

POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA (2008-2023): DESAFIOS HISTÓRICOS E ATUAIS¹

NATIONAL SPECIAL EDUCATION POLICY FROM AN INCLUSIVE EDUCATION PERSPECTIVE (2008-2023): HISTORICAL AND CURRENT CHALLENGES

Clarissa HAAS²

Claudio Roberto BAPTISTA³

RESUMO: Analisa-se, neste artigo, a trajetória da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) ao longo dos 15 anos de sua aprovação (2008-2023), elegendo ciclos para análise, identificados como marcos históricos vinculados à consolidação dos sistemas educacionais inclusivos, desde a etapa de formulação dessa política. Busca-se compreender os sentidos atribuídos à inclusão escolar e quem são os agentes públicos e privados envolvidos, como protagonistas, em cada um desses ciclos, tecendo como questão central: Quais dimensões continuam, ao longo do período analisado, sendo desafios históricos para a política pública brasileira de Educação Especial assegurar a meta da inclusão escolar em sua radicalidade? A partir de uma pesquisa qualitativa, baseada predominantemente em estudos documentais, analisa-se que a PNEEPEI, ao longo de 15 anos, é tecida com a participação de atores históricos do campo da Educação Especial e, também, com a renovação desses atores, associada à mudança de perfil do alunado público da Educação Especial. A configuração do Atendimento Educacional Especializado como dispositivo pedagógico e a formação dos professores de Educação Especial prevelem como desafios políticos históricos e atuais, sendo necessária a construção de um projeto político-pedagógico nacional em torno do tema.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Educação inclusiva. Política pública. Política Nacional de Educação Especial. Inclusão escolar.

ABSTRACT: This article analyzes the trajectory of the National Special Education Policy from the Perspective of Inclusive Education (PNEEPEI) over the 15 years since its approval (2008-2023), selecting cycles for analysis that are identified as historical milestones linked to the consolidation of inclusive educational systems, starting from the policy's formulation stage. The study seeks to understand the meanings attributed to school inclusion and to identify the public and private actors involved as protagonists in each of these cycles, weaving the following central question: Which dimensions have remained, throughout the analyzed period, historical challenges for Brazilian public policy in Special Education in ensuring the goal of radical school inclusion? Based on qualitative research, predominantly grounded in documentary studies, the analysis shows that over the past 15 years, the PNEEPEI has been shaped by the participation of longstanding actors in the field of Special Education, as well as by the renewal of these actors, associated with changes in the profile of the Special Education student population. The configuration of Specialized Educational Assistance as a pedagogical device and the training of Special Education teachers remain key historical and current political challenges, highlighting the need to develop a national political-pedagogical project around this issue.

KEYWORDS: Special Education. Inclusive education. Public policy. National Special Education Policy. School inclusion.

¹ <https://doi.org/10.1590/1980-54702025v31e0354>

² Docente. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Docente permanente. Pós-Graduação em Educação (PPGEDU). Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Docente permanente. Mestrado Profissional em Educação Básica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Doutora em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre/Rio Grande do Sul/Brasil. E-mail: haascla@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8526-7200>

³ Docente. Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor aposentado. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Doutor em Educação. Università di Bologna. Porto Alegre/Rio Grande do Sul/Brasil. E-mail: baptistacaronti@yahoo.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6673-4574>



1 INTRODUÇÃO

Na presente investigação⁴, colocamos em evidência o campo das políticas públicas em Educação Especial no Brasil, assumindo o Documento Orientador da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), publicado pelo Ministério da Educação ([MEC], 2008), como um marco político substancial na configuração da política nacional de Educação Especial neste século, cuja influência foi determinante nos direcionamentos políticos realizados pelos sistemas de ensino municipais e estaduais brasileiros.

Em entrevista realizada pela Revista Inclusão – Educação Especial, da Secretaria de Educação Especial (SEESP) do MEC, no ano de publicação da PNEEPEI, com integrantes do Grupo de Trabalho de formulação da referida política, Claudio Roberto Baptista, um dos integrantes desse grupo, destacou o processo democrático estabelecido na formulação dessa política e que repercutiu na sua consolidação:

A elaboração de uma nova Política é justificada pela necessidade de atualização de um dispositivo. A Política Nacional de Educação Especial sustenta uma perspectiva que é aquela resultante de um conjunto de forças e percepções que, em um dado momento histórico, é considerado o mais qualificado como orientação para os sistemas de ensino. (...). A política pode ser considerada o movimento que, em 2007, se intensificou e continua nos mobilizando em debates públicos, muitas vezes acirrados, a respeito dos temas que dizem respeito à inclusão. (...). A política se consolida, como ocorreu no segundo semestre de 2007, ao reunirmos profissionais com responsabilidade de discutir as direções das “palavras” que compõem um texto orientador, ao participarmos de audiências públicas promovidas por redes de ensino que questionam as diretrizes anunciadas, ao convidarmos especialistas para serem ouvidos sobre temas como a formação de professores em educação especial, ao intensificarmos em cada espaço a discussão sobre as novas perspectivas propostas pela “Nova Política”. (Baptista et al., 2008, p. 23)

Assim, embora não seja o único documento oficial a afirmar os princípios da inclusão escolar no Brasil, o Documento Orientador da PNEEPEI representou um movimento político instituinte importante, que estabeleceu organicidade às ações do MEC como órgão articulador da política pública educacional em âmbito nacional, tanto nos anos que envolveram a sua formulação como naqueles que sucederam a sua publicação. Além disso, o contexto de formulação desse documento foi influenciado pela Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2006, na qual o Brasil, com outros países, assumiu o compromisso de assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis.

