

O QUE HÁ DE ESPECIAL NA EDUCAÇÃO ESPECIAL BRASILEIRA?

Márcia Denise Pletsch*

Resumo: Este artigo discute as mudanças conceituais na área de Educação Especial, tomando como referência as políticas de educação inclusiva. Para tal, usa dados de pesquisas realizadas pelo Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional, em diferentes redes de ensino, ao longo dos últimos dez anos. Os resultados indicam que o campo da Educação Especial brasileira vive um momento de transformações epistemológicas. Argumenta-se que tais mudanças são fruto da compreensão por parte dos pesquisadores de que as investigações na área de Educação Especial devem focar a perspectiva inclusiva e de direitos humanos. Isto é, as mudanças em curso sugerem uma agenda de pesquisas em que o fenômeno da deficiência não seja mais analisado de forma isolada do conjunto das relações sociais, mas compreendido a partir de conceitos como de classe, gênero e raça, por exemplo.

Palavras-chave: Educação Especial; políticas de educação inclusiva; deficiência.

WHAT'S SPECIAL IN THE BRAZILIAN SPECIAL EDUCATION?

Abstract: This paper discusses the conceptual changes in the area of Special Education based on inclusive education policies. To this end, it uses data from research carried out by the Observatory of Special Education and Educational Inclusion in different educational networks over the last ten years. The results indicate that the field of Brazilian Special Education lives a moment of epistemological transformations. It is argued that such changes are the result of researchers' understanding that investigations in the field of Special Education should focus on the inclusive and human rights perspective. That is, the current changes suggest a research agenda in which the phenomenon of disability is no longer analyzed in isolation from the set of social relations, but understood from concepts such as class, gender and race, among others.

Keywords: Special Education; inclusive education policies; disability.

Você vai fazer Educação Especial? Sugiro que você mude para Pedagogia, pois com a educação inclusiva não teremos mais Educação Especial.

Ouvi a fala acima, na fila do xerox, no meu primeiro dia de aula, no Curso de Licenciatura em Educação Especial, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em março de 1998. De lá para cá, passaram-se mais de vinte anos em que atuo na Educação Especial, em seus diferentes contextos, que vão desde a Educação Básica, serviços de apoio educacional (como salas de recursos¹ e o ensino itinerante²) e serviços

* Professora Associada do Departamento Educação e Sociedade, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) e do Programa de Pós-Graduação em Humanidades Digitais da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Jovem Cientista do Estado do Rio de Janeiro da FAPERJ e pesquisadora do CNPq- nível 2. E-mail: marciadenisepletsch@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5906-0487>

¹ Previsto nas diretrizes políticas atualmente a partir do Atendimento Educacional Especializado oferecido como complemento ou suplemente no contraturno a escolarização para o público alvo da Educação Especial (BRASIL, 2008, 2009).

² Este serviço não está previsto na legislação federal atualmente, mas algumas redes de ensino ainda o oferecem. O professor itinerante tem o objetivo de prestar assessoria às escolas regulares que possuem alunos com deficiências matriculados em turmas comuns de ensino regular, apoiando o professor regular com a produção de materiais

segregados, como escolas e classes especiais, até o magistério no Ensino Superior e a pesquisa na pós-graduação, desde 2008.

Nesse período, o Brasil viveu avanços importantes nas diretrizes educacionais políticas, as quais impactaram na vida das pessoas com deficiência, assim como em suas trajetórias educativas. Contudo, a frase ouvida no meu primeiro dia de aula, de certa forma, sempre esteve presente em minhas reflexões, pois pensar sobre o papel da Educação Especial na pesquisa e nos processos de escolarização de pessoas com deficiências é importante para compreender como esta tem se constituído ao longo da história no Brasil, a partir das contradições e das disputas envolvendo diferentes atores sociais, interesses e projetos de educação.

