva (2010), a adaptação recebeu o nome de *sonografia*, mais tarde, recebeu como homenagem o nome do criador. O novo sistema, Braille, permanece

até os tempos atuais, é formado por pontos em relevo que simbolizam letras, acentuação, sinais de pontuação, números, símbolos matemáticos e notas musicais.

Já no final da Idade Moderna, outro nome merece destaque nas conquistas históricas da educação das pessoas com deficiência, o médico francês Jean Marc Itard (1774-1838). Ele utilizou métodos sistematizados para educar o menino selvagem de Aveyron que era considerado retardado mental (DA SILVEIRA MAZZOTTA, 2005). Sua experiência de cinco anos com Victor – como chamava o menino - foi traduzida em sua maior obra, *Mémoire sur les premiers développements de Victor de l'Aveyron*, no qual relata toda a trajetória de educá-lo.

Os grandes ensinamentos de Itard foram repassados e disseminados pelo então aluno, médico e educador, Edouard Seguin (1812-1880) que os expandiu pelos Estados Unidos da América. Sua obra que possibilitou a difusão foi *The moral treatment, hygiene, and éducation of idiots and other backward children*, em 1846.

Em Roma, Maria Montessori (1870-1956), também médica, desenvolveu um programa de treinamento direcionado a internatos com crianças com deficiência mental. Seu destaque foi a auto aprendizagem, no qual manipulava materiais didáticos específicos, como: letras em relevo, blocos, encaixe, objetos coloridos e recortes.

Rogalski (2010) defende que a inclusão ou exclusão das pessoas com deficiência provém de questões profundamente culturais. É notório o avanço da educação especial no decorrer dos séculos e o interesse de alguns nomes em compreender o universo da pessoa com deficiência e proporcionar-lhes uma qualidade de vida melhor com o acesso à educação.

Contudo, nesta retrospectiva histórica e cronológica, é possível observar mudanças na sociedade ocidental, a ausência de documentos que pudessem garantir a escolarização e a inserção social dos indivíduos que necessitavam de um atendimento específico.



## 2.2 Histórico no Brasil

### 2.2.1 Período Colonial

No Brasil, foi constatado historicamente, que a exclusão da educação formal das pessoas com deficiência durou até meados do século XX, no início da década de 50. Entretanto, nos países da Europa e dos Estados Unidos da América, a fase de negligência com os deficientes permeou-se até o século XVII. (MACHADO & NAZARI, 2010; MIRANDA, 2008; ROGALSKI, 2010)

Há poucos registros sobre a Educação Especial nas literaturas do período colonial. Sabe-se que a organização e o funcionamento administrativo do Brasil nesse período não demandava uma população alfabetizada, visto que a maioria era originária da zona rural e a economia baseada no trabalho agropecuário, minerador e artesanal.

A partir do século XVI, o trato de pessoas com necessidades especiais dependia de seu lugar social, ou seja, a medição do incômodo era inversamente proporcional às posses, ao grau da patologia e das vantagens de se tratar o considerado enfermo à domicílio ou investir em um tratamento na Europa, como demonstra Paulo Rennes Marçal Ribeiro em *Saúde Mental no Brasil* (RIBEIRO, 1999).

Nesse sentido, é importante ressaltar que o ensino colonial não passava por um projeto formal, já que não existia identidade nacional e as províncias possuíam autonomia e organicidade internas econômicas e sociais bastante independentes da metrópole portuguesa, mas pela ordem e projeto religioso de salvação, direcionado especialmente ao indígena, era percebido o interesse apenas pela redenção espiritual.

Em 1717, havia a Santa Casa de Misericórdia de São Paulo que acolhia crianças abandonadas até os sete anos de idade. Não há registro que comprovem, mas Da Silva (2010) acredita que eram, na maioria, crianças deficientes físicas ou mentais.

Aos sete anos, as crianças sem deficiência e classificadas com deficiência leve mudavam-se para outros seminários, as identificadas como grave permaneciam ao longo de seu crescimento nas Santas Casas com adultos doentes. Não havia

assistência adequada e os indivíduos que permaneciam nas casas eram abandonados e/ou violentados (RIBEIRO, 1999).

No século XVIII, mesmo com as reformas administrativas de Pombal e a criação das escolas régias, o ensino continuou dependendo de aulas particulares ou das Santas Casas de Misericórdia.

### 2.2.2 Período Imperial

Com a vinda da família Real, no século XIX, inicia-se a documentação legal no Brasil. Em 1824 é outorgada pelo Imperador D. Pedro I a Constituição Política do Império do Brasil, prevendo a educação primária (BRASIL, 1824, art. 179, XXXII) para “todos os cidadãos” e, desenvolve-se uma política moral de difusão da civilidade em um projeto de manutenção do império e criação da Nação.

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte.

XXXII. A Instrucção primaria, e gratuita a todos os Cidadãos.

XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes. (BRASIL, 1824)

Essa ideia de cidadania restringia ao português a aceitação da causa brasileira em separar-se de Portugal e aos nascidos libertos na terra. O ensino tampouco se voltaria à maioria da população, que era constituída de negros, índios e pardos, como previsto na legislação. Como escrito na constituição de 1824, em seu art. 6, uma cidadania excludente e elitizada:

Art. 6. São Cidadãos Brasileiros:

I. Os que no Brazil tiverem nascido, quer sejam ingenuos, ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua Nação.

II. Os filhos de pai Brasileiro, e Os illegitimos de mãe Brasileira, nascidos em paiz estrangeiro, que vierem estabelecer domicilio no Imperio.

III. Os filhos de pai Brasileiro, que estivesse em paiz estrangeiro em sorviço do Imperio, embora elles não venham estabelecer domicilio no Brazil.

IV. Todos os nascidos em Portugal, e suas Possessões, que sendo já residentes no Brazil na época, em que se proclamou a Independencia nas Provincias, onde habitavam, adheriram á esta expressa, ou tacitamente pela continuação da sua residencia.

V. Os estrangeiros naturalizados, qualquer que seja a sua Religião. A Lei determinará as qualidades precisas, para se obter Carta de naturalização. (BRASIL, 1824)

Como aponta Kassar (2011), a população trabalhadora era predominantemente escrava e não usufruía de tal direito. Com isso, a educação não era necessariamente para todos, quanto menos aos deficientes, que eram deixados à margem de todo o processo social e educacional, tendo em vista que eram considerados incapazes de aprender e inserir-se no modo de produção então vigente (JANNUZZI, 1992 *apud* MACHADO & NAZARI 2010).

Dom Pedro II, por ter tido contato com José Álvares de Azevedo, professor e cego (ROMERO; SOUZA, 2008), inspirou-se a criar o Instituto dos Meninos Cegos em 1854, atualmente conhecido como Instituto Benjamin Constant, e o Instituto Imperial dos Surdos-Mudos<sup>6</sup> em 1857, ambos no Rio de Janeiro, considerados dois marcos fundamentais na história da Educação Especial no Brasil.

Romero e Souza (2008), no entanto, ao citarem Gilberta Jannuzzi, remetem que estas foram iniciativas isoladas, não fazendo parte ainda de um projeto globalizante da população e de outras regiões da nação.

Por outro lado, Da Silveira Mazzota (2005) reconhece que, a partir do século XIX, o Brasil começou a mobilizar-se para organizar serviços concentrados para o atendimento de deficientes sensoriais, mentais e físicos, isto devido às grandes influências de médicos, filósofos e educadores dos Estados Unidos da América e da Europa.

Ao final do século XIX, Mendes (2010) relata a criação o Hospital Juliano Moreira, na Bahia, onde os deficientes intelectuais recebiam assistência médica. No Rio de Janeiro, em 1887, é criada a Escola México, uma escola regular que atendia tanto os deficientes físicos e visuais, como os intelectuais.

---

<sup>6</sup> Da Silva (2010) aponta que o Instituto de Surdos-Mudos foi estabelecido por Dom Pedro II, pela Lei nº 839, de 26 de setembro de 1857. Posteriormente mudou de nome para Instituto Nacional de Surdos Mudos e um ano depois, denominado como Instituto Nacional de Educação de Surdos (FENEIS, 2010 *apud* DA SILVA 2010).

### 2.2.3 Brasil República

Com a consolidação do capitalismo e do Estado brasileiro oligárquico como República, a educação tornou-se imprescindível nas questões nacionais, no qual foi determinada, na Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 24 de fevereiro de 1891, a competência da União e dos estados-membros para legislarem a educação.

Assim, ficaria a União responsável pelo ensino superior e, sobre os estados-membros a responsabilidade sobre o ensino secundário. Contudo, poderia tanto a União quanto os estados-membros criarem e manterem instituições de ensino secundário e superior, não havendo restrição:

Art 35 - Incumbe, outrossim, ao Congresso, mas não privativamente:  
3º) criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados;  
(BRASIL, 1891)

A escola primária gratuita tinha como objetivo qualificar a classe operária e conceber consumidores, como também, fortalecer o exercício de direitos políticos. (FREITAS & SCHNECKENBERG, 2014) Tal realidade, vinculava a educação à modernização da sociedade. Modernização essa que não tratava de assuntos referente às pessoas com deficiência, tendo ainda como base a continuação de práticas conservadoras.

Nesse momento, no final do Império à República Oligárquica, é possível perceber duas vertentes: a médico-pedagógica e a psicopedagógica. A primeira vertente preocupava-se com a eugenia<sup>7</sup> e a higienização<sup>8</sup> da sociedade brasileira. Já a segunda defendia uma educação para os considerados anormais na época que eram selecionados por escalas psicológicas e seriam atendidos por docentes especializados.

A vertente psicopedagógica predominou nesse período, sendo ela a que, por diagnósticos médicos, os professores definiram como seria a prática pedagógica com os alunos com deficiências.

---

<sup>7</sup> Defini-se eugenia como: “teoria que busca produzir uma seleção nas coletividades humanas, baseada em leis genéticas; aperfeiçoamento da espécie via seleção genética e controle da reprodução” (HOUAISS *et al*, 2009, p. 849).

<sup>8</sup> Refere-se ao “ato ou efeito de higienizar”. Já higienizar caracteriza-se por “tornar limpo, asseado” (FERREIRA, 2010, p. 1092).