Portanto, ao darmos ênfase ao Documento Orientador da PNEEPEI, reconhecemos que essas diretrizes são representativas de um investimento do Governo Federal da época em uma mudança de perspectiva para a Educação Especial, sendo estimuladoras de iniciativas sistêmicas no âmbito da política nacional, a contar dos anos 2000, as quais foram determinantes ao serem consideradas etapas de formulação dessa política.

Os desdobramentos ou efeitos políticos decorrentes da tomada de posição do Governo Federal ao publicar o Documento Orientador da PNEEPEI, em 2008, afirmando-se como protagonista político na construção de diretrizes orientadoras da política nacional de Educação Especial aos sistemas de ensino, podem ser dimensionados na ampliação das ma-

⁴ Financiamento: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

trículas nacionais do público da Educação Especial no ensino comum da Educação Básica, a partir do ano de sua publicação (Baptista, 2019; Sozo et al., 2021), bem como no conjunto de diretrizes publicadas em prol da consolidação da PNEEPEI no país até 2015.

Ao identificarmos o Documento Orientador da PNEEPEI como um marco político na organização da política pública de educação brasileira nos últimos 15 anos, estruturando a linha argumentativa deste estudo a partir dele, reconhecemos que a formulação desse documento representa os consensos que foram possíveis de serem construídos naquele momento histórico entre os atores políticos.

Desse modo, organizamos este estudo, elencando anos ou ciclos históricos para análise das atividades da política nacional de Educação Especial. Nomeamos cada um dos marcos históricos como “ciclo”, em referência às contribuições de Lotta (2019) para o campo de análise de políticas públicas, tendo como ponto de partida que as políticas podem ser analisadas como um “ciclo” que passa diferentes fases: agenda, formulação, implementação e avaliação.

Ainda, em conformidade com Lotta (2019), buscamos olhar para as fases da formulação da PNEEPEI ao longo de 15 anos de sua vigência em relação à sua fase de implementação, abordando-as como complementares e decorrentes de processos decisórios contínuos, bem como de diferentes atores. São esses atores que tornam o processo de implementação das políticas públicas interativo, tendo, historicamente, e também na trajetória da política pública de Educação Especial mais recente, os atores não estatais um papel crucial nas dinâmicas decisórias. Conforme Lotta (2019, p. 18), “a separação real não é entre quem formula (e decide) e quem implementa (e executa), mas sim sobre quem decide com quem sobre o quê. E quais decisões são passíveis de serem questionadas, alteradas e ‘redecididas’”.

Portanto, a organização de tais ciclos teve como intencionalidade analisar as atividades da política pública nacional de Educação Especial de orientação inclusiva como um “construto político e de pesquisa” (Muller & Surel, 2002). Nesse sentido, caracterizamos a trajetória da PNEEPEI como um percurso de (des)continuidades, avanços, desafios históricos e atuais, cujos embates estão presentes, em maior ou menor proporção, em todos os ciclos em análise, e estabelecemos como pergunta mobilizadora deste estudo: Quais dimensões continuam, ao longo do período analisado, sendo desafios históricos para a política pública brasileira de Educação Especial assegurar a meta da inclusão escolar em sua radicalidade?

2 CICLO 2003 A 2008: O CONTEXTO POLÍTICO PROPÍCIO À FORMULAÇÃO DO IDEÁRIO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Atribuímos como contexto político propício para a formulação do PNEEPEI no Brasil a primeira gestão federal liderada pelo Partido dos Trabalhadores (PT), a partir de 2003, a qual inaugurou uma era de intenso investimento nas políticas sociais, por meio da adoção de um conjunto de iniciativas em prol da equidade social, que se mesclaram às políticas macroeconômicas neoliberais em ascensão no país desde a década de 1990 (Morais & Saad-Filho, 2011).

Nesse sentido, reconhecemos, nessa época, a atuação do Governo Federal na ordenação da política nacional de educação, promovendo ações que foram responsáveis por disseminar o debate da educação inclusiva no país e por envolver os municípios, como entes fe-

derados, no fortalecimento dessa perspectiva. Desse modo, destacamos o “Programa Educação Inclusiva: Direito para a Diversidade” como uma iniciativa propulsora da capilaridade da meta da inclusão escolar no país, nesse período, promovendo um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros, com foco no direito à educação, na acessibilidade e na oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O Programa Educação Inclusiva – Direito à Diversidade foi lançado em 2003, em Brasília, no I Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores para os dirigentes de Educação Especial dos 26 estados, Distrito Federal e municípios-polo, que atuavam como multiplicadores para os municípios da sua área de abrangência. A partir de 2007, esse Programa passou a fazer parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o qual se constituiu em ações do MEC em todas as suas áreas de atuação.

