

O DIREITO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: TRAJETÓRIA HISTÓRICA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS IMPLEMENTADAS NO BRASIL¹

Patrícia Tanganelli Lara²

RESUMO

O artigo propõe discutir e apresentar as políticas públicas de inclusão na área da Educação. A partir de um levantamento das legislações, que efetivaram a inclusão de estudantes com deficiência, o estudo apresenta os avanços normativos e as fragilidades presentes entre as intenções políticas e a realidade da escola pública. A pesquisa adota abordagem qualitativa, com base em análise documental e com produções acadêmicas recentes sobre a educação especial e política pública. Os resultados apontam a fragilidade para a efetivação da educação inclusiva, principalmente quanto a formação do professor para a implementação de práticas inclusivas e o acesso de todos ao conhecimento / currículo escolar.

Palavras-chave: Inclusão, educação inclusiva, deficiência, políticas públicas.

ABSTRACT

This paper aims to discuss and presents inclusion public policies in Educational field. Based on a survey of the legislation, which carried out students with disability inclusion, this survey presents regulatory advances, besides weaknesses among policies and public school reality. The survey embraces qualitative approach, based on document analysis, and with recent academic productions about special education and public policy. The results showed weakness to the implementation of inclusive education, mainly towards teacher training to applying inclusive practices and the access to every knowledge / school curriculum.

Keywords: Inclusion, inclusive education, disability, public policies.

¹ Esse artigo apresenta o resultado parcial da pesquisa de doutoramento realizada em 2017 na PUC/SP.

² Professora do Centro Universitário Sumaré, Pós doutoranda da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR.

1 INTRODUÇÃO

Esse artigo tem como objetivo discutir as políticas públicas de Inclusão para a área da Educação, apresentando a trajetória histórica e os desafios para a implementação nas escolas públicas.

A educação é um direito fundamental para todas as crianças e adolescentes. Embora o direito de uma educação de qualidade para todos e a preocupação com as questões relacionadas às pessoas com deficiência tenha surgido desde a promulgação de nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1961), não se pode negar que, após a promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988), ocorreu o incremento da efetivação da educação como “direito de todos”, por meio do acesso praticamente universal ao ensino fundamental. Da mesma forma, o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988, inciso III do artigo 208), passou a ser uma das prioridades efetivas das políticas educacionais, como comprovam os números oficiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP: em 1987, resumiam-se a 159.492 mil matrículas (75.122 em classes comuns do ensino regular e 84.370 em escolas e classes especiais) e em 2013, alcançaram a cifra de 843.342 (648.921 em classes comuns do ensino regular e 194.421 em escolas ou classes especiais).

Em 1990, foi promulgada a Lei nº 8.069, o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990), assegurando os direitos fundamentais a todas as crianças (até 12 anos) e adolescentes (de 12 a 18 anos), o acesso à escola pública e gratuita e o atendimento especializado da criança ou adolescente com deficiência na área de saúde e, principalmente, o atendimento educacional do aluno com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, responsabilizando o poder público pelo não atendimento ao ensino obrigatório, sendo os pais ou responsáveis obrigados, diante da lei, a matricular seus filhos na escola.

A LDBEN /96 reitera o dispositivo constitucional, embora substitua a expressão “alunos com deficiência” por “educandos portador de necessidades especiais” (BRASIL, 1996, art.58), e determina a formação de professores especializados e capacitados (BRASIL, 1996, art.58, inciso III).

Em 2001, o Conselho Nacional de Educação – CNE, atendendo aos dispositivos legais que regulam a sua ação, publicou a Resolução CNE/ CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001, instituindo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, normatizando a educação dos alunos que apresentem “necessidades educacionais especiais”³, determinando, em seu artigo 2º, que:

os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001).

Considera ainda que, 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).

Embora a resolução, como não poderia deixar de ser, por constitucional, abra a possibilidade de atendimento em salas e classes especiais, determina em seu artigo 7º, que o “atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica” (BRASIL, 2001).