Durante a República Velha – que se iniciou com a Proclamação da República, em 1889 e, com o federalismo instaurado pela Constituição de 1891 - sob diversas vertentes intelectuais e culturais positivistas, o Estado brasileiro entendia o ensino como meio de aperfeiçoamento do brasileiro, a partir de uma ideologia moral higienista, em muitos aspectos racista e eugenista.

Nesta mesma época começaram os estudos de psiquiatria no País, voltados à infância, sempre sob uma proposta nacionalista, preocupada com a pátria brasileira e seu desenvolvimento - entendendo as necessidades especiais como uma questão de doença e saúde pública, diretamente associado à criminalidade<sup>9</sup>.

A deficiência mental recebeu destaque no período de pesquisas, pois acreditavam ser um problema orgânico, associado ao predomínio do fracasso escolar.

Sobre esse aspecto, Santos (2002) afirma que, ainda que houvesse atendimento educacional aos deficientes, a atitude social predominante era de exclusão ao público, em razão de não serem considerados dignos de uma educação formal.

Em 1906, inicialmente no Rio de Janeiro e posteriormente em São Paulo, as escolas da rede de ensino pública começaram a atender alunos com deficiência mental, considerando que estes não prejudicariam o andamento da turma ao serem inseridos nas classes. No entanto, o direcionamento central era na cura e na reabilitação, diferentemente do ensino voltado à construção do saber.

Houve também mudanças no cenário econômico com o desenvolvimento industrial e as influências dos imigrantes espanhóis e italianos. Para progredir, o Brasil necessitava de mão de obra especializada, com isto, a escola primária popularizou-se, sendo oferecidas multiplicidade de turnos e menores tempos escolares. Esses acontecimentos marcaram os anos de 1918 a 1930.

A temática do deficiente continuou sendo tratada como caso de estudos clínicos, sem ações e políticas públicas abrangentes do poder central, abrindo espaço para o seu início na década de 30 do século XX, destacaram-se assim, as

---

<sup>9</sup> Diversas obras do período são apontadas por RIBEIRO (2006) sobre criminalidade, como: *Tratamento e educação das crianças anormais de inteligência: contribuição para o estudo desse complexo problema científico e social, cuja solução urgentemente reclamam - a bem da infância de agora e das gerações porvindouras - os mais elevados interesses materiais, intelectuais e morais da pátria brasileira* (1913); *A educação da infância anormal e das crianças mentalmente atrasadas na América Latina* (1917), ambos de Basílide Magalhães; e *Débeis mentais na escola pública* (1913), de Vieira de Mello.

entidades privadas<sup>10</sup>, muitas vezes religiosas, que podem ser associadas às Santas Casas coloniais, em uma cultura filantrópica e assistencialista que assumia funções sociais do Estado, que poderia contribuir financeiramente, mas sem se responsabilizar.

A partir de 1930, com o governo transitório de Getúlio Vargas (1930-1934) e por toda a Era Vargas (até 1945), mesmo com o advento da Escola Nova<sup>11</sup>, o projeto positivista e industrial de produção ganha espaço uma sistematização da educação, com um Estado corporativo de ação empresarial que se fortalecia sempre em cooperação com as elites industriais.

Miranda (2008) afirma que a escola era entendida como uma via de ascensão social que possibilitaria as mesmas oportunidades para todos, no entanto, a sociedade brasileira:

passa a conceber o deficiente como um indivíduo que, devido suas limitações, não podia conviver nos mesmos espaços sociais que os normais – deveria, portanto, estudar em locais separados e, só seriam aceitos na sociedade aqueles que conseguissem agir o mais próximo da normalidade possível, sendo capazes de exercer as mesmas funções. (ROMERO, SOUZA, 2008, p. 3.097)

Os posicionamentos da Escola Nova resultaram na segregação dos alunos que, de acordo com os testes de inteligência, eram encaminhados à escolas especiais, às quais alegavam que os estudantes com deficiência severa não conseguiriam acompanhar as exigências da instituição e precisavam de atendimento especializado (MENDES, 2010).

O governo constitucional de Vargas (1934-1937) foi marcado por diversas transformações, tais como: a criação do ministério da educação e saúde; expansão das escolas técnicas; e a reestruturação de estabelecimentos de ensino de magistério. Miranda (2008) complementa com mais duas mudanças: a ampliação do ensino primário e secundário e a fundação Universidade de São Paulo. Destaca ainda que foi um momento de atenção com as reformas na educação dos estudantes considerados normais.

---

<sup>10</sup> Da Silveira Mazzotta (2005) refere-se à década de 1930 como um momento marcado por essas organizações da sociedade que demonstram o interesse sobre a temática deficiência. Esse momento conhecido como período de institucionalização.

<sup>11</sup> A Escola-Nova preocupava-se com a esfera política e social, e ainda reconhecia a liberdade, a criatividade e a psicologia infantil.

As alterações foram resultados da Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934, que dedicou um capítulo inteiro à educação e à cultura. Ainda que não faça referência direta à educação especial, o artigo 149 evidencia a educação como um direito de todos:

A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana. (BRASIL, 1934)

Mesmo essa prerrogativa sendo predominante na rede pública, o desinteresse e a negligência pelo ensino das pessoas com deficiências corroborava para a privatização.

Após três anos, com o decreto da Constituição dos Estado Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937, a educação pública passou a vincular valores cívicos e econômicos:

Art 131 - A educação física, o ensino cívico e o de trabalhos manuais serão obrigatórios em todas as escolas primárias, normais e secundárias, não podendo nenhuma escola de qualquer desses graus ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigência. (BRASIL, 1937)

A centralização do poder ditatorial é reforçada com a incumbência privativa da União em estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional, sem referência aos demais subsistemas de ensino e, ainda, concentrado nas mãos do Chefe do Poder Executivo.

Getúlio Vargas (1882-1954) continuou governando o Brasil entre 1937 a 1945, tempo conhecido como Estado Novo, ocorrendo um controle estatal firme em todos os setores.

Em 1946, foi promulgada a Constituição dos Estados Unidos do Brasil que era de cunho liberal e democrático, inicia-se o período conhecido como República Populista<sup>12</sup>.

Com a constituição de 1946, o ensino primário foi decretado como obrigatório (BRASIL, 1946, II, art. 168); a União recebeu a incumbência de legislar com relação

---

<sup>12</sup> Em 1948, foi aprovado a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU) reconhecida como um marco histórico de conquista contra as atrocidades cometidas durante a Segunda Guerra Mundial que, de acordo com Da Silva (2010) favorece os grupos minoritários que durante séculos sofreram discriminação, maus-tratos, negligência e segregação pela sociedade, considerando do grupo as pessoas com deficiência. No mesmo ano, o Ministro da Educação Clemente Mariano (1900-1981), manifestou o anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

às diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 1946, XV, d, art. 5º); e ainda assegurava o preceito da educação ser direito de todos, como expõe o artigo 166 “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.” (BRASIL, 1946). Entretanto, **NÃO** existia qualquer direito e/ou proteção à pessoa com deficiências nas constituições brasileiras nos períodos de 1824 a 1969, seja referente ao ensino ou como cidadãos com relação ao conceito; função social; organização e financiamento, conforme demonstra o quadro abaixo:

Quadro 02 – Educação Especial nas Constituições Brasileiras (1824-1969)

<b>Constituição</b>	<b>Conceito</b>	<b>Função Social</b>	<b>Organização</b>	<b>Financiamento</b>
1824	-	-	-	-
1891	-	-	-	-
1934	-	-	-	-
1937	-	-	-	-
1946	-	-	-	-
1967	-	-	-	-
1969	-	-	-	-

Fonte: elaboração própria.

A educação especial, de acordo com pressupostos teóricos, é norteadada por três princípios que conduzem a prática educacional, que Machado e Nazari (2010) citam como: normalização, a partir de 1950, integração, em 1970, e inclusão, em meados da década de 1990. Sendo similares na proposta de proporcionar condições de atendimento aos estudantes com necessidades educativas especiais. Atualmente denominado como Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A normalização possui o princípio filosófico ideológico da integração, ou seja, coloca o excepcional em um contexto comum ou normal da sociedade, não respeitando as especificidades e reforçando a ideia de oferecer as mesmas oportunidades para todas as pessoas.



Concepção essa que o considerava como sujeito, desde que tenha alcançado o nível de competência exigido pelos padrões vigentes, e ainda esteja capacitada a superar as diversas dificuldades.

Assim, todos os alunos eram postos em um ambiente que possibilitava condições e recursos acessíveis a uma pequena camada da sociedade. A vertente não desenvolveu-se no sistema educacional.

Pelo contexto, foi criada a primeira escola especial em 1954 no estado do Rio de Janeiro, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE's), que possuía vestígios da corrente médico-pedagógica, tendo na composição profissionais da educação e da saúde. Considerada por Mendes (2010) como o maior movimento filantrópico do Brasil.

#### 2.2.4 Legislação Infraconstitucional

Quadro 03 – Educação Especial nas leis educacionais brasileiras (1961-1982)

<b>Legislação</b>	<b>Conceito</b>	<b>Função Social</b>	<b>Organização</b>	<b>Financiamento</b>
4.024/1961	-	-	Art. 88 e 89	-
5.692/1971	-	-	Art. 9º	-
7.044/1982	-	-	Art. 9º	-

Fonte: elaboração própria.

Somente em 20 de dezembro 1961, após 13 anos de debates do anteprojeto, é publicada a Lei 4.024 de 20 de dezembro de 1961, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Da Silveira Mazzotta (2005) defende a lei como marco inicial do cenário político brasileiro referente à educação especial, visto que antes eram limitadas às iniciativas regionais e isoladas. É tratada de maneira explícita no artigo 88 e o artigo 89 do título X sobre a educação de excepcionais:

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. (BRASIL, 1961)

Com isso, foi notório o crescimento de instituições privadas filantrópicas. Mendes (2010) relata que em 1962 existiam 16 estabelecimentos apaeanas e, dessa maneira, foi necessário um órgão normativo que representasse, em âmbito nacional, as associações, sendo a Federação Nacional das Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (FENAPAES).

Kassar (2011) explica que o crescimento ocorreu devido à garantia ao apoio financeiro às instituições especializadas e que a matrícula na rede regular de ensino seria dentro das possibilidades, sendo assim, o aluno deveria provar um nível de competência compatível aos padrões vigentes e ainda demonstrar capacidade de superar as diversas limitações da deficiência.