Os seminários do Programa Educação Inclusiva foram determinantes para o amadurecimento do debate que culminou na nomeação de um Grupo de Trabalho, por meio da Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, composto por professores de Ensino Superior, sob coordenação da SEESP/MEC, para elaboração do Documento Orientador da PNEEPEI. Entre os atores políticos presentes nesses seminários, podemos elencar uma multiplicidade de atores públicos e privados, destacando-se: os gestores dos 147 municípios-polo e os dirigentes estaduais de Educação Especial dos 26 estados e do Distrito Federal; dirigentes do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), do Instituto Benjamin Constant (IBC), da extinta Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), do Conselho Nacional de Defesa dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência (Conade)⁵; representações de outros Ministérios que tratam de direitos sociais; da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed); da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime); outros fóruns com Instituições de Ensino Superior (IES) vinculadas a programas de Educação Especial e educação inclusiva; e representantes de distintas entidades vinculadas ao setor privado filantrópico, tais como a Federação Nacional das Apaes (Fenapae), a Federação Nacional das Pestalozzi (Fenasp), a Federação Nacional de Síndrome de Down, a Federação Nacional de Educação de Surdos (Feneis) e a União Brasileira de Cegos (UBC) (Baptista et al., 2008).

Caiado e Laplane (2009), em estudo em que buscam compreender as perspectivas de implementação da orientação inclusiva da política nacional de Educação Especial, a partir do Programa Educação Inclusiva: educar para diversidade, sinalizam um conjunto de tensões e conflitos relacionados às ações de formação e multiplicação do programa, tais como: a discussão conceitual sobre a inclusão em relação ao locus de atendimento dos estudantes com deficiência (classes comuns e especiais), resultando na valorização de experiências de instituições privadas filantrópicas na programação dos seminários nacionais; a precariedade do financiamento para a Educação Especial e as relações público-privado; a sobrecarga de responsabilidades dos municípios-polo envolvidos como atores nesse processo; o formato da formação ofertada no âmbito do Programa, consistindo em uma carga horária de 40 horas para municípios com tra-

⁵ Esses órgãos foram extintos. No atual organograma do Governo Federal, há a Secretaria Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência e o Conselho Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência vinculado ao Ministério da Cidadania e dos Direitos Humanos.

jetórias tão diversas, entre outros aspectos. Em grande parte, os desafios históricos identificados no período de formulação do PNEEPEI continuam atuais.

Neste período, a propósito das vozes dos atores privados que continuaram com relativa influência no contexto de formulação da política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, destacamos um documento intitulado Acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da Rede Regular, elaborado pelo Ministério Público Federal em 2004, em diálogo com profissionais especialistas do campo da educação e do direito, com o objetivo de disseminar as diretrizes inclusivas e reafirmar o direito à escolarização de estudantes com deficiência na escola comum.

As contribuições do referido documento (Ministério Público Federal, 2004) mantêm-se atuais com relação à análise do termo “preferencialmente”, disposto na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 2020 –, ao se referirem aos processos de escolarização das pessoas com deficiência. A Constituição Federal estabelece que o AEE “preferencialmente” deve ser ofertado na rede regular de ensino. Portanto, a menção ao advérbio “preferencialmente” dá-se em um contexto daquilo “que é necessariamente diferente no ensino escolar para melhor atender às especificidades dos alunos com deficiência” (Ministério Público Federal, 2004, p. 8). O mesmo documento é categórico ao afirmar: “A LDBEN não diz que a escolarização poderá ser oferecida em ambiente escolar à parte” (p. 11).

Assim, consideramos que esse referencial – texto elaborado pelo Ministério Público Federal – traz considerações que traduzem a orientação inclusiva, define o âmbito no qual estaria situada a “alternativa” de oferta do AEE e, conseqüentemente, defende o acesso universal à escolaridade básica por meio da transformação da escola em um ambiente de convivência respeitosa, enriquecedora e livre de qualquer discriminação, mantendo-se atual.

Também converge com esse período em análise a criação dos Programas Federais de Implementação das Salas de Recursos Multifuncionais e Escola Acessível. Conforme a Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre a criação do Programa de Implementação das Salas de Recursos Multifuncionais, o objetivo dessa ação foi “apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento educacional especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino” (art. 1º). Por conseguinte, o Programa Escola Acessível foi implementado no mesmo ano, no âmbito do PDE, mediante o Decreto Federal nº 6.094, de 24 de abril de 2007, e teve como objetivo promover condições de acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos e à comunicação e informação nas escolas públicas de ensino regular.

Reconhecemos, na iniciativa do Programa Federal de Implementação das Salas de Recursos Multifuncionais, a constituição das bases para a afirmação do AEE como uma ação pedagógica de orientação inclusiva, a partir do Documento Orientador da PNEEPEI, sendo os efeitos gerados por esse Programa complexos no que tange à concepção que o AEE assume nos cotidianos escolares ao longo do tempo. Retomaremos esse aspecto em um momento seguinte, ao dedicarmos-nos aos desafios históricos e mutuamente atuais da política nacional de Educação Especial.

Assim, o período em destaque culminou com a publicação do Documento Orientador da PNEEPEI. Esse documento acena para a construção da educação inclusiva como um movimento em sintonia com a universalização do direito à educação para todos; aponta para a definição de um público-alvo de investimento prioritário da modalidade da Educação Especial (pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação); para a garantia de acesso ao ensino comum associada à participação, aprendizagem e continuidade dos estudos nos níveis mais elevados de ensino; reafirma a transversalidade da modalidade de Educação Especial desde a Educação Infantil até a Educação Superior; indica a oferta do AEE como um dos serviços pedagógicos especializados centrais para articular as medidas de apoio educacionais necessárias para eliminar as barreiras que restringem os processos formativos das pessoas com deficiência na escola; estabelece a necessidade de formação de professores para o AEE e demais profissionais da educação, entre outros aspectos.