Para tanto, nos incisos de seu artigo 8º, estabelece uma série de requisitos que devem ser atendidos para que a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais seja realizada com qualidade, dos quais os mais significativos para esta tese são:

I - professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos;

(...)

III – flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais

³ É digno de atenção o fato de que na Constituição Federal o termo para designar os alunos da educação especial foi “deficientes”, transformado na LDBEN em “alunos portadores de necessidades especiais” que, por sua vez, foi alterado pelo CNE/ CEB para “alunos com necessidades educacionais especiais”; transformações terminológicas que, segundo Bueno (2008, p. 52), não podem ser entendidas como sinônimos.mm

especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória;

IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante:

- a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;
- b) atuação de professores- intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;
- c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente;
- d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação.

V – serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos;

VI – condições para reflexão e elaboração teórica da educação inclusiva, com protagonismo dos professores, articulando experiência e conhecimento com as necessidades/possibilidades surgidas na relação pedagógica, inclusive por meio de colaboração com instituições de ensino superior e de pesquisa;

VII – sustentabilidade do processo inclusivo, mediante aprendizagem cooperativa em sala de aula, trabalho de equipe na escola e constituição de redes de apoio, com a participação da família no processo educativo, bem como de outros agentes e recursos da comunidade;

VIII – temporalidade flexível do ano letivo, para atender às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência mental ou com graves deficiências múltiplas, de forma que possam concluir em tempo maior o currículo previsto para a série/etapa escolar, principalmente nos anos finais do ensino fundamental, conforme estabelecido por normas dos sistemas de ensino, procurando-se evitar grande defasagem idade/série (BRASIL, art.8º, 2001).

É importante enfatizar a exigência de serviços de apoio pedagógico especializado que devem cumprir as seguintes atividades: atuação colaborativa entre professor especializado e professor regente de classe, adoção de flexibilizações e adaptações curriculares, complementação e ou suplementação curricular, aprendizagem cooperativa em sala de aula, e a temporalidade flexível do ano letivo para estender no tempo o currículo previsto, a fim de fazer com que a defasagem idade/ série seja a menor possível.

Por fim, o § 2º do artigo 18, define que cabe ao *professor especializado em educação especial*

identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos

e práticas alternativas, adequados ao atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001).

Em 1998, a Secretaria de Educação Fundamental, junto com a Secretaria de Educação Especial, publica os Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares – Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 1998). O documento apresenta uma concepção de escola integradora, focalizando o currículo como ferramenta básica de escolarização, e as adaptações curriculares são entendidas como estratégias e critérios de atuação docente. A ênfase dada ao papel do professor, questionando a maneira convencional da prática pedagógica e do exercício da ação docente, colocando o empenho e dedicação docente como atributo necessário para tal desafio integrador, não fazem menção as condições de formação e especialização docente.

Em 2003 teve início o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade promovido pela Secretaria de Educação Especial⁴ do MEC. Conforme aponta o documento as principais diretrizes do programa vigentes são:

disseminar a política de educação inclusiva nos municípios brasileiros e apoiar a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistema educacionais inclusivos, adotando como princípio, a garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas da rede regular de ensino (BRASIL, 2005, p. 10).

Em complementação a esse programa, a Secretaria de Educação Especial do Ministério de Educação, atual Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – MEC, lançou, em 2004, a série “Educação Inclusiva”, destinado a promover, através de um conjunto de documentos, a implementação da política de inclusão escolar.

A partir da publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), foram elaborados o Decreto nº 6.571/08 e a Resolução nº 4/2009, que institui as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, operacionalizando a nova Política.

⁴ A Secretaria de Educação Especial (SEESP) foi extinta para introduzir os assuntos de sua competência na estrutura da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) conforme o decreto presidencial nº 7.480/2011.

Por meio das Diretrizes do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade de Educação Especial (BRASIL, 2009) as questões da inclusão escolar dos alunos com deficiência têm recebido atenção especial dos municípios para a identificação, elaboração e organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade para a participação ativa dos alunos nas atividades escolares.