Também tivemos avanços epistemológicos e mudanças conceituais para explicar o fenômeno da deficiência. Passamos por diferentes explicações, que iam do entendimento da deficiência, como um *déficit* individual, à análise a partir dos apoios oferecidos para estas pessoas e, atualmente, chegamos à noção de que a deficiência deve ser analisada com base no modelo social e de direitos. A tese central desta perspectiva, segundo Diniz et al (2009), “permitiu o deslocamento do tema da deficiência dos espaços domésticos para a vida pública. A deficiência não é mais matéria de vida privada ou de cuidados familiares, uma questão de justiça” (p. 69). Esse deslocamento do entendimento da deficiência como uma questão pública (e não mais privada) tem ampliado o debate sobre as possibilidades destas pessoas, a partir das condições de acessibilidade oferecidas pela sociedade. Igualmente, de acordo com Diniz et al (2009), o modelo social tem permitido que a deficiência seja analisada e compreendida como um processo de desigualdade compartilhada por pessoas com diferentes tipos de impedimentos e que, por isso, são discriminadas e oprimidas pela cultura da normalidade. Claro que a compreensão social da deficiência e suas implicações, na vida das pessoas, não nega a deficiência. Ela continua existindo, é real e não podemos reduzir a existência humana a partir dela.

Há profissionais e pesquisadores da Educação Especial que ainda a veem como sinônimo de serviços segregados, como escolas ou classes especiais, mas há também

pedagógicos necessários ao trabalho com estes alunos. O professor itinerante também presta atendimento educacional domiciliar para alunos com necessidades especiais impedidos de frequentar a escola por razões físicas ou de saúde (GLAT E PLETSCHE, 2012).

aqueles que consideram tal perspectiva já superada. Essa dualidade constitui uma espécie de “crise de identidade”, sobre qual seria, de fato, o papel da Educação Especial: de um lado, entendia-se que não faria mais sentido manter um curso de Licenciatura de Educação Especial, num contexto de inclusão; de outro, defendia-se que, pelo contrário, uma educação inclusiva exigiria a colaboração da Educação Especial para ser efetivada na escola, como propôs Correia (2003). De fato, compreender a identidade da Educação Especial não é tarefa fácil. Exige que pensemos sobre a sua evolução conceitual e histórica, sem desconsiderar os marcos internacionais que acabam influenciando a elaboração nacional e subnacional de políticas educacionais.

Apesar dessa “crise” e da busca de sua identidade, frente as propostas de educação inclusiva, o curso de Licenciatura em Educação Especial da UFSM, único naquele momento no Brasil³, continuava formando professores muito mais preocupados com as características da deficiência do que com o contexto social e as condições de existência dessas pessoas. Essa perspectiva no *déficit* pode ser analisada à luz da própria história da constituição da Educação Especial, no contexto nacional que se constituiu, a partir de perspectivas internacionais.

Compreender que as condições sociais de existência humana eram muito mais determinantes na vida das pessoas do que as características biológicas de cada deficiência foi algo que me ocorreu não como um momento de revelação, mas como um processo de aprendizado. A partir das pesquisas sobre a escolarização de pessoas com deficiência intelectual, realizadas desde o doutoramento em escolas na periferia do Rio de Janeiro e, mais recentemente, nas investigações desenvolvidas no âmbito do Grupo de Pesquisa Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional (ObEE)⁴ em diferentes redes municipais de educação da Baixada Fluminense, que ampliei a minha compreensão sobre a complexidade do fenômeno da deficiência e das múltiplas formas que essa questão figura nos discursos e nas práticas dos profissionais da Educação.

Cabe, ainda, registrar que a Educação Especial foi institucionalizada no Brasil,

³ Em 2009 criou-se o segundo Curso de Licenciatura em Educação Especial no país, desta vez na Universidade Federal de São Carlos (UFScar).

⁴ O ObEE é vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (PPGEduc/UFRRJ). Disponível em: <http://r1.ufrrj.br/im/oeies/>

em 1973, com a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), a partir dos Acordos MEC/Usaid⁵, durante o regime militar (1964-85). (KASSAR, REBELO E JANNUZZI, 2019). Uma das primeiras ações do CENESP foi selecionar 16 (dezesesseis) profissionais brasileiros, que foram contemplados com bolsas de estudo no exterior para participar do Programa de Capacitação de Recursos Humanos nos Estados Unidos, decorrentes de um convênio entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e o Governo Americano.