Reconhecemos a atualidade desse conjunto de princípios constitutivos do Documento Orientador da PNEEPEI, tratando-os como basilares para a consolidação dos sistemas educacionais inclusivos.

3 CICLO 2009 A 2015: A INTENSIFICAÇÃO DA DIRETRIZ DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO PAÍS

Em âmbito mundial, é importante destacarmos a integralização do Relatório da Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência na legislação brasileira. Por força do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, o Relatório da Convenção e seu Protocolo Facultativo foram recepcionados integralmente como Emenda Constitucional. Na sequência, esse texto foi promulgado na forma do Decreto Federal nº 6.949, de 25 agosto de 2009, alterando os rumos da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), em fase de formulação, nessa época, nas casas legislativas nacionais (Gabrilli, 2016).

A recepção do Relatório da referida Convenção como texto constitucional no Brasil altera o ordenamento jurídico-normativo brasileiro no que tange ao conceito de pessoa com deficiência e aponta um alinhamento claro com o modelo social da deficiência (Diniz, 2007), intensificando a diretriz da educação inclusiva no país nesse período. Com o Decreto nº 186/2008, o Decreto nº 6.949/2009 e com a LBI – Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 –, há a afirmação, no plano normativo, de uma perspectiva representada pelo modelo social da deficiência nas políticas públicas brasileiras, e a condição de deficiência passa a ser descrita como uma característica humana e relacional. Esse enfoque repercutiu nos direcionamentos da política pública nessa época, que tiveram como centralidade a oferta do AEE como serviço pedagógico especializado na organização da ação transversal da modalidade da Educação Especial.

Destacamos as publicações consecutivas da Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB), que instituiu diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica, detalhando as atribuições do docente desse atendimento nesse nível de ensino, e do Decreto Federal nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, em substituição ao Decreto Federal nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Esse Decreto aborda a ação transversal do AEE na educação regular de ensino, afirmando a garantia do sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino, com a devida ressalva de que, ao se pronunciar a respeito do referido serviço educacional especializado no Ensino

Superior, o vincula aos núcleos de acessibilidade das instituições federais, não se pronunciando com relação à organização do serviço nas IES das demais dependências administrativas.

Além disso, o Decreto Federal nº 7.611/2011 estabelece a dupla matrícula para as pessoas público-alvo da Educação Especial, envolvendo o ensino comum e o AEE, no âmbito da política do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), e reafirma as parcerias público-privadas com as instituições privadas sem fins lucrativos que ofertarem o AEE. Desse modo, na mesma medida em que esse Decreto, a partir do dispositivo da dupla matrícula, se coloca como um indutor da matrícula dos estudantes público da Educação Especial no ensino comum, atualiza e legitima o papel da filantropia no âmbito da política pública nacional de Educação Especial.

Os efeitos dessa iniciativa são observados em diferentes sistemas de ensino. Entretanto, para fins de exemplificação, destacamos o contexto do estado do Espírito Santo (ES), o qual não possui matrículas do público da Educação Especial em instituições especializadas. Contudo, conforme pesquisa de Oliveira (2021), as instituições especializadas de caráter privado filantrópico encontraram, na segunda matrícula do Fundeb, uma alternativa de sustentabilidade financeira das instituições, resultando na terceirização do AEE no Espírito Santo e no investimento restrito na educação pública estadual.

Ainda nessa década, a atuação das instituições privadas também resulta em embates e disputas das concepções de Educação Especial e AEE em relação à perspectiva da Educação Inclusiva na formulação da Meta 4, alusiva à educação especial, no Plano Nacional de Educação (PNE), implementado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.

Finalizamos o ciclo 2009-2015 destacando o documento subsidiário à política de inclusão escolar, publicado pelo MEC, em 2015, que reúne um conjunto amplo de orientações para a implementação da política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, elaboradas entre 2008 e 2015, trazendo um detalhamento das diretrizes e dos programas federais em curso para subsidiar a meta da transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos (MEC, 2015). Trata-se de um “documento-síntese” em termos do direcionamento da política para a área da Educação Especial em um momento de transição para o país, pois, no ano de 2016, houve a troca na gestão federal, motivada pelo *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff.

A forma desse documento, como compilado, comunica muito a respeito da indissociabilidade entre os ciclos de formulação e implementação da política de educação especial e da influência dos atores políticos na tomada de decisões, resultando em distintos textos oficiais dessa política, na forma de leis, resoluções, notas técnicas etc. Consideramos que tais textos devam ser lidos como narrativas oficiais institucionais que tratam da inclusão escolar como um movimento de investimento continuado por parte da União, nesse período, em um esforço de mudança conceitual e organizativa, e que trazem à superfície as arenas políticas da Educação Especial.

4 CICLO 2016 A 2022: NEONSERVADORISMO E RETROCESSO NA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

Trazemos os construtos “neoconservadorismo” e “retrocesso” para o centro da análise deste ciclo da política nacional de Educação Especial no país, estendendo essa perspectiva para as demais políticas educacionais e sociais em curso no período 2016 a 2022. Conforme Lima e Hypólito (2019), o movimento neoconservador surgiu entre os anos 1960 e 1970 e representa um dos grupos que, com o neoliberalismo, constitui a “Nova Direita” como uma aliança para o desmantelamento do Estado de Bem-Estar Social e para a criação de uma nova forma de administrar o Estado.