Moreira (2013) expõe que os artigos 88 e 89 possibilitam contradições na Lei por posicionar as premissas da educação inclusiva afastada dos ideais propostos, ou seja, simultaneamente com a proposta de integração de todos os estudantes no sistema educacional público. A Lei também encorajava as iniciativas privadas que visassem o interesse de ministrar a educação especial.

Durante toda a República Populista (1945-1964), o Estado brasileiro percorreu um processo de inserção do capital estrangeiro com empresas multinacionais, o prestígio da cultura e economia norte-americana, a intensidade da pobreza no País e a internacionalização da economia, tendência que voltaria durante o Regime Militar (1964-1989).

Todos esses acontecimentos foram caracterizados pela ambiguidade dos governos populistas – de Getúlio Vargas (1930-1934), Juscelino Kubitschek (1956-1961), Jânio Quadros (1961-1964), João Goulart (1961-1963) - nos quais percebiam a insatisfação da população, mas conduziam às aspirações populares ao seu favor.

Logo após a Segunda Guerra Mundial, a realidade e interação econômica mundial tornou-se outra. Em toda a América Latina, no primeiro momento, há escassez de investimento de capital estrangeiro e, durante o último governo de Vargas (1951-1954), sem mais apoio externo, há crescimento de empresas estatais e um aumento considerável do aparelhamento e burocratização do Estado brasileiro.

Já nos anos em que Juscelino Kubitschek governou (1956-1961), houve um projeto reformista de industrialização, baseado em uma economia nacionalista e ruralista que favorecia o desenvolvimento industrial e uma elite agrária na expansão territorial brasileira. Tal projeto acabou não cumprindo o desenvolvimento social proposto, pois, a sociedade tornava-se cada vez mais urbanizada e, assim,

demandava transformação acelerada pelo êxodo rural, processo que se estendeu até a Ditadura militar de 1964.

Como pensam Schwarcz & Novais (1998), durante toda a segunda metade do século XX, há um processo acelerado de transformação cultural e de uma sociedade do campo à um mundo de concorrência das cidades, em que as oportunidades de ascensão social são dadas de acordo com a renda familiar – especialmente as de estudo.

A educação tornava-se possibilidade para o aumento da renda, com seu sucesso pautado nas qualidades pessoais. A ditadura militar, com suas políticas públicas, segundo os autores, também produziu e firmou a monopolização de oportunidades, além da ideia do Estado brasileiro como um instrumento de benesses.

Nesse mundo de concorrência e individualidade, havia uma operacionalização pelas oficinas para atender os deficientes, “[...] treinavam-se os deficientes para atividades específicas e repetitivas” (AREND & MORAES, 2009, p. 217), sem a devida preocupação com a inclusão social, pelo menos, até a década de 80 do século XX.

A visão de trabalho vigente orientava-se pelo taylorismo<sup>13</sup>, vertente econômica oferecida na educação dos deficientes do período. Arend & Moraes (2009) apresentam em números, a quantidade de oficinas:

Havia em 1974, aproximadamente 118 oficinas e 3 escolas-empresas em torno de 2.362 modalidades de atendimento educacional (classe comum, classe comum com consultor, sala de recursos, classe especial anexa à escola comum, classe especial anexo a hospital, atendimento itinerante, escola especial, outros) [...] (AREND & MORAES, 2009, p. 216).

Essas mudanças, com a urbanização do País, durante o Regime militar, também são apontadas por Mendes (2010) como: movimento de desnacionalização da economia; centralização da renda; empobrecimento das massas; dificuldades urbanas; repressão das manifestações políticas e ausência da autonomia das universidades.

A partir de 1964, houve medidas que encaminharam para a privatização do ensino com um direcionamento empresarial. A pedagogia tinha uma tendência

---

<sup>13</sup> Focado predominantemente pelo planejamento, mecanização, racionalidade, estandardização e produtividade, originário da ética protestante, das atividades de engenharia mecânica e do racionalismo econômico provenientes da Revolução Industrial (SANDER, 1985).

tecnicista e de eficácia na produtividade que visava o desenvolvimento econômico do Brasil.

No ano de 1967, surgiu a primeira Constituição da República Federativa do Brasil pós Golpe de Estado. Estava previsto no texto jurídico a organização dos planos nacionais de educação, mas só em 1969 com a Emenda Constitucional foi estabelecido a execução desses planos na esfera regional (KASSAR, 2011).

Constata-se também, o primeiro indício em documento constitucional sobre a educação especial, no qual o artigo 169 estabelece as competências dos estados-membros, do Distrito Federal, da União e dos territórios perante aos sistemas de ensino, cabendo-lhes a obrigatoriedade de “serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar.” (BRASIL, 1967, art. 169, § 2º).

Contudo, não explicita e nem esclarece algumas questões importantes para a execução da norma, visto que não há uma definição de quem seriam os estudantes necessitados, como seria oferecida a assistência ou, ao menos, quais níveis de eficiência exigidos. Permitindo assim, uma ausência de conceito, função social, organização e financiamento em relação à educação especial, elementos essenciais para a realização do direito à educação da pessoa com deficiência.

Após dois anos, com a Emenda Constitucional de 1969, não foi percebido qualquer alteração significativa relacionada ao Título IV, da Família, da Educação e da Cultura, sendo preservado a letra da constituição anterior.

A Lei Educacional nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971, foi uma revisão da LDBEN de 1961 que acrescentou a obrigatoriedade da educação básica para oito anos. Além disso, no artigo 9º foi deliberado que o público-alvo da educação especial seriam tanto os estudantes que apresentassem deficiências físicas ou mentais que se encontram em atraso escolar considerável quanto à idade regular referenciada pela matrículas, como também os superdotados.

Segundo Miranda (2008), o artigo 9º da Lei gerou incômodo aos sujeitos que lutavam pelo direito dos incapacitados, tendo em vista que ausentaram no artigo os deficientes auditivos, visuais e com comportamentos típicos das síndromes neurológicas e psicológicas.

Não foi ponderada uma estrutura de sistema de ensino suficientemente capaz de atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência. Moreira (2013) menciona um direcionamento para classes e escolas especiais.

Na década de 70 do século XX, foi evidenciado o princípio da integração, conceituado por Machado e Nazari (2010), justamente por incluir a participação dos discentes defeituosos às pessoas e aos grupos sociais, almejando a reciprocidade, havendo, contudo, um paralelo com a rede regular de ensino e as escolas especiais.

Kassar (2011) afirma ter sido um momento marcado pelo início da formatação da Educação Especial como política de Estado, já que foi criado pelo Decreto nº. 72.425/1973 um órgão, vinculado ao Ministério da Educação e Cultura, responsável por formular e impulsionar as ações de educação para o público da modalidade especial no País, conhecido como Centro Nacional de Educação Especial (CENESP).

O setor privado possuía uma contribuição decisiva para a oferta da educação especial. Em 1976, o Sistema Nacional de Previdência e Assistência Social (SINPAS), juntamente com o próprio instrumento financeiro, o Fundo de Previdência e Assistência Social (FPAS), centralizou e agrupou as instituições responsáveis pelos programas de assistência social (MENDES, 2010).

Ainda nesse ano, Kassar (2011) complementa expondo que o II Plano Setorial da Educação e Cultura percebia a educação especial como resultado das ações dos poderes tanto públicos como privados.

Em 1982 a Lei nº 7.044/1982 mantém o artigo 9º, referente à educação especial da mesma maneira que na legislação de nº 5.692/71, sendo modificada em outras conjunturas.

No final da década de 80 do século XX, a rede pública de ensino atendia, predominantemente, repetentes e alunos com deficiências consideradas leves. Os que eram classificados como necessitados de atendimento mais especializado eram encaminhados a frequentar instituições assistenciais de caráter privado e filantrópico (KASSAR, 2011; MENDES, 2010).

Por fim, a Transição Tutelada<sup>14</sup> permitiu a realização de um comitê nacional para definir política de ação, objetivando a aprimoração da educação especial e, ainda, a integração das pessoas com deficiências, condutas irregulares ou superdotados pela convivência em sociedade. Em 1985, O CENESP conquistou a condição de Secretaria de Educação Especial no Ministério da Educação.

---

<sup>14</sup> Foi o momento de transição do regime ditatorial-militar do governo de João Figueiredo (1979-1985) para o regime liberal-democrático de José Sarney (1985-1989).

Com o término do Regime Militar e a redemocratização, foi promulgada a Constituição Federal Brasileira de 05 de outubro de 1988, que atualmente rege as normas do País. De acordo com Kassar (2011), a nova constituição possibilitou a política educacional ser de cunho universal que propiciou mudanças do sistema de ensino.

Em suma, foi instituída a Lei Federal nº 7.853, de 24 de outubro de 1989 que, conforme Rogalski (2010), fundou a Coordenadoria Nacional para a integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). Como também, atribui ao Ministério Público a competência de monitorar estabelecimentos e fiscalizar possíveis irregularidades pelo recurso de inquérito civil, ou seja, garante a tutela de interesses individuais ou coletivos das pessoas com deficiência.

Após todo o percurso histórico, é possível perceber que a educação especial vivenciou diversos momentos. Freitas e Schneckenberg (2014) consideram a existência de quatro estágios, tais como:

O primeiro de negligência, maus tratos e até mesmo de extermínio das pessoas deficientes, denominado como pré- cristã. O segundo, conhecido como período do cristianismo; pela piedade religiosa, buscou-se o compadecimento, a proteção e o asilo. Num terceiro momento, período dos séculos XVIII e XIX, com o desenvolvimento científico, reconhecimento médico e psicológico dessa parcela da população, fundaram-se instituições com o oferecimento de educação que segregava, sendo que somente no século XX começaram os movimentos de integração desses alunos. (FREITAS; SCHNECKENBERG, 2014, p. 68)

O reconhecimento das pessoas com deficiência, com o passar dos anos, tornou-se mais justo, acarretando futuramente em uma afirmação dessas pessoas como sujeitos sociais de direitos.

Assim, esse capítulo foi elaborado para compreender a evolução da participação da sociedade com a educação especial, histórica, econômica e politicamente como processo de lutas e progresso ao longo dos séculos no ocidente e no Brasil.

Para alicerçar a discussão posta nas conquistas decorridas, iremos analisar, no próximo capítulo, a educação especial à luz das diretrizes normativas brasileiras contemporâneas.