Quando regressaram, esses profissionais foram os primeiros doutores e mestres em Educação Especial do Brasil e acabaram desempenhando o papel de multiplicadores na formação de recursos humanos nas universidades. Por exemplo, em 1978, parte deles participou da criação do Mestrado em Educação Especial, na Universidade Federal de São Carlos (UFScar) e, em 1979, do Mestrado em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Também é importante sinalizar que, naquele momento histórico, as pesquisas e formações nos Estados Unidos eram fortemente marcadas pela perspectiva comportamentalista. (SOUZA et al, 2019). Essa concepção por muito tempo influenciou a constituição da área de pesquisa no Brasil, com uso de referenciais teóricos e metodológicos aplicados e avaliados no contexto escolar americano.

Dito isso, voltemos aos diferentes momentos vivenciados por mim na Educação Especial, ao longo dos últimos vinte anos. Ao ingressar na graduação em Educação Especial, o curso experimentava uma reestruturação na sua proposta curricular formativa. Por exemplo, apesar de ser uma licenciatura, ainda eram oferecidas disciplinas do departamento de medicina. Lembro-me de que tínhamos uma disciplina em que, inclusive, vestíamos jalecos para dissecar cadáveres. Aliás, vale recordar que o curso foi criado a partir das iniciativas de um médico na área da surdez, nos anos de 1970, período em que a deficiência era compreendida no país, assim como internacionalmente, tomando-se como referência a reabilitação e o modelo médico como base para o atendimento do “defeito”.

Essa “crise de identidade” do curso, vivenciada durante minha graduação e, por que não dizer, na própria área, estava relacionada com a falta de clareza sobre o papel

⁵ Para mais informações consulte-se o dossiê “Educação Especial em tempos de ditadura”, publicado na Arquivos Analíticos de Políticas Educativas (2019).

da Educação Especial com relação à política federal de inclusão escolar. Para Beyer (2005), essa “crise” ocorria, porque, historicamente, a Educação Especial se constituiu e funcionou como um sistema paralelo e não articulado com o ensino comum regular. Por exemplo, os professores que trabalhavam na Educação Especial ensinavam os alunos com deficiência em classes e/ou escolas especiais, ao passo que os professores do ensino comum regular trabalhavam em turmas consideradas homogêneas e sem pessoas com deficiência.

Essa perspectiva acabava sendo incorporada pelos projetos político-pedagógicos dos cursos de formação de professores da época, os quais privilegiavam, em sua maioria, uma concepção segmentada de desenvolvimento humano, classificando os sujeitos em “normais” e “anormais”. Como já disse em outro momento, os primeiros teriam acesso aos conhecimentos escolares, enquanto aos segundos o espaço escolar seria reservado, na maioria das vezes, para desenvolver habilidades básicas para a vida diária, particularmente em se tratando de sujeitos com deficiência intelectual. Essa concepção, ainda hoje, está fortemente presente na cultura escolar, em particular, para aqueles sujeitos “laudados” com deficiência intelectual, em que a escola é, muitas vezes, vista apenas como mero espaço de socialização, e não como promotora de ações educativas, que favoreçam a aprendizagem de conhecimentos científicos. (PLETSCH, MENDES E HOSTINS, 2013-2017; PAIVA, 2017; PLETSCH E PAIVA, 2018).

O lugar da formação específica de professores em Educação Especial, ainda hoje, tem sido discutido, apesar das mudanças legais que acabaram com as habilitações nos Cursos de Pedagogia, em 2006. (BRASIL, 2006). Na prática, nos discursos escolares, é possível identificar, ainda hoje, propostas homogêneas, que rejeitam a ideia de que os professores sejam capazes de trabalhar com a diversidade de alunos presentes nas salas de aula, ou que continuam privilegiando a educação, especialmente daqueles com deficiências mais severas, em espaços segregados. Há também a “inclusão no papel”, quando escolas matriculam alunos com deficiências em turmas comuns, mas estes frequentam apenas as salas de recursos multifuncionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou ficam na sala, realizando atividades totalmente diferentes daquelas propostas para a turma. (PLETSCH, 2015; ROCHA, 2019).

Dentre as últimas duas décadas, o Brasil ampliou as diretrizes legais sobre os

direitos educacionais e sociais de pessoas com deficiências, seguindo indicações de organismos internacionais. Podemos citar como documentos importantes a Política de Educação Especial (1994), a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (1999) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001). Esses documentos foram institucionalizados num período de mudanças do conceito de deficiência e das propostas educacionais para o desenvolvimento dessa população, sob influência de diretrizes políticas internacionais, propagadas pelas Nações Unidas (ONU) e pelo Banco Mundial (BM), como tem sido evidenciado por diversos autores. (JANNUZZI, 2004; KASSAR, 2011, 2013; MENDES, 2010; RAFANTE, 2011; SIEMS, 2016; BEZERRA, 2017; SOUZA E PLETSCHE, 2017; CARDOSO, 2018; CAIADO, et al 2019; KASSAR, REBELO E JANNUZZI, 2019).