A agenda neoconservadora articula “tradições culturais conservadoras a interesses econômicos neoliberais e interesses religiosos conservadores, para impor a agenda neoliberal e neoconservadora na educação e nas definições do papel do Estado” (Lima & Hypólito, 2019, p. 13). No Brasil, no que concerne às políticas educacionais, a agenda neoconservadora começou a ser proeminente a partir da segunda década do século XXI, resultando em diversas iniciativas de projetos de lei municipais, estaduais e federais, apresentados por bancadas vinculadas a grupos conservadores, particularmente aqueles religiosos e evangélicos.

Além disso, a retomada de uma perspectiva associada ao modelo biomédico da deficiência, em contraposição ao texto constitucional que se associa ao denominado modelo social da deficiência, esteve em pauta mediante a publicação de uma minuta de atualização do Documento Orientador da PNEEPEI, no ano de 2016; e, em 2020, por meio da publicação do Decreto Federal nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, revogado em 2023, que propunha alterações na PNEEPEI.

Para Haas (2023), a “Coalizão Brasileira pela Educação Inclusiva”, ampla frente social que reuniu 56 organizações de diferentes setores da sociedade civil em prol de uma escola inclusiva, democrática e plural, a partir dessas tentativas de mudanças, evidencia uma tendência de rechaço às alterações que descaracterizariam as atuais diretrizes para a Educação Especial e confirma as aspirações da sociedade expressas na ampliação progressiva das matrículas da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

O referido Decreto, proposto pelo Governo Federal, foi coibido mediante ampla mobilização social, que resultou na sua suspensão, por meio de Ação Direta de Inconstitucionalidade do Supremo Tribunal Federal (STF), em agosto de 2021, e posterior revogação pelo Decreto Federal nº 11.370, de 1 de janeiro de 2023. Ademais, a política pública, nesse ciclo, implementou a modalidade da educação bilíngue, em 2021, por meio da Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, alterando a LDB de 1996 e definindo-a como

a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos (...). (Lei nº 14.191, 2021, art. 60-A)

Essa medida resulta em ação contrária à concepção de sistema educacional inclusivo consonante com a Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, uma vez que, conforme o Comentário Geral n. 4 sobre Educação Inclusiva do Comitê responsável pelo

monitoramento da referida Convenção (United Nations [UN], 2016), mediante o dispositivo da “eficácia progressiva”, os Estados-partes têm a obrigação concreta e permanente de proceder de maneira rápida e eficaz para a plena concretização dos sistemas educacionais inclusivos. Segundo as Nações Unidas isso não é compatível com a manutenção de dois sistemas educacionais: o sistema educacional comum e um sistema educacional especial/segregado (UN, 2016, p. 11). É importante mencionarmos que as tensões sobre a escolarização das pessoas surdas estiveram presentes nos ciclos anteriores da política pública em análise; logo, a associação da educação bilíngue às escolas especiais de surdos já havia sido feita no PNE 2014-2024 (Lei nº 13.005, 2014) e na LBI – Lei nº 13.146/2015.

Assim, embora as discontinuidades estejam presentes na política pública de Educação Especial ao longo dos seus 15 anos, que integram a presente análise, nesse ciclo histórico específico, as iniciativas da gestão federal, apesar de questionáveis anúncios de uma suposta qualificação da política educacional, estimularam medidas contrárias à inclusão como diretriz e favoreceram a precarização da política pública em curso.

5 QUINZE ANOS DA PNEEPEI ENTRE (DES)CONTINUIDADES E DESAFIOS

No ano em que a PNEEPEI celebra 15 anos, em 2023, iniciou-se a terceira gestão federal do Presidente Lula. No primeiro ano de governo, em maio, o MEC instituiu a Comissão Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (CNEEPEI), mediante a Portaria nº 996, de 23 de maio de 2023, com caráter consultivo e de assessoramento do MEC na elaboração, implementação e avaliação da PNEEPEI, bem como na fiscalização dos recursos financeiros aplicados nos programas e nas ações dessa política.

A Comissão é composta por 25 entidades que envolvem órgãos do Governo Federal, colegiados que representam a política pública educacional no âmbito dos estados e municípios, das organizações não governamentais e associações vinculadas às instituições privadas filantrópicas, movimentos sociais das pessoas com deficiência, operadores do direito e pesquisadores vinculados a universidades e associações. A Comissão é, portanto, composta por múltiplas vozes, as quais, historicamente, nem sempre convergem na defesa da inclusão escolar para as pessoas com deficiência. Dentre essas representações, destacam-se aquelas que fizeram parte da Coalizão em Defesa da Educação Inclusiva no ciclo anterior.

Ainda, no dia 21 de novembro de 2023, o Governo Federal lançou, em ato solene, o “Plano de Afirmção e Fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI)” (MEC, 2023), cujos eixos são: expansão do acesso, qualidade e permanência, produção de conhecimento e formação. Destacamos, a seguir, algumas das metas a serem atingidas até 2026 do referido Plano, as quais constam em cartilha divulgada pelo MEC (2023):

Formação inicial e continuada em educação especial na perspectiva da educação inclusiva alcançando:

- 1,2 milhão professores de classes comuns;
- 48 mil professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE);
- 106 mil gestores escolares;
- 24 mil estudantes de graduação;

- 240 mil bolsistas do Programa Interinstitucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e Residência Pedagógica, envolvendo 37.500 preceptores;
- 21 mil estudantes de mestrado profissional. (p. 6)

Paralelamente, o Governo Federal lançou o Plano Viver sem Limites em 2023, estruturado em eixos que articulam as políticas sociais intersetoriais (Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, 2023). Com relação ao direito à educação, dentre as atribuições elencadas de responsabilidade do MEC, destaca-se, nesse plano, a formação inicial e continuada em distintas ações: formação dos profissionais da Educação Básica em Educação Especial na perspectiva inclusiva (professores e gestores), no âmbito da Rede Nacional de Formação (Renafor); formação de profissionais em Língua Brasileira de Sinais (Libras); capacitação dos profissionais dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNEs), no âmbito da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia; capacitação para residentes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e Residência Pedagógica, no âmbito do Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica (Parfor); ampliação de vagas no âmbito do Parfor, na Rede de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva.

