

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DOS AVANÇOS À LEGALIZAÇÃO DO RETROCESSO

INCLUSIVE EDUCATION: FROM ADVANCES TO BACKWARD LEGALIZATION

Izane Flexa Santa Brígida¹

ORCID - <http://orcid.org/0000-0002-9609-3621>

E-mail: izaneflexa@gmail.com

Carolline Septimio Limeira²

ORCID - <https://orcid.org/0000-0003-2669-3119>

E-mail: carolpedagoga@yahoo.com.br

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar como o conceito inclusão tem sido tratado na atual *Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (2020)*, considerando diversidade e diferença como paradigma da escola inclusiva. Metodologicamente optamos por um estudo qualitativo com enfoque na análise documental a partir da Constituição Federal (1988), Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007), Declaração de Salamanca (1994), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). No debate utilizou-se como referência os estudos de Freire (2019), Skliar (2013; 2016), Diniz (2012), Masschelein e Simons (2018)). Nessa análise, observou-se que o conceito de inclusão tem sido esvaziado e legitimado por meio de políticas do atual governo federal que sinalizam um retrocesso não apenas no contexto da educação inclusiva como também para a escola pública no momento em que incentivam o “direito de escolha” por escolas especializadas.

Palavras-chave: Diversidade e diferença, Política de Inclusão, Educação Inclusiva.

Abstract

This article aims to analyze how the concept of inclusion has been treated in the current National Policy on Special Education: Equitable, Inclusive and with Lifelong Learning (2020), considering diversity and difference as a paradigm of the inclusive school. Methodologically, we chose a qualitative study with a focus on document analysis from the Federal Constitution (1988), World Conferencio on Education for All (1990), Law of Guidelines and Bases of National Education (1996), International Convention on the Rights of Persons with Disability (2007), Salamanca Declaration (1994), National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education (2008). In the debate, the studies by Skliar (2013; 2016), Diniz (2012), Masschelein and Simons (2018) were used as reference; Freire (2019). In this analysis, it was observed that the concept of inclusion has been emptied and legitimized through current federal government policies that signal a setback not only in the context of inclusive education but also for public schools at a time when they encourage the "right to choice" by specialized schools.

Keywords: Diversity and difference, Inclusion Policy, Inclusive Education.

¹ Graduada em Pedagogia pela Faculdade Estácio Castanhal.

² Doutora em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Coordenadora e professora do curso de Pedagogia da Faculdade Estácio Castanhal e Professora Permanente no Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB) da Universidade Federal do Pará (UFPA).

INTRODUÇÃO

O pleno desenvolvimento do ser humano é um dos princípios da educação brasileira, em consonância às condições de acesso e permanência nos espaços educacionais. Amparado na Constituição Federal (BRASIL, 1988), o direito à educação é fruto de um longo processo de subversão à opressão das pessoas que ficaram à margem do projeto educativo. Com avanços significativos, o construto desses direitos se deu a partir de discussões nacionais e internacionais que pautam atualmente os direitos à seguridade educacional. Pensar em diversidade e diferença na educação perpassa por considerarmos toda e qualquer forma de existir e produzir conhecimentos.

A partir dessa concepção temos o conceito de diversidade regido pela coexistência de um ambiente escolar inclusivo, “entendido como um conjunto de ações educativas que tentam dar respostas às necessidades temporais ou permanentes dos estudantes e que precisa manifestar-se em todas as dimensões e contextos dos envolvidos” (SEPTIMIO; CONCEIÇÃO; DENARDI, 2021, p. 250).

A Constituição (BRASIL, 1988) dispõe no artigo 205 o direito de todos à educação. Esse direito deve objetivar o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o mercado de trabalho. Acrescido no artigo 206 inciso I, é mister garantir a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, acrescentando que o “dever do Estado com a educação será efetivada mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino” (BRASIL, 2015, p.145). A garantia de igualdade às condições para acesso e permanência na educação escolar somente seria possível dentro de um ambiente onde se considere diversidade e diferença basilares das afirmativas.

Mantoan (2015) alerta que, no texto da Constituição,

Não se usam adjetivos para garantias à educação. Parte do princípio que educação e acesso à escola é um direito de todos, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão da sua origem, raça, cor, sexo, idade ou deficiência. Essa interpretação já seria suficiente para que não se negasse a nenhum indivíduo com ou sem deficiência o acesso à mesma sala de aula que qualquer outro aluno (MANTOAN, 2015, p. 39).