Mas, sem dúvida, mudanças significativas ocorreram a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008)⁶, que visa assegurar a inclusão dos alunos que são público da Educação Especial⁷, mediante suporte do Atendimento Educacional Especializado (AEE), oferecido por meio de salas de recursos multifuncionais, no turno inverso à escolarização na classe comum. Sua finalidade é complementar o ensino para alunos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento e suplementar, no caso dos alunos com altas habilidades/superdotação. O AEE foi regulamentado pelas Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. (BRASIL, 2009).

Tais documentos apresentam também um conjunto de indicações em relação à acessibilidade, à articulação intersetorial e à formação de professores para atuação com esse público, principalmente aqueles que trabalham no AEE. Em consonância com essas diretrizes políticas, há também o Decreto n° 7611, de 2011, que trata da Educação Especial e do AEE, estabelecendo apoio técnico e financeiro para a formação continuada de

⁶ O Conselho Nacional de Educação através da Comissão das Diretrizes da Educação Especial da Câmara de Educação Básica (CEB) tem desenvolvido um conjunto de ações e fóruns para revisar e estabelecer novas Diretrizes Nacionais da Educação Especial. Porém, até o momento, essa revisão não tem considerado o acúmulo das pesquisas na área de Educação Especial, assim como tem ignorado a participação das Universidades e associações científicas como Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE) e o GT 15 em Educação Especial na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

⁷ O público alvo se caracteriza por pessoas com deficiência intelectual, deficiência sensorial, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Neste artigo, não é nosso objetivo, discutir este tema que merece ampla análise, inclusive contrapondo os avanços e os dilemas vivenciados por outros países.

professores, gestores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva inclusiva (BRASIL, 2011, parágrafo 2º). Todos esses documentos seguem os princípios da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU (2006), que foi incorporada pelo Brasil como emenda constitucional em 2009. Os princípios da ONU também foram incorporados na Lei Brasileira de Inclusão, de 2015.

Diante desses avanços legais, entendo a política de inclusão educacional como uma proposta ampla, calcada nos princípios dos direitos humanos, segundo a qual os sujeitos com deficiência devem ter acesso à educação, participar das atividades educativas e aprender de modo significativo. Nesta perspectiva, a inclusão implica a combinação de três elementos: 1) no desenvolvimento dos sujeitos; 2) na pluralidade cognitiva; e 3) na convivência com a diversidade cultural, numa escola/universidade com todos e para todos. A minha compreensão de educação inclusiva, focada no conceito de direitos humanos, é apoiada em Diniz, Barbosa e Santos (2009) e Kassar (2016). Esta última nos diz que:

O conceito de desenvolvimento humano adotado aqui se aproxima ao de desenvolvimento cultural, que, sob a perspectiva histórico-cultural, concebe o desenvolvimento dos sujeitos como um processo complexo de apropriação, por cada indivíduo em sua particularidade, dos bens culturais socialmente produzidos pela humanidade em cada momento histórico. Portanto o desenvolvimento humano é, ao mesmo tempo, um processo particular e coletivo/social, em que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento (KASSAR, 2016, p.1231).

A partir desta perspectiva, as perguntas que temos feito sobre a Educação Especial são: Como o princípio dos direitos humanos tem sido incorporado nas concepções, nas práticas docentes e nas pesquisas em Educação Especial numa perspectiva inclusiva? É a Educação Especial uma modalidade ou um campo de conhecimento? Que conhecimentos sustentam a Educação Especial?