Dentre as iniciativas em curso, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), lançou, em setembro de 2023, junto à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (Secadi/MEC), o Parfor Equidade como uma ação especial do Parfor, cujo objetivo é formar professores em licenciaturas específicas em educação escolar indígena, educação quilombola, educação do campo, “Educação Especial Inclusiva”⁶ e educação bilíngue de surdos (Capes, 2023). A formação pode ser ofertada tanto por IES públicas (federais, estaduais e municipais) quanto por instituições privadas que atenderem aos requisitos do edital. Foram aprovados 32 cursos de Licenciatura em “Educação Especial Inclusiva” para professores sem esse tipo de formação ou como segunda licenciatura.

A iniciativa do Governo Federal atualiza, ao indicar um eixo de investimento, um dos desafios históricos das políticas de Educação Especial no país em torno do itinerário de formação ideal: na formação inicial e/ou continuada. Restam grandes dúvidas sobre o sentido de investir em formações específicas quando seria desejável favorecer uma sólida base de conhecimento pedagógico para a ação docente em contextos de inclusão escolar. Conforme Silva, Baptista e Jesus (2023), a ausência de diretrizes com orientações claras e comuns sobre como as formações deveriam se constituir é a marca da política brasileira relativa ao tema. Esse contexto se complexifica mediante o panorama da formação em Educação Especial no país, cuja oferta hegemônica é nas IES privadas (Michels, 2021).

O Plano de Afirmção da PNEEPEI também destaca a oferta “de recursos financeiros para Salas de Recursos Multifuncionais em 72% das escolas (hoje a oferta está restrita a 36% das escolas)” (MEC, 2023, p. 5). Por conseguinte, o “Plano Viver sem Limites” traz a previsão de atendimento de 38 mil escolas com salas de recursos multifuncionais a serem adquiridas com recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

⁶ Mantivemos a formulação “Educação Especial Inclusiva” presente na divulgação do MEX ao se referir ao Parfor. Contudo, salientamos que essa formulação não é consolidada na literatura da área da Educação Especial. Identificamos a simplificação dos princípios da perspectiva da educação inclusiva como um risco da utilização de tal formulação.

No que concerne às salas de recursos como um dos lócus do AEE, para além do investimento na infraestrutura física, compreendemos que essa meta deveria ser articulada à afirmação da configuração do AEE em transversalidade e de modo orgânico ao projeto político-pedagógico da escola regular. Historicamente, a estruturação desse serviço, vinculada à abertura das salas de recursos multifuncionais e às interpretações restritivas – focadas no atendimento individual — de uma proposição que pode ser concebida como dirigida ao grupo, auxiliou a forjar a compreensão reducionista de que o Atendimento se restringe à dimensão individualizada, em detrimento das medidas de apoio “coletivas” previstas na LBI – Lei nº 13.146/2015.

Em que pese a existência de críticas de que a política pública de Educação Especial, em suas diretrizes, pressupõe unicamente o atendimento em sala de recursos, reiteramos as atribuições do docente especializado previstas na Resolução CNE/CEB nº 4/2009, nas quais fica evidente que as atribuições desse profissional somente se efetivam na dimensão da articulação com todos os atores que integram a comunidade escolar. Assim sendo, consideramos que as diretrizes que apontam a possibilidade de realização do AEE em escola diferente daquela em que o estudante realiza a sua escolarização e/ou em centro educacional especializado, transcorridos 15 anos da referida política, mostram-se insuficientes para garantir uma articulação efetiva entre o docente especializado e os demais docentes e profissionais da educação no âmbito da escola, pois induzem como direcionamento que esse atendimento ocorra distanciado do currículo escolar.

O ano de 2023 finaliza com tensionamentos para a PNEEPEI em relação aos estudantes com autismo – grupo que, desde 2012, vem sendo nomeado nas diretrizes da política brasileira como estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) – e cujas matrículas no ensino comum vêm se ampliando significativamente em âmbito nacional (Vasques et al., 2024).

Esses tensionamentos decorrem da publicação do Parecer CNE/CP nº 50, de 5 de dezembro de 2023, com “Orientações Específicas para o Público da Educação Especial: Atendimento de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA)”. Tal Parecer é decorrente de um relatório técnico elaborado por um Grupo de Trabalho do CNE. Ao observarmos a formação e/ou área de atuação dos atores sociais que estiveram à frente desse relatório, percebemos que prevalece a Psicologia para um grupo considerável de membros do Grupo de Trabalho. Alguns deles têm experiências anteriores vinculadas à Federação Nacional das Apaes (Fenapaes).