### CAPÍTULO 3 – ORGANIZAÇÃO CONTEMPORÂNEA

Este capítulo realiza análise de conteúdo das seguintes legislações contemporâneas: o capítulo III da Educação, da Cultura e do Desporto, na seção I da Educação, na Constituição da República Federativa Brasileira de 1988 (CF 88); a Lei nº. 9.394/1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB 96); a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (DNEE 2001); a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que trata das Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (DOAEE 2009); o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências (Decreto 7.611/2011); e o Plano Nacional de Educação de 2014 (PNE 2014), no que se relaciona ao tema da Educação Especial, respeitando a ordem cronológica das legislações.

Estes documentos foram analisados a partir das seguintes categorias: conceito, função social, organização e financiamento. Para cada uma, é apresentado um quadro de referência que irá sintetizar as considerações explicativas dos textos normativos analisados.

#### 3.1 Conceito:

Quadro 04 – Conceito de Educação Especial: comparativo legal (1988-2014)

Legislação	Educação Especial	Público Alvo
CF 88	-	-
LDB 96	Art. 58.	-
DNEE 2001	Art.3º ( <i>caput</i> ).	Art.5º, todos os incisos e alíneas.
DOAEE 2009	-	Art. 4º ( <i>caput</i> ), todos os incisos.
Decreto 7.611/2011	-	Art. 1º, § 1º.
PNE 2014	-	-

Fonte: elaboração própria.

A categoria conceito inicia a trajetória da análise categorial do capítulo IV, o qual, preocupa-se com o entendimento da modalidade de Educação Especial em conformidade com as legislações pertinentes.

Marques (2000) define conceito como uma representação abstrata de um objeto ou uma ideia, à qual tem a capacidade de estabelecer relações entre situações ou fenômenos. A conceitualização de algo implica observar, comparar, distinguir e refletir sobre o termo.

A Constituição da República Federativa Brasileira de 1988, foi considerada um avanço, em relação às demais constituições já existentes, pelo motivo de assegurar direitos que sempre foram negligenciados e pela participação ativa da população nas discussões dos temas introduzidos na legislação.

Um dos objetivos fundamentais descritos pela Carta Magna é o de “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988, IV, art. 3º), assegurando assim, o respeito às diferenças.

Adiante, na seção que trata exclusivamente sobre a educação, é declarado o compromisso de manter a igualdade de condições de acesso e permanência dos estudantes. Contudo, não houve preocupação em conceituar educação especial e o público-alvo da modalidade.

O artigo 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, Lei nº 9.394/96, art. 58) compreende a Educação Especial como uma modalidade de educação escolar desenvolvida, preferencialmente, na rede regular de ensino para educandos com deficiência e/ou necessidades especiais.

Já as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (DNEE), apresenta uma perspectiva para além dos sujeitos, propõe a compreensão da especificidade da própria modalidade ao retratar em seu art. 3º:

*Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2001)*



O conceito apresentado pela resolução de nº 4 promulgada pelo MEC (BRASIL, 2009) que trata das Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (DOAEE) é o de público-alvo da modalidade especial, acrescentando, em seu artigo 4º, as características singulares desta população, o qual considera estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidade/superdotação. Os alunos com deficiência, de acordo com o documento, são caracterizados por algum impedimento de longo prazo nas condições física, cognitiva, mental e/ou sensorial.

Os que possuem transtornos globais do desenvolvimento são àqueles identificados por alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, apresentação de estereotípias motoras e dificuldades nas relações sociais e/ou na fala, identificados patologicamente como: “autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.” (BRASIL, 2009, art. 4º, II)

Os estudantes que evidenciarem potencial elevado nas áreas do conhecimento humano, sendo: intelectual, liderança, psicomotora, artes e criatividade, isoladamente ou não, são indicados com altas habilidades/superdotação.

Já o Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011) trata apenas dos discentes da Educação Especial, ou seja, do público alvo, sendo acrescido no parágrafo 2º do artigo 1º, a individualidade dos alunos surdos e com deficiência auditiva (BRASIL, 2011, art. 1º, § 2º).

As definições não diferem expressivamente entre os regulamentos, sendo apenas enfatizado nos documentos quais são os alunos que integram a modalidade de ensino.

### 3.2 Função Social:

Quadro 05 – Função Social da Educação Especial: comparativo legal (1988-2014)

Legislação	Modalidade	Educação Especial
CF 88	Art. 214, todos os incisos.	-
LDB 96	-	Art. 59, IV.
DNEE 2001	-	Art.4º, todos os incisos.

DOAEE 2009	-	-
Decreto 7.611/2011	-	Art. 1º, II e III.
PNE 2014	-	-

Fonte: elaboração própria.

O modelo tradicional de segregação dos sujeitos e dos grupos na educação escolar esteve muito presente na história da educação brasileira, todavia, as matrizes legais contemporâneas reconhecem as diferenças e explicitam em seus textos a preocupação de um ensino de qualidade e acessível aos estudantes com deficiências, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação.

Assim, a segunda análise categorial destina-se à função social da Educação Especial, reconhecendo a importância para a educação no intuito de promover uma transformação das práticas pedagógicas reprodutoras da época de exclusão, no qual motivam estratégias, metas, diretrizes e objetivos que assegurem o pleno desenvolvimento do educando.

Na Constituição da República Federativa Brasileira de 1988, é possível perceber que no inciso III do art. 208 estabelece a preferência da inclusão dos alunos da educação especial na rede regular de ensino e o art. 214 que propõe o Plano Nacional de Educação que condiz em:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - melhoria na qualidade de ensino;
- IV - formação para o trabalho;
- V - promoção humanística, científica e tecnológica do País;
- VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 1988).

A preocupação em incluir esses sujeitos torna-se para além do contexto escolar, já que a atenção também é direcionada para a integração com o mundo do trabalho e com a vida em sociedade. O arcabouço jurídico específico da educação, a LBDN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) em seu artigo nº 59, inciso IV, descreve a necessidade de inclusão de condições adequadas para os indivíduos que apresentem limitações para o mercado competitivo com a segurança de uma articulação com os órgãos oficiais afins. Para o público de superdotação ou altas habilidades também há esse suporte, de acordo com a legislação.

Para que haja essa inclusão na vida em sociedade, far-se-á necessário pautar-se nos princípios éticos, políticos e estéticos, que considere as situações singulares, as particularidades dos estudantes, suas idades e características biopsicossociais, ou seja, só é possível a inserção do sujeito da modalidade especial na esfera social quando há uma conscientização e respeito pelas especificidades do indivíduo por parte da população.

O artigo 4º da DNEE (2001) trata dos princípios em seus incisos, salientando a relevância sobre a dignidade humana, o discernimento da identidade própria com a legitimação das particularidades e dos potenciais individuais e coletivos, a participação civil da vida política e econômica, a consciência dos respaldos legais e obrigações, como também, o incentivo à realização de planos traçados na área educacional, profissional e social por parte dos sujeitos da modalidade especial.

Não foi possível encontrar a função social na Resolução nº 4 (BRASIL, 2009), visto que o documento é direcionado às Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, ou seja, versa apenas sobre o funcionamento do atendimento específico.

No que se diz respeito à Educação Especial, é dever do Estado brasileiro o “aprendizado ao longo de toda a vida” conforme previsto no Decreto nº 7.611, art. 1º, inciso II (BRASIL, 2011) como também a garantia de um sistema de ensino próprio para a inclusão, assegurado pela não exclusão devido à deficiência, barreiras ou dificuldades.

Por fim, o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) é uma lei que traça metas e estratégias que propõem a aplicabilidade prática de propostas para melhorar a educação nacional. Estas devem ser executadas durante 10 anos da vigência do plano. Apresentando a lacuna da função social diretamente expressa no arcabouço jurídico.

É mister considerar que os princípios expostos nas normas, assim como a sustentação do dever do Estado, são questões interdependentes da função social, já que, como assegurado pelo art. 205 da Constituição de 1988, a educação é promovida e incentivada com a colaboração da sociedade (BRASIL, 1988, art. 205). A educação, função do Estado, da família e da sociedade tem papel fundamental na configuração do corpo social por fornecer os conhecimentos que ajudarão a preparar a população para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

### 3.3 Organização:

Quadro 06 – Organização da Educação Especial: comparativo legal (1988-2014)

Legislação	Estrutura	Operacionalização
CF 88	Art. 211, § 5º; Art. 227, § 1º, II; Art. 244, III.	Art. 206, I; Art. 208, III.
LDB 96	Art. 39; § 3º do Art. 58; Art. 59, todos os incisos; Art. 59-A; Art.60; <i>Parágrafo único</i> , do art. 61, ; Art. 80.	Art. 4º, III; Art. 58, § 1º e § 2º;
DNEE 2001	<i>Parágrafo único do Art. 1º</i> ; Art. 2º e <i>Parágrafo único</i> ; <i>Parágrafo único do Art. 3º</i> ; Art. 9º ( <i>caput</i> ); Art.10 ( <i>caput</i> ) e § 1º ; Art. 11 ( <i>caput</i> ); Art. 12 ( <i>caput</i> ); Art. 13 ( <i>caput</i> ); Art. 14 ( <i>caput</i> ); Art. 18 ( <i>caput</i> ); §1º do art. 18; §3º do art. 18; Art. 19 ( <i>caput</i> ) Art. 20 ( <i>caput</i> )	Art. 6º, todos os incisos; Art. 8º, I e II, IV ao IX; § 2º do art. 9º; § 3º do art. 10; § 1º do art. 12; § 1º e § 2º do art. 13; Art. 16 ( <i>caput</i> ); Art. 17 ( <i>caput</i> ); § 1º e §2º do art. 17; Inciso I ao IV do §1º, do art. 18; §2º do art. 18; §4º do art. 18; Art. 21 ( <i>caput</i> ).
DOAEE 2009	Art. 3º ( <i>caput</i> ); Art. 5º ( <i>caput</i> ); Art. 10 ( <i>caput</i> ), incisos I ao IV e VI ao VII; Art. 11 ( <i>caput</i> ) e <i>Parágrafo único</i> .	Art.1º ( <i>caput</i> ); Art. 2º ( <i>caput</i> ); <i>Parágrafo único do art. 2º</i> ; Art. 6º ( <i>caput</i> ); Art. 9º ( <i>caput</i> ); <i>Parágrafo único do art. 10</i> ; Art. 12 ( <i>caput</i> ); Art. 13 ( <i>caput</i> ) e todos os