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) elaborou em 2010 uma coleção intitulada “A educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar”, trazendo em seus fascículos um novo conceito de educação especial que, segundo seus autores, apresenta novas práticas de ensino, com vistas a atender as especificidades dos alunos com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento, com altas habilidades/ superdotação, e a articulação da educação especial e seus serviços, especialmente o Atendimento Educacional Especializado- AEE, com a escola comum.

O fascículo II da referida Coleção, tem o objetivo de subsidiar o Atendimento Educacional Especializado voltado para os alunos com deficiência intelectual, responsabilizando o professor do AEE por todas as ações de inclusão desse aluno na escola.

O professor do AEE deve considerar, em sua avaliação, o modo como é feita a gestão da sala de aula pelo professor do ensino comum: a organização do espaço físico, o tipo de atividade proposta, se ele utiliza atividades que permitam o aluno se expressar, se ele está atento aos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem dos alunos. Se ele utiliza estratégias da aprendizagem cooperativa e como procede em relação aos agrupamentos dos alunos. Essas informações podem ser obtidas em reuniões pedagógicas ou encontros com o professor do ensino regular (BRASIL, 2010, p. 14).

Considerando as concepções apresentadas nessa Coleção o Decreto nº 7.611 (Brasil, 2011) dispõe sobre o atendimento educacional especializado, considerando como público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades, enfatizando que um dos objetivos desse atendimento é o de

Propor condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializado de acordo com as necessidades individuais dos estudantes (BRASIL, 2011, artigo 3º inciso I).

A perspectiva de uma escola aberta a todos e flexível diante das necessidades individuais das pessoas com deficiência, suscita mudanças na organização do sistema educacional brasileiro.

Bueno (2012, p. 290) aponta como primeiro requisito para se implementar, de fato, uma educação inclusiva de qualidade com relação a alunos com deficiência

à implementação de políticas que possam incluir a todos os alunos, ou seja, a busca de melhor qualidade de escolarização de alunos com deficiências ou distúrbios deve se subordinar à melhoria da qualidade do ensino em geral, na perspectiva de atendimento da diversidade do alunado que hoje chega à escola básica.

Glat e Blanco (2007, p.25) ao discutirem as questões da Educação Inclusiva também remetem para a precariedade do ensino público ao colocarem que

Quando se analisa as estatísticas de repetência e evasão sob esta nova perspectiva, fica evidente que o fracasso escolar não é simplesmente uma consequência de deficiências ou problemas intrínsecos dos alunos, mas resultante de variáveis inerentes ao próprio sistema escolar, como metodologias de ensino inadequadas, ou currículos fechados que ignoram as diversidades socioeconômicas e culturais da população ou região onde a escola está inserida.

As autoras apresentam como premissa básica a importância de ações efetivas para a melhoria global da qualidade de ensino oferecida. As dificuldades dos alunos podem estar localizadas na dificuldade para aprender da forma como são ensinados.

A aplicação dos princípios da inclusão na Educação exige uma revisão nas práticas pedagógicas tradicionais. Omote (2008) argumenta que “a escola pública tem tido dificuldades crônicas para prover ensino de qualidade para todos os seus alunos” (p. 25). O autor complementa que além das condições precárias de ensino, em termos infra estruturais, a escola pública, apresenta uma persistente paralisia diante do desafio educacional. Do mesmo modo, “os deficientes vêm encontrando condições extremamente adversas de ensino” (p.25), alertando que o

ensino inclusivo propõe, acima de tudo, que as condições de ensino, desde a infraestrutura física até as estratégias e recursos didáticos, em sala de aula, sejam amplamente adaptadas para atender às necessidades especiais apresentadas por qualquer aluno, de maneira a garantir que, independentemente das suas dificuldades, consiga realizar os objetivos educacionais (OMOTE, 2008, p. 26).