Esse documento, até o momento, não foi homologado pelo MEC e gerou muitas manifestações contrárias de distintos setores da sociedade aliados à perspectiva da educação inclusiva. O texto aponta para a adoção de práticas da saúde no campo da educação, tratando a educação e o autismo como “polo de investimento econômico”, ao indicar um currículo de formação para professores e acompanhantes especializados pautado em uma abordagem clínica e comportamentalista, entre outros aspectos questionáveis.

Especificamente com relação ao AEE, o Parecer CNE/CP nº 50/2023, ao manifestar-se sobre o Plano de Atendimento Educacional Especializado, afirma que esse dispositivo é executado no âmbito da sala de recursos e dos Centros de Atendimento Educacional Especializado, corroborando uma leitura reducionista e fragmentada dos processos inclusivos. Além disso, esse Parecer tende a enfraquecer o papel do professor do AEE nos processos de avaliação inicial dos estudantes com autismo, indicando que a avaliação seja feita por equipe multiprofissional e interdisciplinar.

A partir da ampliação dos estudantes com autismo, observamos uma alteração na caracterização do público da Educação Especial em âmbito nacional e, conseqüentemente, outros atores privados se fortalecem nas disputas em torno da política pública de Educação Especial, impulsionando as terceirizações e a privatização na educação pública. Desse modo, vemos crescer os interesses do setor privado, que propagam terapias comportamentais, altamente prescritivas e pragmáticas, com uma tendência ao esvaziamento do ato pedagógico em função de sua diretividade, tais como as metodologias baseadas na Análise de Comportamento Aplicada (ABA).

Analizamos que o 15º ano da PNEEPEI pode ser considerado como expressão de um movimento tímido de retomada da perspectiva da educação inclusiva. Em menos de um ano, houve a alteração de quadros técnicos vinculados aos cargos de gestão da Diretoria de Política Nacional de Educação Especial no MEC e um reduzido número de proposições com a força articuladora de programas nacionais. Em relação à CNEEPEI, cujos trabalhos se iniciaram em junho de 2023, transcorrido um ano de sua implementação, há poucas notícias públicas e oficiais com relação à efetividade das ações realizadas por essa Comissão.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS OU PERSPECTIVAS PARA ASSEGURAR A META DA INCLUSÃO PLENA

Neste estudo, associado à compreensão das políticas públicas como processos que perpassam pela interpretação dos agentes envolvidos, orientamos nossas análises da política pública de Educação Especial nos preceitos de Muller e Surel (2002):

O trabalho do analista deve (...) levar em conta, ao mesmo tempo, as intenções dos tomadores de decisão, mesmo se estas são confusas, e os processos de construção do sentido na prática ao longo da fase de desenvolvimento da política pública. (p. 22)

A partir da trajetória histórica da PNEEPEI, buscamos analisar aqueles desafios que identificamos como mutuamente históricos e atuais: a caracterização do público da Educação Especial, a organização dos serviços educacionais especializados e a formação dos professores de Educação Especial. Ao elegermos acontecimentos políticos em cada um dos ciclos que instituímos para analisar as atividades dessa política, fizemos escolhas em dar visibilidade àquelas ações que consideramos como marcos políticos estabelecidos dos contornos do desenho atual dessa política em curso, em relação aos desafios supramencionados.

Como aspectos de regularidade, observamos as disputas conceituais entre os atores políticos em todos os ciclos analisados, mantendo-se a participação de algumas figuras históricas, tais como as instituições privadas filantrópicas como agentes de influência nas decisões da política pública. Especificamente, a partir de 2016, com a intensificação do neoliberalismo no Brasil, ganharam visibilidade outros atores privados do campo da saúde que passam a ser nomeados como “especialistas”, sobrepondo-se aos profissionais da educação. Converte-se com essa alteração dos atores que protagonizam as decisões da política pública a modificação do perfil do público da Educação Especial, com a ampliação significativa das matrículas dos estudantes com autismo.

Com relação ao AEE, a sua formulação no Documento Orientador da PNEEPEI como serviço educacional especializado com protagonismo para garantir a ação transversal da Educação Especial não se efetiva plenamente, vistos os contornos reducionistas que esse serviço assume no campo da gestão pública e da prática pedagógica. Nesse sentido, permanece como desafio a qua-

lificação da ação pedagógica da Educação Especial por meio do AEE, que exige, inclusive, uma ressignificação desse serviço no sentido de sua ação mais plural, articulada aos coletivos e tendo como referência o conhecimento pedagógico que confere sentido às proposições didáticas.

Assim sendo, as propostas anunciadas pela atual gestão federal apontam para a retomada de um investimento financeiro na dimensão da acessibilidade, com a ampliação das salas de recursos e da formação por meio de programas federais. Todavia, especialmente com relação à formação docente, carecemos, no momento atual, de um debate ampliado em torno de um projeto político-pedagógico nacional que seja capaz de promover premissas unificadoras para a formação inicial e continuada docente em relação aos processos inclusivos e tensionar a qualidade da formação ofertada no âmbito das redes de ensino.