Ainda nesse sentido, Freire (2005) discute que a única forma de vencer a barreira da educação excludente é uma educação problematizadora, em que todos aprendem juntos, que cada indivíduo tenha respeitadas suas pluralidades e formas diferentes de aprender, pois “Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (FREIRE, 2005, p.38).

Freire (2005) expõe claramente que para o homem sair do seu lugar de oprimido faz-se necessária uma educação emancipadora. A emancipação defendida por Freire acontece na coletividade, sistema em que todos devem ter acesso aos conhecimentos sistematizados e, a partir de então, questioná-los.

Um movimento de marco internacional sobre a educação foi a Conferência Mundial sobre Educação em março de 1990, a qual deu origem à Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Os documentos enfatizam a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todas as pessoas. O documento declara o direito à educação para todos, também foi ratificado e considerado imprescindível para um mundo “mais seguro, mais saudável e próspero” (BRASIL, 1990). Nesse sentido, destacam-se como objetivos:

Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; expandir o enfoque no sentido das práticas correntes; universalizar o acesso à educação e promover a equidade; concentrar a atenção na aprendizagem; ampliar os meios e o raio de ação da educação básica; propiciar um ambiente adequado à aprendizagem;

desenvolver uma política contextualizada de apoio; mobilizar recursos e fortalecer a solidariedade internacional (BRASIL, 1990).

Uma preocupação nesse contexto é de fortalecer o acesso educacional a todas as pessoas como necessidade do próprio contexto global de desenvolvimento e tendo a educação como um dos pilares para tal efetivação.

Outro documento internacional significativo na luta dos direitos das pessoas com deficiência à educação resultou da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade. Desse encontro originou-se a Declaração de Salamanca (1994), um marco internacional no contexto da garantia dos direitos das pessoas com deficiência. Na Declaração, reafirma-se o compromisso com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência de uma educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino. Enfatizam que a escola deve centralizar o ensino na criança, essa seria a base para a construção de uma sociedade que respeita tanto a dignidade quanto as diferenças de todos os seres humanos e possibilita a todos condições de aprendizagem mais adequadas à necessidade de cada um.

Nesse documento começam a se desenhar os termos da educação inclusiva que conhecemos hoje. Nesse sentido:

Existe um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídos em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. Isto levou ao conceito de escola inclusiva. O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas (BRASIL, 1994).

Com base nesse entendimento considera-se a diferença como premissa que deve reger toda educação escolar e, assim proporcionar a inclusão indistinta de alunos no sistema regular de ensino. Após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que disciplina a educação escolar no país com base em princípios constitucionais, aconteceram alguns marcos legais que ampliaram a necessidade de efetivação da educação inclusiva.

Adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU), destacamos a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em Nova York, em 30 de março de 2007 (BRASIL, 2009). Tal documento traz mudanças significativas no tocante à educação inclusiva. Notados avanços foram oriundos da formalização desse encontro no Brasil, o qual deu origem ao Decreto n 6.949 (BRASIL, 2009) que em seu preâmbulo destaca:

Reconhecendo que a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas. (BRASIL, 2009, p.10).

Elencamos esses encontros Internacionais por fundamentarem os documentos legais no país e, sobretudo, para que possamos analisar os conceitos epistemológicos desses documentos. Rodrigues; Abramowicz (2012) denunciam como a imprecisão de conceito pode ser danoso para a aplicabilidade nas políticas educacionais. Mesmo dentro de um quadro aparentemente organizado das políticas que consideram os termos “diversidade e diferença” ainda assim há pouca clareza nas ações em decorrência da indefinição dos conceitos.

Diante disso, nossa análise se concentra na atual política descrita como Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida- PNEE (2020)

sobre seus impactos na essência do conceito de inclusão. A PNNE (BRASIL, 2020) representada pelo Decreto nº 10.502 (2020) encontra-se suspensa pelo Supremo Tribunal Federal (STF) por sua inconstitucionalidade. Na liminar observou-se que o decreto “inova no ordenamento jurídico” em relação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) porque “não se limita a pormenorizar os termos da lei regulamentada, mas promove a introdução de uma nova política educacional nacional, com o estabelecimento de institutos, serviços e obrigações, que, até então, não estavam inseridos na disciplina educacional do país” (BRASIL, 2021).