		incisos.
Decreto 7.611/2011	Art.1º, I, IV e V, VII e VIII; § 2º; Art. 2º;  Art. 4º;  Art. 5º, § 1º ao § 5º;  Art. 6º;  Art. 7º.  Art. 8º: Art. 9º-A, § 1º, § 2º;  Art. 8º: Art. 14, § 1º, § 2º.	Inciso VI, art. 1º;  § 1º, I e II, art. 2º;  §2º, art.2º;  Art. 3º, todos os incisos.
PNE 2014	Art. 8º, § 1º, III; Meta 3, estratégia 7; Meta 4; Meta 4, estratégia 3; Meta 4, estratégia 5; Meta 4, estratégia 12 e meta 4, estratégia13; Meta 4, estratégia 16 a meta 4, estratégia18; Meta 7, estratégia 3; Meta 7, estratégia 18; Meta 9, estratégia 11; Meta 10, estratégia 5; Meta 10, estratégia 8; Meta 15, estratégia 5.	Art. 4º; Meta 1, estratégia11; Meta 2, estratégia 6; Meta 4, estratégia2; Meta 4, estratégia 4; Meta 4, estratégia 8 a meta 4, estratégia 11; Meta 4, estratégia 14 e meta 4, estratégia15; Meta 4, estratégia 19; Meta 6, estratégia 8; Meta 7; Meta 7, etsratégia 26; Meta 10, estratégia 4; Meta 11, estratégia 6; Meta 11, estratégia 10; Meta 12, estratégia 5; Meta 12, estratégia 15; Meta 13, estratégia 4; Meta 14, estratégia 7.

Fonte: elaboração própria.

A fim de contemplar a função social e respeitar o direito à escolarização do indivíduo com deficiência, transtornos globais e/ou altas habilidades, torna-se indispensável uma organização que seja capaz de constituir sistematicamente a modalidade especial, gerando assim, condições de aplicabilidade nos sistemas de ensino.

Para isso, foi realizada a análise categorial da organização da Educação Especial brasileira, subdividida em: estrutura e operacionalização. Observando que todas as legislações verificadas possuem textos que indicam a organização específica da modalidade.

Laeng (1973) define estrutura como algo que possui uma forma única capaz de ordenar as partes de um sistema, isto é, há um controle dos elementos que constituem o todo, a organização.

Duarte (1986) conceitua operacionalização como sendo o conjunto de ações necessárias para a realização de algum resultado pretendido. Enfatiza ainda a importância do vínculo com alguma tarefa prática, podendo ser exclusiva desta organização ou não.

Ainda foi possível identificar subtemas relacionados com a categoria, que oferecem uma visualização mais direcionada a essas temáticas que constituem a organização. Sendo eles: atendimento educacional especializado; formação de professoras para a educação especial inclusiva e acessibilidade.

A educação formal brasileira organiza-se na forma federativa desde a época do império, que introduziu a descentralização do ensino. De acordo com Rocha (2016), ainda que não declarada a organização deste modo nas legislações, na prática, foi perpassada durante os tempos imperiais até a contemporaneidade.

Com isso, o funcionamento da educação no Estado brasileiro é cooperativo e descentralizado. As esferas do poder articulam-se para garantir o dever do Brasil em prover educação básica para todas as pessoas (BRASIL, 1988, art. 208, I), sem nenhuma diferença de qualquer natureza (BRASIL, 1988, art. 5º, 6º, *caput*).

A Educação Especial estrutura-se na forma federalista, visto que, compõe como uma modalidade de ensino brasileira e insere-se como responsabilidade constitucional dos membros da federação.

Mendes (2010) aponta que, a partir do momento da promulgação da Constituição Federal de 1988, ocorreram várias modificações no sistema educacional, em que priorizava a equidade, que expressava a universalidade e a qualidade de acesso à escola para todos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 veio como um complemento para o texto constitucional. A realidade brasileira da década evidenciava a necessidade da expansão de matrículas em escolas da rede pública para pessoas com necessidades especiais (FERREIRA; NUNES, 1997). Momento histórico em que a sociedade compreendia que a Educação Inclusiva era essencial para a preservação e desenvolvimento de um Estado Democrático de Direito.

Uma das diretrizes apresentadas no art. 1º do Decreto nº 7.611 de 2011 é a “oferta da educação especial preferencialmente na rede regular de ensino” de acordo com o art. 1º, VII, sendo uma adaptação do texto da Constituição Federal de 1988, o qual substituiu atendimento por oferta e suprime a nomenclatura de

portadores de deficiência para englobar Educação Especial na totalidade da demanda.

De acordo com os dados do Censo Escolar (INEP, 2017) a maior parte da população brasileira de alunos de quatro a 17 anos estava incluída em classes comuns por município em 2016. Este fenômeno é decorrente da proposta da lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova a vigência de 10 anos do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) e propõe em sua meta 4:

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

O movimento de inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica objetivada no princípio de que todos os alunos devem estar juntos, aprendendo e participando, não existindo qualquer forma de discriminação.

São oferecidas estratégias para viabilizar as metas propostas para o sistema educacional inclusivo. O efetivo cumprimento acarreta melhoria de condições para o pleno desenvolvimento do educando com necessidades educacionais específicas.

A estrutura da educação especial não se restringe à educação básica e ao ensino regular, sendo ampliada também a outras modalidades, níveis e etapas do ensino. Tal qual a meta 3, estratégia 7 do Plano Nacional de Educação 2014 que dispõe sobre a expansão das matrículas do ensino médio integrado à educação profissional, inclusive para pessoas com deficiência, sendo reforçada na meta 11, estratégia 10 a expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio a este público.

A modalidade de Educação Especial articula-se com a modalidade de educação de jovens e adultos na proposta de atingir a meta 10, estratégia 4 do Plano Nacional de Educação 2014, que ainda indica uma relação com a educação profissional.

Assim como o ingresso no ensino superior, garantindo o acesso e a permanência por políticas públicas de inclusão e de assistência estudantil aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, de modo que certifique o sucesso acadêmico destes sujeitos.

A configuração posta pela educação inclusiva demanda da escola de ensino regular uma postura de cooperação e colaboração diante dos desafios de englobar os conhecimentos sociais e culturais dos sujeitos da modalidade, ou não. Esse esforço permite uma reflexão acerca das práticas pedagógicas que potencializam a aprendizagem dos indivíduos, não permitindo negligências e ações hegemônicas dentro do espaço educativo e em colaboração com a sociedade.

### **3.3.1 Atendimento Educacional Especializado**

Para a realização efetiva da aprendizagem do educando, a educação inclusiva como modalidade de ensino propõe o atendimento educacional especializado que oferece recursos e serviços especializados para o público alvo, ocorridos na rede regular de ensino, ou não.

Como expresso nos imperativos da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 ou Constituição Cidadã, deve haver políticas públicas de prevenção e atendimento especializado à população da Educação Especial, ainda que contenha a participação de entidades não governamentais com o objetivo de integração social, conforme preceitua o art. 227, § 1º do referido ordenamento jurídico.

A Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva tem seus primeiros sinais quando a Constituição de 1988 garante o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” conforme exposto no seu art. 208, III e delimita a preferência da educação básica pública novamente no ensino regular no § 5º do art. 211.

A Lei nº 9.394 de 1996 menciona que, quando necessário, serão assegurados serviços de apoio especializado na rede de ensino regular, visando unicamente a peculiaridade dos educandos da modalidade (BRASIL, 1996, art. 58, § 1º).

Assim sendo, o parágrafo único do art. 1º, da resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, enuncia que os alunos especiais terão o atendimento escolar no início da educação infantil, nas creches e pré-escolas, conforme a avaliação e a interação com a família e a comunidade, sendo evidenciado a necessidade de atendimento educacional especializado, contudo, não sendo obrigatória a matrícula.

Já a resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, trata das Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica



na modalidade de Educação Especial, organizando a operacionalização do atendimento inclusivo e enfatizando como sendo parte integrante do processo educacional em todos os níveis, etapas e modalidades da educação brasileira (BRASIL, 2009, art. 3º).

A escola inclusiva propõe atendimento específico para cada deficiência, elaborando recursos pedagógicos e de acessibilidade que facilitem o processo de aprendizagem do sujeito com necessidades educacionais específicas. Tal ação difere daquelas utilizadas no ensino regular, porém não sendo substitutiva à escolarização, já que esse atendimento contempla métodos e técnicas pedagógicas diferentes, materiais didáticos adaptados e equipamentos de tecnologia assistiva, no intuito de promover a autonomia e a independência do indivíduo, dentro e fora da escola.

Para efeito de tomada de decisão consciente e responsável quanto ao atendimento necessário para o aluno que demande atenção específica, o estabelecimento de ensino deverá avaliar o desenvolvimento do processo de aprendizagem, com assessoramento técnico, considerando a análise a partir da experiência dos profissionais da educação, a esfera encarregada da modalidade especial do respectivo sistema de ensino, da parceria com a família e da cooperação com órgãos que dialogam com as necessidades dos indivíduos. (BRASIL, 2001, art. 6º).

Com base na análise do desenvolvimento do estudante e das condições para o atendimento inclusivo, a equipe pedagógica da escola e a família deverão optar pela transferência no ensino regular ou não. (BRASIL, 2001, art. 9º, §2º).

O documento de atendimento educacional especializado propõe que o projeto pedagógico da escola de ensino regular atenda alguns requisitos de organização, vistos nos incisos do art. 10 da DOAEE (2009). A oferta de AEE deve ser institucionalizada e deve considerar os critérios de sala de recursos multifuncionais, observação das matrículas dos alunos no ensino regular, a elaboração de cronogramas de atendimento, a preparação de planos do AEE, recursos humanos capacitados para o exercício da docência no atendimento, providenciar demais profissionais da educação e ampliar a qualidade da assistência aos estudantes do AEE.

Os discentes que não conseguirem adaptar-se ao ensino regular e desejarem suporte individualizado poderão usufruir do disposto do art. 10 da DNEE de 2001:

Os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais e requeiram atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos, ajudas e apoios intensos e contínuos, bem como adaptações curriculares tão significativas que a escola comum não consiga prover, podem ser atendidos, em caráter extraordinário, em escolas especiais, públicas ou privadas, atendimento esse complementado, sempre que necessário e de maneira articulada, por serviços das áreas de Saúde, Trabalho e Assistência Social.