Portanto, as ações para a implementação de uma escola inclusiva devem gerar discussões e ações sobre a prática e a organização dos espaços escolares para realizar o trabalho com os alunos com deficiência. A construção de uma escola inclusiva suscita a reorganização da estrutura curricular escolar.

Diferentes pesquisas têm discutido a questão das práticas pedagógicas com alunos com deficiência (GLAT, 2007; OMOTE, 2008) demonstrando que existe a necessidade de um novo direcionamento para novas práticas no cotidiano escolar.

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL.MEC.SEESP, 2008) redundou em um conjunto de ações, com destaque para o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, o Programa Educação Inclusiva: direito a diversidade e o Programa Incluir que, segundo o ministério, têm por objetivo a expansão dos fundamentos inclusivos na política de Educação Especial no Brasil.

Garcia e Michels (2011), entre outros autores, encaram o Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais como um dos programas mais importantes da atual política de Educação Especial, definido como o lócus por excelência do Atendimento Educacional Especializado.

Embora a ênfase da ação da Sala de Recursos Multifuncionais recaia, fundamentalmente, sobre o atendimento de alunos por professor especializado, a abrangência do Atendimento Educacional Especializado é, segundo as normas vigentes, muito mais ampla, tal como determinam os incisos do artigo 13 da Resolução CNE/ CEB nº 04/2009:

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

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2009, art. 13º).

Portanto esse professor tem muitas atribuições, cabendo a ele a interlocução entre a mediação pedagógica, na sala de recursos, com o aluno com deficiência, e a articulação com o professor da sala de aula comum, priorizando os processos de aprendizagem e desenvolvimento desse aluno.

Nesse sentido, Lopes (2010), quando indica adequação curricular como um caminho para a efetivação do direito do deficiente intelectual ter acesso às atividades escolares, além de enfatizar a sala de recursos como serviço de apoio da educação especial, refere-se ao trabalho que deve ser executado pelo professor especializado na capacitação docente para inclusão. Ao investigar a “capacitação dos professores” da ou para a educação especial no estado do Paraná, a autora aponta que ele contemplava um número limitado de docentes de cada Núcleo Regional de Educação:

Os professores ao participarem de um evento assumiam a responsabilidade de socializar os conteúdos recebidos com os seus pares no município e, algumas vezes, até mesmo na região. O que deve ser questionado, tendo em vista que, os professores, ao retornarem de tais eventos, enfrentavam dificuldades para realizar o repasse, dada a necessidade de retomar suas atividades cotidianas próprias de suas funções nas escolas (LOPES, 2010, p.87).

A autora utiliza o termo capacitação dos professores para apontar as ações de formação continuada ou de educação continuada. Marin (1995) ao apresentar algumas reflexões sobre a terminologia referente à educação continuada ao longo dos anos adverte quanto aos termos utilizados e explicita que a capacitação pode remeter ao seu significado de convencimento ou da persuasão e comenta:

Os profissionais da educação não podem, e não devem, ser persuadidos ou convencidos de ideias; eles devem conhecê-las, analisá-las, criticá-las, até mesmo aceitá-las, mas mediante o uso da razão.(...) pelo convencimento ou pela persuasão, estará ocorrendo doutrinação, no sentido pejorativo do termo, ou seja, inculcação de ideias, processos e atitudes como verdades a serem simplesmente aceitas. A adoção dessa concepção desencadeou entre nós, inúmeras ações de “capacitação” visando à “venda” de pacotes educacionais ou propostas fechadas aceitas acriticamente em nome da inovação e da suposta melhoria. (MARIN, 1995, p.17)

A formação continuada de professores na área da Educação Especial é um tema que merece um debate crítico diante das necessidades presentes no cotidiano escolar, principalmente quanto ao acesso dos alunos com deficiência intelectual ao currículo escolar.