O STF convocou para o segundo semestre de 2021 audiência pública para ouvir especialistas e representantes do poder público e da sociedade civil acerca da PNEE de 2020 (BRASIL, 2021). O objetivo é que se discuta o impacto da norma em geral e, especificamente, em relação a cada grupo de educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, na implementação do ensino inclusivo, com o qual o Brasil está comprometido internacionalmente.

Partindo desses dispositivos legais internacionais e nacionais, os quais funcionam como preditores, este artigo teve por objetivo analisar como o conceito inclusão tem sido tratado na atual Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (2020), considerando diversidade e diferença como paradigma da escola inclusiva.

MÉTODOS

Metodologicamente optamos por um estudo qualitativo com enfoque na análise documental embasada em um levantamento conceitual a partir da Constituição Federal (1988), Conferência Mundial sobre Educação (1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Declaração de Salamanca (1994), Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). No debate utilizou-se como referência os estudos de Skliar (2013; 2016), Diniz (2012), Masschelein e Simons (2018), Freire (2019).

Sobre a análise documental Lüdke; André (2018) discorrem que:

Os documentos constituem uma fonte importante de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (LÜDKE; ANDRÉ, 2018. p. 45).

Desse modo, realizamos observações acerca dos documentos legais e suas transformações semânticas sobre as quais foram produzidos para, da melhor forma, obter resposta ao problema da pesquisa.

COMO OS DIREITOS MORREM DE FORMA LEGITIMADA

Nos últimos anos temos acompanhado a crise que perpassa a Educação Especial/Inclusiva, através da tentativa de desmonte de direitos assegurados legalmente. A partir do Decreto 10.502 (BRASIL,2020) que institui a PNEE (Política Nacional da Educação

Especial), nota-se a intenção de legalizar o retrocesso educativo. Tal Política tem sido rigorosamente criticada por pesquisadores e por movimentos que discutem a educação Especial/Inclusiva no país. Tal mobilização tem atuado no sentido de intervenção do dito decreto, citado como inconstitucional por ferir garantias à convivência e configurando violação da dignidade e do valor inerente ao ser humano.

O Decreto 10.502 (2020) afirma que além da garantia do acesso à escola comum, essas pessoas precisam ter o direito a escolas especializadas “sempre que estas forem consideradas, por eles mesmos, como a melhor opção” (BRASIL, 2020, p.7). Diniz (2012) adverte que o novo desafio dos estudos sobre deficiência será o de não permitir que se perca a força conceitual e política da categoria “deficiência”. Aponta ainda que o ponto de partida das negociações políticas deve ser o conceito de deficiência como instrumento de justiça social, e não somente enquanto questão familiar ou individual.

Termos empregados nos documentos oficiais assumem tom de apelos atraentes para incentivar/privilegiar uma educação em classes ou escolas especializadas. Esses verbos empregados são tão perigosos quanto impor, uma vez que dão margem à segregação de pessoas com deficiência travestidos numa proposta de liberdade de uso de espaços específicos, de acordo com o interesse da família. Essas escolas nos parecem menos especializadas e mais excludentes, incentivando o retorno à uma escola de uso exclusivo de estudantes com deficiência.

O pensamento freiriano nos faz refletir sobre as “falsas” transformações produzidas pela ordem opressora, que disfarçam as ideologias fatalistas e nos reduz a sujeitos do puro fazer. Essa reflexão deve ser feita através de profundos questionamentos da construção de uma prática inclusiva, tal reflexão é constantemente tensionada na prática docente. Concordamos com Freire (2019) quando diz que devemos ser “educadores da intervenção, não somente da constatação” (FREIRE, 2019. p. 96).

O perplexo contexto de imposição ideológica configurado através do Decreto nº 10.502 (BRASIL, 2020) leva a inquietação das pessoas que defendem a educação inclusiva e, faz sentido pelo fato de que os documentos normativos anteriores caminhavam no sentido da participação de pessoas com deficiência nos mesmos espaços que aquelas sem deficiência. Em 2009 o Decreto nº 6.949 (BRASIL, 2009), promulgado a partir da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em seu artigo 24, alínea “a” já destacava que “As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência”. Tal documento conceitua a educação inclusiva como o lugar onde as pessoas com deficiência podem ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem. (BRASIL, 2009).