Podendo então possuir dupla matrícula que compreende no registro do estudante na educação regular da rede pública de ensino e no atendimento educacional especializado, podendo esta matrícula ocorrer de maneira complementar ou suplementar ao ensino regular de acordo com o art. 4º do Decreto 7.611/2011 (BRASIL, 2011, art. 9º-A do art. 8º, § 1º).

A Educação Especial ultrapassa os muros dos estabelecimentos de ensino. Com o respaldo nas legislações, o indivíduo que for impossibilitado de frequentar as aulas na escola poderá gozar de atendimento em classes hospitalares, no qual os sistemas de ensino juntamente com os sistemas de saúde, possam proporcionar a continuidade do processo de desenvolvimento e aprendizagem do sujeito, a fim de reintegrar ao grupo escolar, quando necessário, o retorno (BRASIL, 2001, art. 13, § 1º, 2º) conjuntamente com (BRASIL, 2009, art. 6º).

O atendimento educacional especializado em ambiente hospitalar ou domiciliar opera de maneira complementar ou suplementar ao ensino regular. O professor especializado desenvolve o currículo, de maneira flexível, de modo que atenda às condições existentes do discente e elabora relatórios que certifiquem a frequência e o andamento das atividades realizadas.

O currículo para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades deve passar por uma adequação de acordo com a necessidade singular do sujeito. Essa flexibilidade ocasiona melhores condições de conhecimento, assim como possibilidade de igualdade de oportunidades na continuidade dos estudos.

Para os estudantes com altas habilidades, há uma cautela na adequação do currículo escolar, visto que o artigo 7º da Resolução nº 4 (2009) trata a especificidade dos alunos, enriquecendo as atividades no ensino regular e fazendo parceria com os núcleos de atividades para altas habilidades, a fim de promover a pesquisa, as artes e os esportes com as instituições superiores e os institutos.

No entanto, para a validação da proposta de atendimento educacional especializado, é imprescindível a aprovação da própria Secretaria de Educação ou órgão público equivalente que atenda aos requisitos propostos no projeto pedagógico da escola firmados no texto normativo.

O Estado brasileiro é organizado na forma federalista, ou seja, estrutura-se de modo que os entes federados dispõem de autonomia e atuam em regime de colaboração. Dourado (2013) explica que tal configuração atribui às unidades-membro da federação um compromisso em garantir, a todos, os direitos sociais, inclusive assegurar o direito à educação de qualidade, que demanda pelo engajamento de combate às desigualdades regionais e sociais.

Compete aos sistemas de ensino organizar-se para definir normas que operacionalizem o funcionamento das etapas de ensino da educação básica e as políticas públicas, de modo a garantir docentes capacitados e especializados para a educação especial, conforme expresso no artigo 59 da LDB.

### **3.3.2 Formação de professores para a educação especial inclusiva**

Além do atendimento educacional especializado, a profissionalização e o investimento em pessoal são importantes para a composição de um ensino eficaz e efetivo na Educação Especial, pois contribuem para a realização de um atendimento mais direcionado e específico ao público alvo.

Para tanto, foi criada uma "escola de educação inclusiva", que demanda uma necessidade de formação de recursos humanos que possa atender os indivíduos com deficiência com qualidade. Assim, o Plano Nacional de Educação de 2014 explicita:

apoiar a ampliação das equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos (das) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores (as) do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores (as) e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues (BRASIL, 2014, meta 4, estratégia 13).

Para a prática docente no AEE, faz-se necessário a formação inicial em licenciatura e uma formação específica para a modalidade (BRASIL, 2009, art.12 (*caput*), DOAEE).

Aos professores que já atuam na rede de ensino público com o título de magistério, o § 4º do artigo 18 da Resolução CNE/CEB Nº 2, elucida em seu texto que “devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.”.

A União fornecerá apoio técnico e financeiro para que os sistemas públicos de ensino dos demais entes federados possam propiciar uma formação continuada aos docentes, capacitando-os para lidar com alunos surdos ou com deficiência auditiva que demandem educação bilíngue e aos alunos cegos ou com baixa visão o ensino do braile (BRASIL, 2011, III, § 2º, art. 5º).

Possibilitando assim, um espaço favorável para a criação de vínculos interpessoais na perspectiva de educação inclusiva, incluindo os gestores, os professores e a comunidade escolar (BRASIL, 2011, IV, § 2º, art. 5º).

### **3.3.3 Acessibilidade**

A educação ultrapassa os limites do saber, pois para tal efeito é necessário não apenas conhecimento, mas também a garantia de acesso e permanência que possibilitem a aquisição destas aprendizagens. Um fator significativo para este ingresso são as estruturas de logradouros, edificações, transporte ajustado, salas multifuncionais, recursos educacionais acessíveis aos alunos da Educação Especial inclusiva.

Azevedo (2002) expõe que um ambiente escolar que possui acessibilidade a todos os usuários, inclusive as pessoas com deficiência, é propício para consolidar uma interação social mais afetiva, considerando as relações espaciais dos sujeitos inseridos no contexto.

Além disto, o acesso adequado e de qualidade às pessoas com exigências peculiares, dispondo de construções arquitetônicas adaptadas e de acessibilidade na realidade cotidiana inserida, sendo observados esses direitos no parágrafo 2º do art. 227 e reforçados no art. 244 da Constituição Federal (BRASIL,1988).

A Resolução CNE/CEB nº 2 (2001) determina que, para atender aos padrões mínimos de qualidade em acessibilidade, é imprescindível a autorização de obras em estabelecimentos de ensino já existentes e a construção de novas escolas que atendam as exigências de infraestrutura com respeito à acessibilidade, conforme preceituado no art. 12, § 1º da referida resolução.

Como dispositivo legal, o PNE (2014) descreve cuidadosamente como deve ocorrer o funcionamento e a operacionalização das propostas apresentadas para a acessibilidade, como a manutenção e ampliação de programas suplementares, manifestado na estratégia 6 da meta 4, exibindo também a preocupação com a identificação dos discentes com altas habilidades.

Tais recomendações de ordenação servem para cumprirem com o compromisso de eliminação de barreiras que obstruam qualquer impedimento no processo de escolarização do público-alvo da Educação Especial.

O apoio técnico e financeiro assegurado pela União inclui as premissas de acessibilidade, de acordo com o tratado no *caput* do art. 5º do Decreto 7.611 de 2011 e contemplados no § 2º, incisos II, V, VI e VII, no §3º e no §4º.

### 3.4 Financiamento:

Quadro 07 – Financiamento da Educação Especial: comparativo legal (1988-2014)

Legislação	Educação Especial
CF 88	Art. 213.
LDB 96	Art. 68; Art. 69; <i>Parágrafo único</i> , do art.74.
DNEE 2001	-
DOAEE 2009	Art. 8º ( <i>caput</i> ) e <i>Parágrafo único</i> ;
Decreto 7.611/2011	Art. 8º: Art.9º-A;  Art. 8º: Art. 14;
PNE 2014	Art. 5º, § 4º; Meta 4, estratégia1; Meta 20, estratégia 1; Meta 20, estratégia 5; Meta 20, estratégia 7.

Fonte: elaboração própria.

O sistema educacional, assim como a própria escola, são resultados de variáveis indissociáveis, isto é, para que haja um bom funcionamento todos os segmentos devem ocorrer de maneira eficiente e comprometida. Logo, os textos regulamentadores que tratam da Educação Especial citam em seus artigos a temática do financiamento, este, imprescindível à organização e à gestão da educação.

A lei nº 9.394/96 entende que os recursos públicos atribuídos à educação provêm de “receita de impostos próprios da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; receita de transferências constitucionais e outras transferências; receita do salário-educação e de outras contribuições sociais; receita de incentivos fiscais; outros recursos previstos em lei” (BRASIL, 1996, art. 68).

Determina ainda que a União aplicará, todo ano, no mínimo, 18% de suas receitas de impostos e, os estados-membros, o Distrito Federal e os municípios, anualmente, nunca menos de 25% da receita de impostos arrecadados ou o que constar nas Leis Orgânicas ou Constituições estaduais. (BRASIL, 1996, art. 69)

Os recursos públicos poderão ser destinados a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, desde que cumpram normas definidas em lei, como "comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação" conforme explicitado na Constituição Federal (BRASIL, 1988, art. 213) e caso ocorra encerramento das atividades, deverão assegurar a destinação de seu patrimônio a outras escolas da mesma equivalência ou ao Poder Público. Contudo, o Poder Público deve priorizar o uso de sua própria rede de ensino como diretriz preferencial, para o aluno de Educação Especial.

Para obter os repasses do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, faz-se necessário contabilizar as matrículas dos discentes da educação regular pública que recebem atendimento educacional especializado complementar e suplementar, como também as matrículas efetivadas de acordo o censo escolar mais atualizado, para a Educação Especial oferecida em estabelecimentos comunitários, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, que possuam convênio com o poder público e devidamente registradas no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS).

As Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica institui que serão contabilizados estudantes que possuem dupla e

concomitantemente matrícula na classe comum de ensino regular público e matrícula no atendimento educacional especializado, como assegurado e salientado pelo Decreto nº 6.253 (BRASIL, 2007, art. 9º-A), o direito à concessão da dupla matrícula ao público-alvo da Educação Especial.

O financiamento é realizado na conta das entidades mantenedoras da modalidade. O repasse é feito uma vez por ano com depósito nas contas abertas pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em banco e agência no qual o fundo mantém parceria. Os valores variam de região para região, visto que são calculados de acordo com a quantidade de alunos matriculados, conforme o Censo Escolar do ano anterior ao do repasse.

O Plano Nacional de Educação (2014) com vigência de 10 anos, expõe como estratégia o repasse do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação com atuação exclusiva na Educação Especial. Propondo ainda pesquisas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) que monitorem os investimentos e custos por discente na educação básica brasileira e ao nível superior públicos, incluindo as modalidades.

Há também como suporte financeiro o mecanismo do Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi) e o interesse de implementação do Custo Aluno Qualidade (CAQ), o qual tem por objetivo servir como parâmetro com base nos cálculos de gastos educacionais, inclusive em todas as etapas e modalidades de ensino (PNE, 2014, 20:7).