Para refletir sobre tais questões, tomamos dados das pesquisas realizadas pelo ObEE, as quais discutem as percepções e as mudanças conceituais sobre a Educação Especial, a partir das indicações da política de educação inclusiva em vigor no Brasil, principalmente dos projetos “A escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem” (PLETSCH,

MENDES E HOSTINS, 2013-2017)⁸ e “A escolarização e desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual e múltipla na Baixada Fluminense” (PLETSCH, 2015)⁹, respectivamente. Vejamos algumas falas de professores de diferentes redes de ensino da Baixada Fluminense, que atuam na Educação Especial e têm formação em nível superior, coletadas nestas pesquisas:

A Educação Especial é uma modalidade que inclui práticas educativas que dão suporte para os alunos com deficiência alcançar os objetivos e metas de aprendizagem que o currículo educacional nacional ‘impõe’ aos alunos da Educação Básica do país.

Educação Especial para mim é um conjunto de ‘ferramentas’ dentre elas professores, políticas, currículos, recursos físicos, que buscam atender as especificidades das pessoas que possuem alguma necessidade que as diferencie daquele ‘tipo ideal’ de estudante.

Para mim Educação Especial é uma área de conhecimento que se dedica a pensar sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento de pessoas com deficiências.

A Educação Especial vai além do processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência. Longe de entrar no caráter assistencialista, a Educação Especial na perspectiva inclusiva busca a equidade de direitos pra melhorar a qualidade de vida dos sujeitos com deficiências.

Modalidade transversal a todos os níveis da educação formal. Ela abrange meios, métodos e currículos para atender a pluralidade que está em sala de aula (BANCO DE DADOS ObEE, 2013-2019).

Como podemos depreender das falas das professoras, existe um entendimento de que a Educação Especial é uma modalidade de ensino transversal, que perpassa todos os níveis educacionais. Igualmente, é possível dizer, a partir dos depoimentos, que as professoras entendem que o papel da Educação Especial é importante para efetivar a educação inclusiva. Há, nas entrelinhas, um entendimento de que a Educação Especial seja mais do que uma modalidade de ensino, sendo compreendida como uma área do conhecimento. Isso ficou ainda mais evidente nesta fala:

Na minha visão, a Educação Especial ainda é uma área de estudo

⁸ Realizado em rede realizada por três Programas de Pós-Graduação em Educação (da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - UFRRJ, da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, Universidade do Vale do Itajaí - UNIVALI), no período de 2013 a 2017, com financiamento do Programa Observatório da Educação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

⁹ Financiado pela FAPERJ e CNPq.

necessária na Educação brasileira. Acredito que a Educação Especial seja o lócus específico de estudo sobre os recursos, estratégias, metodologias que sustentam o trabalho direcionado aos alunos com deficiência (BANCO DE DADOS ObEE, 2013-2019).

Essa falta de clareza, ou “crise de identidade”, sobre o que seria e qual o papel da Educação Especial, na contemporaneidade, também é percebida em outros países da América Latina. Ríos (2011) argumenta que, atualmente, a área se estrutura a partir de uma pluralidade de perspectivas teóricas, que oferecem elementos para a sua ressignificação analítica, considerando a história e a diversidade dos países da região, assim como os saberes sociais e culturais locais.

No Chile, Donoso e colaboradores (2017) indagaram se a Educação Especial seria uma disciplina e qual seria seu objeto e método de estudo. Após análise de vasta bibliografia, mostram que a Educação Especial é influenciada por um conjunto de áreas, que deve promover pesquisas sobre a aprendizagem, o progresso acadêmico e o desenvolvimento de pessoas e os apoios oferecidos a elas, a partir de perspectivas sociais da deficiência. Finalizam lamentando que, no Chile, a Educação Especial seja reconhecida, em termos legais, somente como uma modalidade de ensino focada na prática. Essa concepção, segundo os autores, não apenas limita e restringe o entendimento sobre o que seria a Educação Especial, como também nega o aporte científico que a área oferece. Por isso, defendem que a Educação Especial:

Busca as respostas em suas práticas e nas teorias que a nutrem, tem avançado em seu campo de estudo sistematizando o conhecimento, analisando, definindo, compreendendo este objeto e construindo sua própria dimensão semântica ou substantiva, avançando, portanto, para ser muito mais que uma modalidade e aproximando-se a passos firmes de ser considerada uma disciplina (p. 89).

Diante do exposto, tenho defendido que é preciso pensar a Educação Especial a partir das políticas de educação inclusiva, considerando não apenas o modelo social de deficiência, mas o conjunto dos direitos humanos. Igualmente, entendo que a Educação Especial deve ser entendida numa perspectiva histórica, sem desconsiderar os fundamentos filosóficos, métodos e procedimentos de apoio desenvolvidos com base em diferentes campos do saber, que vão desde a medicina, passando pela psicologia, a sociologia até chegar na pedagogia.