No Decreto de 2009 é perceptível que o conceito de inclusão vem das discussões sobre o modelo social da deficiência no qual não se coloca o corpo deficiente como centro dos questionamentos, mas sim no ordenamento excludente da sociedade. No campo dos estudos sobre a deficiência discute-se dois conceitos historicamente conflitantes: o modelo médico e o modelo social da deficiência. Segundo Diniz (2012), para o modelo médico, deficiência é consequência natural da lesão em um corpo e a pessoa deficiente deve ser objeto de cuidados biomédicos. No modelo social coloca-se o ordenamento da sociedade no centro da exclusão, questionando as estruturas sociais como excludentes e limitantes.

O modelo social de deficiência representa uma revolução ao retirar a deficiência do campo da natureza e abordá-la num conjunto social amplo, representando assim uma guinada teórica revolucionária. No entanto, ao modelo social da deficiência é tecida críticas a partir da perspectiva feminista, a qual traz sugestão de ampliação do conceito de deficiência. “Para além da experiência da opressão pelo corpo deficiente havia uma convergência de outras variáveis de desigualdade, tais como raça, gênero, orientação sexual ou idade” (DINIZ, 2012, p. 61).

O Decreto nº 10.502 deixa evidente o caráter segregacionista amparado no modelo médico da deficiência, sob a justificativa da ineficiência do atendimento a esses alunos em classe comum, a Política defende a retirada das crianças das classes em detrimento de um atendimento individualizados e outros benefícios educacionais não seriam possíveis nesse formato.

As escolas especiais caminham numa perspectiva excludente e fazem parte de mecanismos de controle através dos quais se obscurecem o entendimento sobre diferenças e negam as múltiplas identidades. Portanto, nota-se que a exclusão educacional das pessoas com deficiência emerge através das políticas e práticas educacionais reprodutoras do ordenamento social e de forma legitimada por meio de documentos do governo federal, como o Decreto nº 10.502 (BRASIL, 2020).

Skliar (2013) contesta em seus estudos o sentido de uma instituição escolar especial através do seguinte argumento:

Se é porque contém fisicamente aqueles sujeitos especiais, então não se trata de uma escola, mas de um hospital. Se, por outro lado, se trata de que as instituições são especiais porque pretendem desenvolver uma didática especial para aqueles sujeitos deficientes, então pode ocorrer que, em vez de processos interativos da educação, exista uma aplicação sistemática de recursos, exercitações e metodologias neutras e desideologizadas. Por último, se é especial porque é menor, porque atua sobre sujeitos menores, então seria necessária toda uma discussão embaraçosa e improdutiva acerca do significado do oposto, isto é, acerca do que significa uma educação maior para supostos sujeitos maiores, uma educação completa, relevante, absoluta (SKLIAR, 2013, p. 7).

Ao modelo clínico da deficiência Skliar (2013) atribui ao que o autor chama de modelo clínico-terapêutico, no qual considera-se toda opinião e toda prática que anteponha valores e determinações acerca do tipo e nível da deficiência acima da ideia de construção do sujeito como pessoa integral, com sua deficiência específica.

Sabemos que a Política de 2008, mesmo numa perspectiva inclusiva, institui o Atendimento Educacional Especializado- (AEE) mantendo bases epistemológicas excludentes no momento em que considera um tempo-espço específico para os estudantes com deficiência à parte dos demais (MATTOS, 2017). Tal prática já fora questionada por professores, pesquisadores e movimentos de pessoas com deficiência como serviço de educação especial que segrega, retomando ideias de adaptação e atendimento exclusivo, pautados numa abordagem biomédica de diagnose e, muitas vezes, reforço para esse grupo diferenciado. Ainda assim, a PNNE de 2020 se localiza num discurso que desconsidera tensões e ambiguidades já abordadas desde 2008 no momento em que mantém e aprofunda práticas excludentes, instituindo:

[...] serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela da educação especial e prescreve que o atendimento educacional seja feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua inclusão (BRASIL, 2020, p. 36).