O CAQi serve para demonstrar quanto deve ser investido por aluno ao ano pelo País, na rede de ensino pública, com o objetivo de garantir um padrão mínimo de qualidade<sup>15</sup> a todos os estudantes. Os cálculos são consolidados a partir do levantamento de dados de:

[...] tamanho das turmas, formação, salários e carreira compatíveis com a responsabilidade dos profissionais da educação, instalações, equipamentos e infraestrutura adequados, e insumos como laboratórios, bibliotecas, quadras poliesportivas cobertas, materiais didáticos, entre outros, tudo para cumprir o marco legal brasileiro (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2015).

---

<sup>15</sup> [...] representa um campo de disputa conceitual, em 2002 a Campanha Nacional pelo Direito à Educação estabeleceu como uma de suas prioridades e metas a construção de referências concretas para o conceito de qualidade na educação (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2015).

O CAQ tem como proposta representar o esforço do Brasil em tornar-se um País mais desenvolvido em relação aos outros países e ao mundo, exclusivamente em relação à educação. A proposta deve ser determinada no prazo de três anos, no entanto, sua implementação pode ocorrer até o final da vigência do Plano Nacional de Educação 2014-2024.

Tais dispositivos legais asseguram como direito, políticas educacionais direcionadas à Educação Especial e aos estudantes, condições de igualdade de oportunidades e valorização da diversidade no processo educacional. No entanto, são normas que habitualmente não condizem com a realidade brasileira. Sendo assim, tais arcabouços jurídicos deveriam ser respeitados e convertidos em um compromisso ético-político de todos, em diferentes esferas do poder, para que ocorra de maneira eficiente e eficaz sua operacionalização na educação básica brasileira.

Siquelli (2016) justifica a divergência entre o discurso legal e a prática escolar pela composição de uma sociedade brasileira capitalista, à qual preza pelo crescimento consumista e pela concentração de renda, que resulta em atitudes e pensamentos que reforçam as desigualdades sociais.

Ao longo das últimas três décadas, é possível perceber avanços conceituais com referência às pessoas com deficiências nos textos normativos. O País conquistou legislações menos tradicionais e conservadoras que puderam reconhecer uma nova modalidade de educação organizada de uma forma a pensar nas especificidades do sujeito, até o presente momento.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho fundamentou-se na análise de conteúdo das legislações vigentes sobre a organização da Educação Especial, a fim de identificar a estrutura e o funcionamento da modalidade de educação especial.

O objetivo geral da monografia foi de verificar a organização da Educação Especial na Educação Básica brasileira, a partir da revisão bibliográfica e da análise documental dos textos jurídicos. Os objetivos específicos compõem-se em identificar as especificidades da Educação Especial em todas as etapas da Educação Básica e verificar as especificidades da Educação Especial nos documentos oficiais da legislação pertinente.

O problema de pesquisa consiste em entender “Quais diretrizes os textos normativos brasileiros impõem para a Educação Especial na Educação Básica?”. Ao responder a questão, verifica-se um avanço após o surgimento do ordenamento jurídico às pessoas com deficiências, transtornos globais e altas habilidades.

A Carta Magna e as legislações específicas da educação brasileira enunciam os preceitos impostos para a Educação Especial na Educação Básica, permitindo alcançar a resposta do problema de pesquisa, sendo assim, as diretrizes estabelecem: 1. a educação especial como direito público subjetivo na educação básica; 2. inclusão do educando com necessidades especiais na rede regular de ensino; 3. atendimento especializado concomitante ao ensino inclusivo; 4. acessibilidade como componente inerente ao direito público subjetivo na educação especial da educação básica; 5. currículo adaptado às necessidades específicas dos educandos; 6. formação de professores especialistas qualificados para atuarem no atendimento especializado da educação especial na educação básica; e 7. o financiamento estatal crescente para atender a demanda social e atingir o patamar mínimo de qualidade.

Com isso, a monografia teve enfoque qualitativo com análise de conteúdo e a técnica de análise categorial. As categorias selecionadas para a análise foram: conceito, função social, organização e financiamento. Sendo que, em organização, houve subcategorias, tais como: atendimento educacional especializado, formação de professores para a educação especial inclusiva e acessibilidade.

É preciso recapitular quais foram normas examinadas: o capítulo III da Educação, da Cultura e do Desporto, na seção I da Educação, na Constituição da

República Federativa Brasileira de 1988 (CF 88); a Lei nº. 9.394/1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB 96); a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (DNEE 2001); a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que trata das Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (DOAEE 2009); o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências (Decreto 7.611/2011); e o Plano Nacional de Educação de 2014 (PNE 2014), no que se relaciona ao tema da Educação Especial.

Relembrando os estágios historicamente distintos no tratamento dos sujeitos com deficiências, transtornos globais e altas habilidades, no qual vivenciaram momentos de negligência e desrespeito.

É notório que, durante a investigação, não foi possível certificar a Educação Especial em cada etapa da Educação Básica Brasileira, visto que, os textos não distinguem na educação infantil, no ensino fundamental e no ensino médio a modalidade de ensino.

No entanto, apesar do progresso normativo, far-se-á necessário um trabalho comprometido da gestão estatal no que se refere à educação especial, deve-se cumprir com as obrigações de fornecer insumos, recursos pessoais, realizar avaliações e monitoramentos, adequar-se às necessidades atuais, proporcionar um padrão mínimo de qualidade.

A legislação não garante a prática educacional inclusiva, esse compromisso deve estar atrelado ao preparo da comunidade escolar em aceitar as diferenças e as características individuais de cada estudante. Para que as pessoas com deficiências sejam respeitadas é necessário uma nova concepção de ensino, o qual prezar pelo desenvolvimento integral do aluno da modalidade de educação especial.

De acordo com Cury (2008), essa concepção de ensino que estima pelo respeito às pessoas com necessidades especiais, encoraja a possibilidade de um sistema único de educação, que sustentaria a igualdade de oportunidades no próprio sistema social.

Como configuração, o subsistema de educação especial no Brasil é identificado pelas diretrizes normativas que regem o País, contudo, é necessário

uma imersão empírica no cotidiano para se responder a assertiva de modo a compreender sua dinâmica na realidade social.

Ao finalizar esta pesquisa, sabe-se que o tema não alcançou o seu esgotamento, pois a Educação Especial estende-se às configurações da sociedade brasileira. Portanto, depende de muitas reflexões e investigações para o sucesso escolar em práticas inovadoras e eficientes ao público-alvo, que garantam a qualidade do ensino público.

Saviani (2010) alerta a relevância de dar continuidade as pesquisas sobre o Sistema Nacional de Educação e os seus desdobramentos:

É preciso operar um giro da formação na direção de uma cultura de base científica que articule, de forma unificada, num complexo compreensivo, as ciências humano-naturais que estão modificando profundamente as formas de vida, passando-as pelo crivo da reflexão filosófica e da expressão artística e literária (SAVIANI, 2010, p. 388).

Mesmo com toda complexidade organizacional, o estudo foi de fundamental importância para sintetizar a necessidade constante de repensar e resignificar o modo de configuração do sistema educacional brasileiro, direcionado para o aprendizado do aluno e valorização como sujeito de direitos e deveres.

## REFERÊNCIAS

AREND, Catia Alire Rodrigues; MORAES, Valdete Aparecida Veiga de. A Historicidade de Educação Especial da Década de 1960 até os Dias Atuais. In: **V Congresso Brasileiro multidisciplinar de Educação Especial**. Anais (Online). Londrina: 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/congressomultidisciplinar/pages/arquivos/anais/2009/029.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2017.

AZEVEDO, Giselle Arteiro Nielsen. **Arquitetura escolar e educação: um modelo conceitual de abordagem interacionista**. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2002.

BAGGIO, Roberta Camineiro. **Federalismo no Contexto da Nova Ordem Global: perspectivas de (re)formulação da federação brasileira**. Curitiba: Juruá Editora, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2009 e 2016 (1ª ed., 3ª reimp., ver. e amp.)

BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos Históricos da Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial** [vol. 03, p. 07-19]. Marília-SP: ABPEE, 1995. Disponível em: <<http://www.abpee.net/>>. Acesso em: 01 abr. 2017.

BOUDON, Raymond; BOURRICAUD, François. **Dicionário crítico de Sociologia**. São Paulo: Editora Ática, 1993.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 11 de janeiro de 2017.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)>. Acesso em: 11 de janeiro de 2017.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao91.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm)>. Acesso em: 07 de agosto 2017.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm)>. Acesso em: 07 de agosto 2017.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao67.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm)>. Acesso em: 08 de agosto 2017.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1998.** Brasília, DF. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 09 de novembro de 2017.

\_\_\_\_\_. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1937.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm)>. Acesso em: 07 de agosto 2017.

\_\_\_\_\_. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1946.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm)>. Acesso em: 08 de agosto 2017.

\_\_\_\_\_. **Constituição Política do Império do Brasil de 1824.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm)>. Acesso em: 07 de agosto 2017.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.com.br/civil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decretod7611.htm](http://www.planalto.gov.com.br/civil_03/_ato2011-2014/2011/decretod7611.htm)>. Acesso em: 11 de janeiro de 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm)>. Acesso em: 20 maio 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm)>. Acesso em: 23 de agosto de 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7044.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm)>. Acesso em: 23 de agosto de 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L7853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853.htm)>. Acesso em: 23 de agosto de 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília, DF. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 09 de janeiro de 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em: 15 de janeiro de 2017.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. CAQi e CAQ no PNE. **Portal Custo Aluno-Qualidade Inicial**. CAQi & Custo Aluno-Qualidade. CAQ. Brasília, 2015. Disponível em: < <http://www.custoalunoqualidade.org.br/o-que-e-caqi-e-o-caq>>. Acesso em: 24 out. 2017.

CARLOMAGNO, Márcio; ROCHA, Leonardo Caetano. Como criar e classificar categorias para fazer análise de conteúdo: uma questão metodológica. **Revista Eletrônica de Ciência Política**, v. 7, p. 173-188, 2016.

CAVALCANTE, Ricardo Bezerra; CALIXTO, Pedro; PINHEIRO, Marta Macedo Kerr. Análise de Conteúdo: Considerações Gerais, relações com a Pergunta de Pesquisa, Possibilidades e Limitações do Método. **Informação & Sociedade**. João Pessoa, v. 24, n. 1, p. 13-18, jan./abr., 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Sistema Nacional de Educação: Desafios para uma educação igualitária e federativa. **Educação & Sociedade**, vol. 29, n. 105, p. 1.187-1.209, set-dez. Campinas: Unicamp, 2008.