Moscardini (2011) em sua investigação sobre o processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual, observou as atividades realizadas pelos alunos que frequentavam o ensino fundamental e o AEE, destacando o distanciamento existente entre o ensino fundamental e o Atendimento Educacional Especializado, o que impossibilitava a estruturação de propostas comuns de trabalho que pudessem contribuir para o desenvolvimento cognitivo do aluno com deficiência. De acordo com a pesquisa realizada, o autor comenta que

nota-se uma clara discrepância quanto ao norteamento atribuído às dinâmicas traçadas nessas realidades, haja vista que enquanto a SRM⁵ procura instituir práticas que busquem desenvolver nas crianças a sua autonomia, gabaritando esses sujeitos com as habilidades acadêmicas necessárias para que façam frente as demandas inerentes a atividade escolar, o ensino fundamental toma como foco central das suas iniciativas a aprendizagem de conhecimentos científicos, procurando promover a assimilação desses conteúdos pelos sujeitos com deficiência intelectual (MOSCARDINI, 2011, p.133).

Da mesma forma, Effgen (2011) analisa as possibilidades de articulação entre o currículo escolar e a escolarização de alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento em processos de inclusão escolar, nos anos iniciais do ensino fundamental, verificando a necessidade de formação continuada como uma ação para a implementação de práticas pedagógicas inclusivas e reflexões sobre a articulação do atendimento educacional especializado com a sala de aula de ensino comum.

Como se pode notar, esses estudos procuram evidenciar o intercâmbio entre o professor da sala de AEE e o professor regente de classe, especialmente no que se refere à adoção de adaptações curriculares compatíveis com as características dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Quanto ao Atendimento Educacional Especializado Bueno (2012) afirma que

a educação especial, concebida como Atendimento Educacional Especializado, enfatizada por meio de salas de recursos multifuncionais centra suas atividades nas manifestações e dificuldades originárias da deficiência (BUENO, 2012, p.295).

⁵ O autor refere-se à Sala de Recursos Multifuncional.

O autor critica a centralidade no atendimento individual e a pouca importância ao trabalho colaborativo com o professor regente da classe comum.

Embora o Ministério da Educação, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais/ Adaptações Curriculares/ Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (BRASIL, 1997) resguarde o caráter de flexibilidade e dinamicidade que o currículo escolar deve ter, para atender a todos, o documento das Adaptações Curriculares não chega ao nível operacional da sala de aula comum.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) - Lei nº 13.146/2015, assegura, em seu art. 28, que o Estado deve fornecer os apoios e serviços educacionais adequados, incluindo a presença de profissionais especializados e atendimentos individualizados. Apesar da formação de professores e demais profissionais da educação, para lidar com as especificidades dos alunos com deficiência, para possibilitar a efetivação desse direito, atualmente, muitos profissionais possuem uma formação aligeirada.

Conforme Lara e Sebastián Heredeiro (2020), a fragilidade da formação dos professores para planejar práticas inclusivas evidencia a exclusão do acesso ao conhecimento dos estudantes com deficiência.

O Brasil vivenciou a tentativa de retrocesso com a publicação do Decreto nº 10.502/2020 (BRASIL, 2020), que criava a “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida”, que estimulava a segregação de alunos com deficiência em escolas especiais, em detrimento do ensino inclusivo na rede regular de ensino. Essa política foi revogada em 2023 pelo Supremo Tribunal Federal, após o movimento de entidades.

Portanto, de 2019 a 2022, a educação inclusiva no Brasil ficou obscurecida por uma tentativa de criação de escolas e classes especializadas para pessoas com deficiência.

Assim, somente em 2025 tivemos uma nova publicação sobre a educação inclusiva no Brasil, procurando atender as prerrogativas do reconhecimento das diferenças e a equidade de direitos. Assim, o Decreto nº 12.686/2025 (BRASIL, 2025), reafirma o direito à educação de estudantes com deficiência, autismo e altas habilidades, contudo, mantém lacunas quanto a formação docente e a efetividade das práticas de inclusão nas redes públicas de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória das publicações para a implementação da educação inclusiva no Brasil, impulsionou um movimento que valoriza a diversidade e tem um compromisso pela equidade de direitos, contudo apresenta fragilidades na formação do professor.