A própria Constituição Federal (BRASIL, 1988) admite que o atendimento educacional especializado pode ser oferecido fora da rede regular de ensino, em qualquer instituição, já que seria apenas um complemento e não um substitutivo das classes regulares. Ratificando essa ideia, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) em seu Art. 58 também afirma que “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”.

Segundo a opinião dos juristas Fávero e Ramos (2002) os textos da Constituição e da LDB criam espaços para um ensino apartado no momento em que garantem que os sistemas educacionais devem oferecer, preferencialmente, mas não exclusivamente, escolas inclusivas, garantindo ainda a coexistência de escolas regulares e especializadas.

Segundo o Censo Escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - (INEP), o percentual de alunos incluídos em salas regulares passou de 54%, em 2008, a 92% em 2018 um total de 1,2 milhão de matrículas (BRASIL, 2019). O crescente número de matrículas naqueles anos é reflexo de uma política sistematizada que mais se aproxima das discussões sobre a efetividade da educação inclusiva por meio de documentos como a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008)*. Neste documento não há uma definição de inclusão, mas um conceito em evolução a partir de ideias de igualdade e participação social:

Os estudos mais recentes no campo da educação especial enfatizam que as definições e uso de classificações devem ser contextualizados, não se esgotando na mera especificação ou categorização atribuída a um quadro de deficiência, transtorno, distúrbio, síndrome ou aptidão. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente, transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, reforçando a importância dos ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os estudantes (BRASIL, 2008).

Em sentido contrário, a Política Nacional de Educação Especial- (PNEE) de 2020 adota o conceito de inclusão relativizado.

“inclusão” é usado em tantas formas diferentes que pode significar diferentes coisas para diferentes pessoas, ou todas as coisas para todas as pessoas, de tal forma que, a menos que seja claramente definido, o conceito se torna sem sentido. Por exemplo, a defesa da inclusão total no contexto da sala de aula convencional, (mesmo que o educando não seja academicamente beneficiado por estar ali), na prática acaba sendo uma posição contrária a defesa da inclusão (BRASIL, 2020, p.16).

Dessa forma nota-se o anacronismo conceitual no se refere à PNEE (BRASIL, 2020), um desacordo ao que historicamente vem sendo tratado no contexto da educação inclusiva em debates nacionais e acordos internacionais. Skliar (2013) aponta para uma problemática no

campo conceitual sobre o que é Educação Especial/Inclusiva. Em todas as definições tradicionais e mecanicistas sobre Educação Especial/Inclusiva, aparece sistematicamente um obstáculo que pode ser considerado como insalvável: “em que sentido seria possível afirmar que, por exemplo, os surdos, os deficientes mentais, os cegos etc. são sujeitos educativos especiais, diferentes de outros grupos também especiais, mas que foram submetidos a essa cosmovisão e organização da educação”? (SKLIAR, 2013, p. 7)

A PNEE (2020) chega a declarar que o conceito de inclusão pode ser sem sentido ou entendido apenas como teoria que não se configura em prática. Dessa forma se configura o caráter dúbio do termo inclusão, coloca-se em jogo um intrincado conjunto de variáveis sociais e culturais que vão desde princípios e ideologias até interesses e disputas por significação” (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 948).

O Decreto 6.949 (2009) que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007 no Artigo 24 discorre sobre a educação:

Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida (BRASIL, 2009).

Esse documento avança ao determinar que o direito da pessoa com deficiência à educação somente se efetiva em um sistema educacional inclusivo. Tal afirmativa elimina qualquer dúvida sobre a admissibilidade de um sistema educacional paralelo, organizado com base na deficiência. Mantoan (2015) discorre que problemas conceituais, desrespeito a preceitos constitucionais, interpretações tendenciosas de nossa legislação educacional e preconceitos distorcem o sentido da inclusão escolar.

Em um dos documentos que fundamentam o conceito de Inclusão Educacional trazemos a seara a Lei Brasileira de Inclusão – LBI, alçou-se um significativo avanço na legislação garantindo o direito à educação inclusiva com condições de acesso e permanência (BRASIL, 2015). A Lei em seu Art. 27 declara que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

Atualmente a educação especial\ inclusiva passa por um processo de desmonte dos princípios básicos garantidos legalmente com os projetos atuais. Retirar o estudante com deficiência da escola comum é anular o que vem sendo discutido sobre diversidade, diferença e políticas de inclusão, excluir esse debate do contexto escolar. Essa é a primeira e mais danosa discriminação “sobre a qual, depois se projetam sutilmente todas as demais discriminações, por exemplo, as civis, legais, laborais, culturais, etc”. (SKLIAR, 2013, p.11).