REFERÊNCIAS

- Baptista, C. R. (2019). Política pública, educação especial e escolarização no Brasil. *Educação & Pesquisa*, 45, 1-19. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945217423>
- Baptista, C. R., Mantoan, M. T., Amélia, M., Vieira, R., Quadros, R., Freitas, S. N., Dutra, C., Osório, A., Fleith, D., & Manzini, E. (2008). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. *Revista Inclusão Educação Especial*, 4(1), 18-32. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revinclusao5.pdf>
- Caiado, K. R. M., & Laplane, A. (2009). Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade - uma análise a partir da visão de gestores de um município-polo. *Educação & Pesquisa*, 35(2), 303-315. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022009000200006>
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. (2023, 22 de setembro). Parfor Equidade. *Gov.br*. <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/parfor-equidade>
- Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm
- Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008*. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm
- Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009*. 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. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm
- Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm

- 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. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Decreto/D10502.htm
- Decreto nº 11.370, de 1 de janeiro de 2023.* Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Decreto/D11370.htm
- Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008.* Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinado em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm
- Diniz, D. (2007). *O que é deficiência*. Brasiliense.
- Gabrilli, M. (2016). *Cartilha da Lei Brasileira de Inclusão*. Senadora Mara Gabrilli. <https://maragabrilli.com.br/wp-content/uploads/2019/07/Guia-LBI-int.pdf>
- Haas, C. (2023). Atendimento Educacional Especializado: concepções políticas em disputa e indicadores educacionais de acesso na esteira dos desafios à inclusão escolar. *Revista Cocar*, 19, 1-19. <http://177.70.35.171/index.php/cocar/article/view/6013/2965>
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.* Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014.* Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm
- Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.* Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) – Estatuto da Pessoa com Deficiência. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm
- Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021.* Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14191.htm
- Lima, I. G., & Hypólito, A. M. (2019). A expansão do neoconservadorismo na Educação brasileira. *Educação & Pesquisa*, 45, 1-15. <https://doi.org/10.1590/S1678-463420194519091>
- Lotta, G. (2019). A política pública como ela é: contribuições dos estudos sobre implementação para a análise de políticas públicas. In G. Lotta (Org.), *Teorias e análises sobre implementação de políticas públicas no Brasil* (1ª ed., pp. 11-38). ENAP.
- Michels, M. H. (2021). *Formação do professor de educação especial no Brasil* [Apresentação de artigo]. 40ª Reunião Nacional da ANPEd. https://anais.anped.org.br/sites/default/files/çt15-trabalho_encomendado_40rn.pdf
- Ministério da Educação. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>
- Ministério da Educação. (2015). *Orientações para implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&category_slug=marco-2015-pdf&Itemid=30192

- Ministério da Educação. (2023). *Afirmação e fortalecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI)*. <https://www.cee.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/49/2023/09/cartilha.pdf>
- Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. (2023). *Novo viver sem limite. Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência*. <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/pessoa-com-deficiencia/acoes-e-programas/plano-novo-viver-sem-limite/CartilhaNovoViverSemLimite.pdf>
- Ministério Público Federal. (2004). *O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular*. Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. <https://biblioteca.mpf.mp.br/server/api/core/bitstreams/faae6e9d-4091-4519-8200-49e349a695ba/content>
- Morais, L., & Saad-Filho, A. (2011). Da economia política à política econômica: o novo-desenvolvimentismo e o governo Lula. *Revista de Economia Política*, 31(4), 507-527. <https://doi.org/10.1590/S0101-31572011000400001>
- Muller, P., & Surel, Y. (2002). *A análise das políticas públicas*. EDUCAT.
- Oliveira, G. M. (2021). *Interdependência orçamento público e garantia do direito à educação de estudantes com deficiência: uma análise da terceirização do atendimento educacional especializado* [Tese de Doutorado, Universidade Federal do Espírito Santo]. Repositório UFES. <https://repositorio.ufes.br/items/d2ad4136-d874-4e9f-bf83-2506e718e2c5>
- Parecer nº 50, de 5 de dezembro de 2023*. Orientações Específicas para o Público da Educação Especial: Atendimento de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2023-pdf/254501-pcp050-23/file>
- Portaria nº 996, de 23 de maio de 2023*. Institui a Comissão Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (CNEEPEI). <https://educationet.com.br/wp-content/uploads/2023/05/PORTARIA-N-996-DE-23-DE-MAIO-DE-2023.pdf>
- Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007*. Institui Grupo de Trabalho para rever e sistematizar a Política Nacional de Educação Especial. <https://www.fcee.sc.gov.br/downloads/legislacao/89-portaria-n-555/file>
- Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007*. Dispõe sobre a criação do “Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais”. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/multifuncional.pdf>
- Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf
- Silva, M. C. da, Baptista, C. R., & Jesus, D. M. de. (2023). Formação de professores e educação especial: os contornos de uma conversação em um contexto brasileiro. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(42), 1-19. <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7731>
- Sozo, C. M., Haas, C., & Rodrigues, E. A. P. (2021). Estatísticas Educacionais da Educação Básica e Trajetórias de Estudantes com Deficiência (Brasil, Rio Grande do Sul, Caxias do Sul). In C. Haas (Org.), *Cotidianos de inclusão escolar na educação básica e profissional: a acessibilidade curricular como diretriz da ação pedagógica* (1ª ed., pp. 283-294). Pedro e João Editores.
- United Nations. (2016). *General Comment No. 4 (2016) on the right to inclusive education*. Convention on the Rights of Persons with Disabilities. <https://documents.un.org/doc/undoc/gen/g16/263/00/pdf/g1626300.pdf>

Vasques, C. K. S., Espírito, A. M. D., & Meletti, S. M. F. (2024). Acesso a estudantes autistas na educação básica no Brasil: uma análise a partir do Censo Escolar. *Currículo sem Fronteiras*, 24, 1-29. <http://doi.org/10.35786/1645-1384.v24.1134>

Recebido em: 30/12/2024
Reformulado em: 21/05/2025
Aprovado em: 21/05/2025