Neste sentido, a minha compreensão de Educação Especial se dá de duas formas distintas, porém, articuladas entre si. Por um lado, entendo-a como uma modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades educacionais, que realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza recursos e serviços específicos e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular. (BRASIL, 2008). Por outro lado, considero-a área de produção de conhecimento interdisciplinar sobre aprendizagem significativa de pessoas com alguma deficiência. Compreendo que a consolidação da Educação Especial, enquanto campo de pesquisa, teve como determinantes importantes, a criação, em 1991, do GT 15 em Educação Especial, na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e, em 1993, a realização do III Seminário de Educação Especial, no Rio de Janeiro, quando se criou a Associação Brasileira de Pesquisadores de Educação Especial (ABPEE).

Em outros termos, entendo que a Educação Especial seja não apenas uma modalidade de ensino com técnicas e recursos especializados próprios, mas também, uma área de conhecimento científico necessariamente interdisciplinar. Neste sentido, a Educação Especial não deveria ser entendida apenas como sinônimo de escola ou classe especial, como comumente ainda vemos no discurso escolar e científico. Trata-se, na verdade, de uma área interdisciplinar de pesquisa e de uma modalidade colaborativa à Educação Básica e à Educação Superior. Cabe lembrar que, no Brasil, com a Lei 13.409/2016 que dispõe sobre cotas para pessoas com deficiência nas universidades federais, as matrículas dessas pessoas têm crescido nesse nível de ensino.

Igualmente, não entendo a educação inclusiva como uma área de pesquisa, mas sim como uma política pública que deve ser analisada à luz da sua gênese em diálogo com as diversas variáveis sociais e educacionais sem desconsiderar as influências internacionais e suas traduções locais. Em outras palavras, penso que a educação inclusiva é um princípio que não deve ser aplicado e interpretado de forma homogênea sem considerar os contextos e as particularidades dos grupos envolvidos. Por exemplo, para o público da Educação Especial a educação inclusiva representou um avanço fundamental e necessário para conquistar direitos de acesso à escola comum regular, o que de maneira geral beneficiou a aprendizagem e o desenvolvimento da maioria dessa

população. (PLETSCH, MENDES E HOSTINS, 2015; MENDES, PLETSCH E HOSTINS, 2019). Porém, no caso de povos indígenas, a ideia de “inclusão” tem de considerar necessariamente outras dimensões, como a interculturalidade e o bilinguismo como traços integrantes de uma escola que reconheça e valorize a diversidade cultural e linguística dessas populações. (ZUANY, 2018). Por isso, pensar os direitos humanos aplicados aos princípios da educação inclusiva como chave de interpretação e análise considerando as diferentes realidades e os interesses dos atores sociais envolvidos é um dos caminhos possíveis para produzir conhecimento e avançar na agenda científica.

Ademais, a educação inclusiva é um processo dinâmico, cujas fronteiras se movem de acordo com as visões de inclusão em disputa e as lutas dos agentes políticos, econômicos e sociais envolvidos. Neste registro, as convenções sobre o que é ou não “inclusivo”, até onde a inclusão pode chegar, por quais caminhos e recursos e quem tem direito ou não a ela mudam, conforme fatores contingentes. Não é um dado, mas sim um processo dinâmico, em que mesmo “conquistas”, aparentemente sólidas, podem se desmanchar no ar.

Em meu entendimento, as diferenças socioculturais e também as deficiências devem ser compreendidas como dimensões da vida e, portanto, do universo escolar e suas práticas. Neste sentido, precisamos continuar reconhecendo as especificidades do público da Educação Especial, porque elas integram a Educação Básica, cujo acesso é um direito humano.

Em síntese, este texto refletiu sobre o papel da Educação Especial na contemporaneidade, tomando como base a ideia de que uma educação realmente inclusiva deve ser alicerçada nos direitos humanos. Nessa direção, parto da ideia de que a escola, enquanto espaço de convivência da pluralidade humana, orientada por certa intencionalidade político-pedagógica, constitui-se em um espaço de aprendizagem e desenvolvimento de todos, independentemente de suas especificidades. Contudo, nem sempre tal pluralidade foi contemplada e valorizada pela escola. Isso porque, temas como currículo, perfil de professores, uso de metodologias diversificadas, tecnologia e acessibilidade têm sido recorrentes nas discussões recentes na área, assim como os problemas, as contradições e as ausências do poder público para efetivar uma educação

inclusiva.