De acordo com McLaren (1996), a escola é um território em que ideologias e formas sociais heterogêneas se debatem num contexto de poder. Dessa forma, o convívio das diferenças é não somente um direito, mas uma necessidade de reconhecimento daqueles que

há muito foram segregados. Masschelein e Simons (2018) ressaltam que a escola é uma invenção política, uma invenção do poder até o último detalhe.

Sabemos que a narrativa escolar de igualdade de oportunidades para todos facilita mecanismos sutis que produzem a desigualdade social. Em contrapartida, defendemos que a igualdade de oportunidades não se configura apenas como discurso, mas objetivo a ser alcançado por meio de políticas públicas numa perspectiva inclusiva

Na contramão de todo o debate acerca dos direitos das pessoas com deficiência à educação inclusiva, a atual PNEE de 2020 que fundamenta as ações excludentes no momento em que favorece e incentiva a matrículas de estudantes com deficiência em escolas ou classes especiais. O ataque sistemático pautado na legalidade enfraquecendo a educação especial/inclusiva fragiliza a educação como um todo, pois não somente representa um retrocesso para os estudantes com deficiência como também para a construção de uma sociedade plural, igualitária e de reconhecimento das diferenças.

A INCLUSÃO E O FORTALECIMENTO DA ESCOLA

Para Morin (2012) a educação do futuro deverá ser o ensino primeiro e universal, centrado na condição humana. Conhecer o humano é antes de tudo situá-lo no universo, e não o separar dele. O ser humano é, a um só tempo, físico, biológico, psíquico e cultural, social e histórico. Essa unidade complexa da natureza humana é totalmente desintegrada na educação através de uma educação excludente.

Por isso, a escola deve ser o espaço onde o ser humano seja amparado na sua totalidade numa perspectiva transgressora e rupturas de paradigmas. Tal ruptura é baseada no sonho pela humanização dos sujeitos que, segundo Paulo Freire:

[...] é sempre processo, e sempre devir, passa pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização. O sonho é assim uma exigência ou uma condição que se vem fazendo permanente na história que fazemos e que nos faz e re-faz (FREIRE, 2001, p. 99).

Desse modo a condição humana deveria conduzir toda educação. A escola de hoje é composta na diversidade humana, o princípio da diversidade é o paradigma da escola inclusiva. É nesse complexo contexto de relações que se manifestam as diversas formas de controle, segregação e opressão em relação aos ditos desviantes, ou seja, é no contexto social que se manifestam as mais variadas formas de preconceito e/ou aceitação daquilo que se apresenta como “o diferente” ou “o indesejado”, atitudes contra as quais Freire sempre se posicionou de forma incisiva, e isso só é admissível através da educação pensada para todos, pois a educação, segundo Freire, “é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 2019, p. 96).

A educação inclusiva escolar é fruto de uma educação plural, democrática e transgressora que produz ressignificação. Incluir é necessário, sobretudo para o fortalecimento da escola. A escola democrática é produzida na diferença, é preciso expulsar a exclusão da escola e esta é uma necessidade que emerge das modificações da sociedade.

A garantia da exclusão por meio de documentos legais como a PNEE de 2020 é um movimento perigoso e traz fortes traços de rupturas com os princípios da educação inclusiva que se tem discutido entre pesquisadores, professores e movimentos que lutam por direitos das pessoas com deficiência.

O funcionamento da escola pública inclusiva pautada na diversidade não é de interesse de quem defende o ensino doméstico. A escola, segundo Masschelein e Simons (2018, p. 29), oferece o formato, ou seja, a composição particular de tempo, espaço, e matéria que compõem o escolar para o tempo-feito-livre, e aqueles que nele habitam literalmente transcendem a ordem social (econômica e política) e suas posições desiguais associadas.