DA SILVA, Aline Maira. **Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos**. Curitiba-PR: Editora Ibpex, 2010.

DA SILVEIRA MAZZOTTA, Marcos José. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

DINIZ, Debora; BARBOSA, Lívia; SANTOS, Wederson Rufino dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. Sur. **Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 64-77, dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sur/v6n11/04.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

DOURADO, Luiz Fernandes. Sistema Nacional de Educação, Federalismo e os obstáculos ao direito à educação básica. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 124, p. 761-785, jul-set. Campinas: Unicamp, 2013.

DUARTE, Sérgio Guerra. **Dicionário Brasileiro de Educação**. Rio de Janeiro: Edições Antares: Nobel, 1986.

FAJARDO, Indinalva Nepomuceno; MINAYO, Maria Cecília de Souza; MOREIRA, Carlos Otávio Fiúza; Educação escolar e resiliência: política de educação e a prática docente em meios adversos. **Avaliação de políticas públicas e educação**. Rio de Janeiro, v. 18, n 69, p. 761-774, out/dez, 2010.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário da língua portuguesa**. 5. ed. Curitiba: Editora Positivo, 2010.

FERREIRA, Júlio Romero; NUNES, Leila R.O.P. A educação especial na nova LDB. Comentário sobre a educação especial na LDB. In: ALVES, N. e VILLARDI, R. (org.). **Múltiplas leituras da nova LDB**. Rio de Janeiro: Dunya, 1997.

FREITAS, Flaviane Pelloso Molina. SCHNECKENBERG, Marisa. A gestão da educação especial inclusiva no Brasil: uma análise histórica das constituições

nacionais e leis de diretrizes e bases. **Imagens da Educação**, v. 4, n.1, p. 64-76, 2014. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/22760>>. Acesso em: 04 set. 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 5. ed., 2010.

GRACINDO, Regina Vinhaes. O Sistema Nacional de Educação e a escola pública de qualidade para todos. **Revista Retratos da Escola**, Brasília/DF, v. 4, n. 6, p. 53-64, jan-jun., 2010.

GRIMAL, Pierre. **Dicionário da mitologia grega e romana**. Tradução de Victor Jabouille. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

GUERRA, Isabel Carvalho. **Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo: sentidos e formas de uso**. Lisboa/PT: Principia, 2006.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Lisboa: Temas e debates, 2003.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa: com a nova ortografia da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

INEP, INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar**. Brasília: INEP/Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-escolar>>. Acesso em: 3 de junho de 2017.

\_\_\_\_\_, INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2016**. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>>. Acesso em: 06 de novembro de 2017.

KARAGIANNIS, Anastasios; STAINBACK, William; STAINBACK, Susan. **Fundamentos do ensino inclusivo**. In: STAINBACK, William; STAINBACK, Susan. (Org.). **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília/SP: ABPEE, 2011.

LAENG, Mauro. **Dicionário de Pedagogia**. Lisboa: Dom Quixote, 1973.

MACHADO, Fernando Soares; NAZARI, Julian. Aspectos históricos das pessoas com deficiência no contexto educacional: rumo a uma perspectiva inclusiva. **Lentes Pedagógicas**, Uberlândia/MG: FCU, v. 2, n. 1, p. 21-36, 2010.

MARQUES, Ramiro. **Dicionário Breve de Pedagogia**. 1ª ed., Lisboa: Editorial Presença, 2000.

MAXIMIANO, Antonio Cesar Amaru. **Introdução a administração**. 3ª ed., São Paulo: Editora Atlas, 1990.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro/RJ, v. 11, n. 33, p. 387-405, set-dez., 2006.

\_\_\_\_\_. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, Antioquia/CO, Universidad de Antioquia, v. 22, n. 57, p. 93-109, may-ago., 2010.

MILLS, Charles Wright. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis/RJ: Editora vozes, 28 ed., 2009.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. Educação Especial no Brasil: desenvolvimento histórico. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia/MG:UFU, n. 7, p. 29-44, jan-dez., 2008.

MOREIRA, Camila. **Marcos históricos e legais da Educação Especial no Brasil**, 2013. Disponível em: < <https://cmoreira2.jusbrasil.com.br/artigos/111821610/marcos-historicos-e-legais-da-educacao-especial-no-brasil>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

NORONHA, Eliane Gonçalves; PINTO, Cibele Lemes. **Educação Especial e Educação Inclusiva: aproximações e convergências**, 2011. Disponível em: <[http://www.catolicaonline.com.br/semanapedagogia/trabalhos\\_completos/EDUCA%C3%87%C3%83O%20ESPECIAL%20E%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INCLUSIVA-%20APROXIMA%C3%87%C3%95ES%20E%20CONVERG%C3%8ANCIAS.pdf](http://www.catolicaonline.com.br/semanapedagogia/trabalhos_completos/EDUCA%C3%87%C3%83O%20ESPECIAL%20E%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INCLUSIVA-%20APROXIMA%C3%87%C3%95ES%20E%20CONVERG%C3%8ANCIAS.pdf)> . Acesso em: 08 dez. 2017.

OLIVEIRA, Eliana de; ENS, Romilda Teodora; ANDRADE, Daniela Barros da Silva Freire ; MUSIS, Carlo Ralph de. Análise de conteúdo e pesquisa na área de educação. **Revista Diálogo Educacional** (PUCPR), Curitiba, v. 4, n. 9, p. 11-27, 2003.

OLIVEIRA, Lília Candella. Visibilidade e Participação Política: Um estudo no Conselho Municipal da Pessoa com Deficiência em Niterói. In: \_\_\_\_\_. **A deficiência através da história: da invisibilidade à cidadania**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010.

OLIVEIRA, Marcos Barbosa de. Considerações sobre a neutralidade da ciência. **Trans/Form/Ação**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 161-172, 2003.



PINTO, José Geraldo Duarte. **Dicionário de Administração**. 2ª ed., Fortaleza: Realce Editora, 2005.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. História da saúde mental infantil: A criança brasileira da colônia à República. **Psicologia em Estudo** [vol. 11, nº 1, jan-abr., p. 29-38]. Maringá 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v11n1/v11n1a04.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. Saúde mental no Brasil. **Arte & Ciência**, 1999.

ROCHA, Maria Zélia Borba. A organização federativa do ensino brasileiro. In:\_\_\_\_\_; PIMENTEL, Nara Maria. **Organização da Educação Brasileira: marcos contemporâneos**. Brasília: EDU/UnB, 2016.

ROGALSKI, Solange Menin. Histórico do Surgimento da Educação Especial. **REI: Revista de Educação do IDEAU**, Alto Uruguai/RS:IDEAU, v. 5, n. 12, p. 01-13, jul-dez., 2010.

ROMERO, Rosana Aparecida Sila; SOUZA, Sirleine Brandão de. **Educação Inclusiva: alguns marcos históricos que produziram a educação atual**, 2008.

SANDER, Benno. **Sistemas na educação brasileira: solução ou falácia?** São Paulo & Niterói: Editora Saraiva/Universidade Federal Fluminense, 1985.

SANTOS, Jaciete Barbosa dos. A “dialética da exclusão/inclusão” na história da educação de ‘alunos com deficiência’. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaniedade**, Salvador/BA: FAEEBA, v. 11, n. 17, p. 27-44, jan-jun., 2002.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação**, vol. 5, n. 25. São Paulo, 2002.

SAVIANI, Dermeval. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, p. 380-393, maio/ago., 2010.

SAVIANI, Dermeval. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação & Sociedade**, Campinas: Unicamp; Cedes, v. 34, n. 124., 2013.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; NOVAIS, Fernando. **História da vida privada no Brasil: Contrastes da intimidade contemporânea**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 25. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2005.

SIQUELLI, Sônia Aparecida. Marcos históricos e legal: da educação de pessoas com deficiência à Educação Especial e desta à Educação Inclusiva. In: ROCHA, Maria Zélia Borba Rocha; PIMENTEL, Nara Maria. **Organização da Educação Brasileira: marcos contemporâneos**. Brasília: EDU-UnB, 2016, p. 281-308.

SOURIOUX, Jean Louis; LERAT, Pierre. **Análise de texto**. Tradução: Joana Canêdo. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

WEBER, Max. **Metodologia das Ciências Sociais**: parte 1. Tradução: Augustin Wernet e Maurício Tragtemberg. São Paulo/SP: Cortez; Campinas/SP: edunicamp, 2001.

## PERSPECTIVAS FUTURAS

Foi extremamente gratificante e realizador concluir a monografia da maneira mais serena possível, por duas razões principais: as orientações recebidas e minha própria atuação.

De minha parte, o interesse pela temática incentivou a execução das atividades. Minha motivação para adquirir domínio de conteúdo facilitou o desenvolvimento de uma disciplina de estudos. E meu compromisso com minha própria formação e capacitação foi o combustível que me fez 'correr atrás' dos materiais e do tempo...

A orientação da professora Maria Zélia Borba Rocha deu-me segurança para trilhar essa trajetória de forma serena: Bastou criar disciplina e tempo para seguir o planejamento de estudos montado por ela; estudar a bibliografia indicada para preencher com 'recheio', como ela afirmava, a estrutura da monografia elaborada por ela; atentar ao cronograma que combinávamos; e comparecer aos encontros nos quais recebia os trabalhos corrigidos e as orientações sobre o que fazer nos próximos passos.

A realização da monografia constituiu um trabalho que me proporcionou novos horizontes, novas inquietações, novos interesses e novos sonhos.

O meu percurso acadêmico possibilitou-me descobrir uma área que não predominasse a sala de aula e instigou-me a conhecer o mecanismo do sistema educacional brasileiro, e compreender a lógica de todo o funcionamento educacional do País.

Desejo continuar sempre, nunca parar, lutar e conquistar o vasto campo de possibilidades que a Pedagogia proporciona. Primeiramente, almejo ingressar no mestrado e atuar na profissão, em seguida, alcançar o tão sonhado cargo público, e ainda, compor o quadro de profissionais do Ministério da Educação ou em órgãos administrativos da educação.

Assim, desejo-me serenidade e sabedoria para continuar nessa trajetória vencendo todos os obstáculos e desafios que estão por vir.