Por último, acredito que não há nada de especial na Educação Especial brasileira, uma vez que seus dilemas e problemas são observáveis em outros países, não apenas latinoamericanos, mas também nos Estados Unidos (ARTILES, et al, 2019) e na Europa (UNIÃO EUROPEIA, 2019). No caso brasileiro, estamos vivenciando um processo de ressignificação conceitual e de práticas que decorrem de mudanças na realidade social, ligadas às lutas pela ampliação de direitos educacionais, pela justiça cognitiva e pela participação dos próprios sujeitos em decisões que lhes afetam diretamente.

Além disso, diversas convenções do passado têm sido postas em xeque, como aquela que supunha que a homogeneidade sociocultural dos educandos favorecesse a aprendizagem, quando hoje sabemos que a diferença potencializa as possibilidades humanas. Isso implica uma série de mudanças na agenda de pesquisa em Educação Especial, alargando a compreensão sobre o caráter multifacetado da deficiência, enquanto experiência social. Para tal, conceitos como classe, raça e gênero, entre outros, têm de ser levados em conta na construção do objeto de pesquisa e na elaboração de políticas públicas. Não se trata, apenas, de olhar para a diversidade humana, mas de compreender como as desigualdades sociais moldam a experiência da deficiência e as condições de desenvolvimento dos sujeitos. Uma educação inclusiva, com todos e para todos, é parte da construção árdua de uma sociedade democrática e justa.

Referências

ARTILES, A. J.; KOZLESKI, E. B. Promessas e trajetórias da Educação Inclusiva: notas críticas sobre pesquisas futuras voltadas a uma ideia venerável. In: **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, n. 3, 2019.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1**, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

_____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>. Acesso em janeiro de 2014.

_____. **Lei nº 13.005, 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 2014a.

_____. **Lei nº 13.146, de 06 de junho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2015.

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola** – de alunos com necessidades educacionais especiais. Editora Mediação, Porto Alegre, 2005.

BEZERRA, G. F. **A Federação Nacional das APAES e o seu Periódico (1963-1973):** Estratégias, mensagens e representações dos Apaeanos em (Re)vista. (Tese Doutorado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2017.

CARDOSO, F. L. de M. **O educandário para cegos São José Operário:** políticas públicas e cultura escolar - Campos/RJ - décadas de 1960 a 1970. Dissertação (Mestrado em Política Sociais), Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, 2018.

CAIADO, K. R. M., MARCONDES-SIEMS, M. E. R., & PLETSCH, M. D. Educação Especial em tempos de ditadura. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 27(60). Disponível em: <<https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/4650>>. Acessado em: agosto de 2019.

CORREIA, L. de M. (org.). **Educação Especial e inclusão:** quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo. Porto Editora, Porto – Portugal, 2003. (Coleção Educação Especial V. 13)

CHRISTO, S. V. de.; MENDES, G. M. L. Ensino colaborativo/coensino/bidocência para a educação inclusiva: as apostas da produção científica. In: **Revista Instrumento**. v. 21, nº. 1. 33-44, 2019.

DINIZ, D.; BARBORA, L.; SANTOS, W. R. dos. Deficiência, direitos humanos e justiça. In: **Revista Internacional de Direitos Humanos**, v, 6, n 11, p. 65-77, 2009.

DONOSO, E.; J., C.; CONOJEROS, L.; MANGHI, D. & VEGA, V. ¿Es la Educación Especial una disciplina? reflexiones sobre su Objeto y Método de Estudio p.75- 94. En GARRIDO, J.; VEGA, V. & BUSTOS, A. **De los fundamentos a las prácticas:** algunos desafíos en la formación inicial docente. Ediciones Universitarias de Valparaíso: Valparaíso, 2017.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais.** 2ª edição, Editora Eduerj, Rio de Janeiro, 2012.

JANNUZZI, G. de M. **A educação do deficiente no Brasil** – dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2004.