A lista de reformas da escola é longa no atual governo Bolsonaro com propostas que vão da opção de famílias pela matrícula de estudantes com deficiência em escolas especializadas, proposta de legalização do ensino domiciliar representada pelo Projeto de Lei (PL) 3179/12, onde possibilita que a Educação Básica: Ensino Infantil, Fundamental e Médio, seja oferecida em casa e, até a escolha dos próprios alunos da frequência no ensino médio, implementado através da Lei nº 13.415/2017 que dispõe sobre o Novo Ensino Médio. (BRASIL, 2017). Propostas do governo federal nitidamente excludentes travestidas em uma ideia de liberdade de escolha.

O resultado da análise da PNEE (2020) com os demais documentos concretiza o descompasso que se propaga a inclusão nos discursos oficiais e o que de fato ocorre nos espaços educacionais. O entendimento dúbio dos conceitos nos documentos oficiais traz prejuízos, sem precedentes, nas políticas educacionais. As afirmativas pautadas na diversidade e diferença paulatinamente vem sendo retirada, através de ato legitimado, do debate educacional com a justificativa de a escola não está preparada para o atendimento de todas as pessoas.

CONCLUSÃO

É importante, nas políticas da educação inclusiva, observarmos: quem são as pessoas com deficiência excluídas da educação em um possível sistema paralelo? Quando pontuamos os marcos legais da educação inclusiva e seus conceitos pautados na diversidade e diferença, observamos que a legislação e as políticas são (ou deveriam ser) dispositivos de garantias mínimas, que iguala os indivíduos, dando-lhes oportunidade de convívio, considerando a diversidade e diferença como fundamentos inegociáveis. Em um possível sistema de educação que incentive escolas especializadas para pessoas com deficiência, caracteriza-se o retrocesso legitimado em políticas públicas.

Vimos no decorrer do tempo como o entendimento dos conceitos que dizem respeito a inclusão com pressupostos na diversidade e diferença foram deturpados na elaboração de políticas. A “abrangência semântica e analítica, comporta várias prescrições” (RODRIGUES; ABRAMOWICZ, 2012), acarretando uma série de prejuízos as pessoas estão à margem do processo educativo. Porque o jogo de poder sobre a apropriação e/ou imprecisão de “conceito”? Através do conceito localiza-se o indivíduo na sociedade, incluem e/ ou excluem, intersecciona-se a exclusão educacional, se exerce o poder de controle as pessoas marginalizadas. As constatações e questionamentos desse estudo deixam subsídios para que outras pesquisas venham fomentar a discussão sobre a temática.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB.1996

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**/Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação – Brasília; MEC.SEMESP. 2020.

_____. **Decreto nº 6.949** de 25 de agosto de 2009. Diário Oficial da União. Brasília, DF. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm > Acesso em 08 de jul. de 2021.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Censo Escolar: Resultados e resumos – 2018. Disponível em:< <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos> > Acesso em 26 de jun.2021

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2012.

FÁVERO. E.A.G. RAMOS, A.C. **Considerações sobre os direitos das pessoas com deficiência**. São Paulo: Escola Superior do Ministério público da União, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro\ São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2005.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E.A.D **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. Rio de Janeiro: E.P.U, 2018.

MANTOAN, Maria Teresa. **Inclusão Escolar o que é? Porque? como fazer?**. São Paulo: Summus, 2015.

MASSCHELEIN, Jean; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: Uma questão pública**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MATTOS, Nicoleta. A política de Educação Especial na perspectiva da Inclusão: Ambiguidades conceituais e suas consequências para a efetivação de uma escola Inclusiva. **Revista Psicologia, Diversidade E Saúde**, v. 6(1), 37–43, fev. 2017.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2ªed. São Paulo: Cortez, 201.

RODRIGUES, Tatiane; ABRAMOWICZ, Anete. O debate contemporâneo sobre a diversidade e a diferença nas políticas e pesquisas em educação. 29 **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 39, n. 1, p. 15-30, jan./mar. 2013.

SEPTIMIO, Caroline; CONCEIÇÃO, Leticia; DENARDI, Vanessa. Poderes e perigos da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao longo da vida. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, v. 2, n. 3, p. 249-262, jan./mar. 2021.

SKLIAR, Carlos. **educação & exclusão: Abordagens socioantropológicas em Educação Especial**. 7ªed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo. LOPES, Maura C. Inclusão e Governamentalidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 947-963, out. 2007.