O grande marco da Educação Inclusiva no Brasil, ainda foi a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). As legislações subsequentes procuraram acompanhar o movimento mundial pela educação inclusiva, incluindo as prerrogativas de um ideal democrático.

A legislação necessita de uma transformação verdadeira na educação, observando o cotidiano escolar e fortalecendo as instituições para possibilitar o acesso de todos por uma educação inclusiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei n. 4.024 de 20/12/1961. Fixa as diretrizes e bases da Educação Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Diário Oficial da União, de 27 de dezembro de 1961.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF. Senado. 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei 8.069/90, de 13 de Julho de 1990. Brasília: Senado Federal.1990.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Diário Oficial da União, de 23 de dezembro de 1996. Seção1, p.27833-27841.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF/ SEESP, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Adaptações Curriculares**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF/ SEESP, 1998.

BRASIL. Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001. Aprova o **Plano Nacional de Educação**, e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 17/2001, de 03 de julho de 2001. Institui as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial**. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão: introdução**. Brasília. MEC, SEESP, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília: MEC. 2002.

BRASIL. **Saberes e práticas da inclusão: introdução**. Brasília. MEC, SEESP, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Inclusiva. Direito à Diversidade**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial. Decreto nº 6.571/08. **Institui a política de financiamento e regulamenta a organização para o atendimento educacional especializado dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução n.04/09. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**, 2009.

BRASIL. **A educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**. Brasília. MEC, SECADI, 2010.

BRASIL. **A educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar. Fascículo II – Atendimento Educacional Especializado para alunos com Deficiência Intelectual.** Brasília. MEC, SECADI, 2010.

BRASIL. Ministério da **Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução** nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos. Brasília. MEC, 2010 (2010b).

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 7.677, de 17 de dezembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado,** 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm Acesso em 05/13.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Diário Oficial da União, Brasília, 1º out. 2020. BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, 21 out. 2025. BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, 7 jul. 2015

BUENO, José Geraldo Silveira. **As Pesquisas e a Produção do Conhecimento em Educação Especial: As Investigações sobre Políticas de Educação Especial no Brasil.** Revista: Distúrbios da Comunicação. v.24, n.3. dez, 2012, p.285-297.

EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. **Educação especial e currículo escolar: possibilidades nas práticas pedagógicas cotidianas.** Mestrado. UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO - EDUCAÇÃO .2011

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H.. **A política de educação especial no brasil (1991-2011): uma análise da produção do gt15 – educação especial da ANPED.** Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.17, p.105-124, Maio-Ago., 2011.

GLAT, Rosana (org). **Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar.** Rio de Janeiro 7 Letras, 2007.

GLAT, Rosana, BLANCO; Leila de Macedo Varela. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana (org). **Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar**. Rio de Janeiro 7 Letras, 2007, p. 15 - 35.

Lara, P. T., & Sebastián-Heredero, E. (2020). Organização do acesso e permanência das pessoas com deficiência no ensino superior a partir da instauração do Programa Incluir. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 1137-1164.

LOPES, Esther. **Adequação Curricular: um caminho para a inclusão do aluno com deficiência intelectual**. Mestrado. UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA - EDUCAÇÃO. 2010.

OMOTE, S. Diversidade, educação e sociedade inclusiva. In.: OLIVEIRA, A. A. [et al.] (orgs.). **Inclusão Escolar: As Contribuições da Educação Especial**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, Marília: Fundepe Editora, 2008, p. 15-32.

MOSCARDINI, Saulo Fantato. **Trabalho Docente com alunos com deficiência intelectual em salas comuns e no atendimento educacional especializado: análise do processo inclusivo**. Mestrado. Universidade Estadual Paulista Júlio De Mesquita Filho/Araraquara - Educação Escolar , 2011.