KASSAR, M. de C. M. Percursos da constituição de uma política brasileira de Educação Especial Inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília (SP), 17, 41-58, Mai.-Ago, 2011.

KASSAR, M. de C. M. Uma breve história das pessoas com deficiências no Brasil. In: S. M. F. Meleti, S. M. F. & M. de C. M. Kassar, **Escolarização de alunos com deficiências:** Desafios e possibilidades. Campinas, SP: Editora Mercado das Letras, 2013.

KASSAR, M. de C. M. Escola como espaço para a diversidade e o desenvolvimento humano. In: **Revista Educação e Sociedade**, v. 37, nº. 137, p. 1223-1240, 2016.

KAUFFMAN, J. M.; LOPES, J. A. **Pode a Educação Especial deixar de ser especial?** Psiquilíbrios, Braga, Portugal, 2007.

MENDES, E. G. Breve história da Educação Especial no Brasil. In: **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22. Nº. 57, mayo-agosto, 2010.

MENDES, G. M. L.; PLETSCH, M. D.; HOSTINS, G. C. L. (Ogs). **Educação especial e/na educação básica: entre especificidades e indissociabilidades**. 1. ed. Editora Junqueira & Marin, - Araraquara/SP, 2019.

OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO EDUCACIONAL. Banco de Dados, Nova Iguaçu, 2013-2019.

PAIVA, C. **O processo de avaliação e encaminhamento de alunos com deficiência intelectual para o atendimento educacional especializado**. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2017.

PLETSCH, M. D. **A escolarização e o desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual e múltipla na Baixada Fluminense**. Projeto de pesquisa, 2015-2019.

PLETSCH, M. D.; MENDES, G. M. L.; HOSTINS, R. C. L. **Escolarização de alunos com deficiência intelectual: políticas públicas, processos cognitivos e avaliação da aprendizagem**. Projeto de Pesquisa aprovado na CAPES. 2013-2017.

PLETSCH, M. D.; PAIVA, C. Por que as escolas continuam “laudando” alunos com deficiência intelectual? **Revista Educação Especial**, v. 31, p. 1039-1053, 2018.

RAFANTE, H. C. **Helena Antipoff, as Sociedades Pestalozzi e a Educação Especial do Brasil**. (Tese Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

RÍOS, A. Y. de Los. Corrientes pedagógicas, tradiciones pedagógicas y Educación Especial: pensando historicamente la Educación Especial em América Latina. In: **Revista RUEDES**, Red Universitaria de Educación Especial, ano 1, n]. 1, p. 3-21, 2011.

SEGABINAZI, M.; MENDES, G. M. L. **Caminhos possíveis em contextos reais: o Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais na perspectiva de análise da tradução de políticas**. Revista Práxis Educativa, v. 12, p. 808-825, 2017.

SIEMS, M. E. R. Roraima 1970 a 2001 – **Educação Especial: a proposta do regime militar e seus efeitos**. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2016.

SILVA, C. da; HOSTINS, R. C. L.; MENDES, R. da S. O lugar do Atendimento Educacional Especializado nas práticas culturais de escolarização em contextos de inclusão escolar. **Revista Linhas**, v. 17, n. 35, p. 10-29, set./dez. 2016.

SOUZA, F. F.; PLETSCH, M. D. A relação entre as diretrizes do Sistema das Nações Unidas (ONU) e as políticas de Educação Inclusiva no Brasil. Ensaio. **Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 97, p. 1-23, 2017.

SOUZA, F. F.; PLETSCHE, M. D.; BAPTISTA, G. F. A formação de professores-pesquisadores em Educação Especial durante a ditadura no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 27(63). Disponível em:

<<https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/4566/2257>>. Acessado em: agosto de 2019.

UNIÃO EUROPEIA. **Agência Europeia para as Necessidades Especiais e a Educação Inclusiva**. Disponível em:

<<https://www.european-agency.org/languages/portugu%C3%AAs>>. Acessado em: agosto de 2019.

ZUANY, R. G. M. Inclusión como política educativa: hacia un sistema educativo único en un México cultural y lingüísticamente diverso. In: **Sinéctica** - Revista Eletrónica de Educación. Disponível em:

<<https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/780>>. Acessado em: agosto de 2019.

Submissão – 01/09/2019

Aceite – 11/10/2019