



APRESENTAÇÃO

CONQUISTAS, DESAFIOS E IMPASSES DA EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL: UMA BREVE APRESENTAÇÃOⁱ

Mônica Maria Farid Rahme¹

<https://orcid.org/0000-0003-2123-2989>

Carla Carnoppi Vasques²

<https://orcid.org/0000-0002-3284-8749>

RESUMO

Este texto tem como objetivo discutir elementos relacionados à educação das pessoas com deficiência no Brasil, destacando dados históricos, sociais e políticos que foram significativos para que a educação dessa população se tornasse uma política pública, ainda que atravessada por inúmeros desafios e contradições. Nesse sentido, entrelaçar educação, deficiência e compromisso social, como proposto neste dossiê, é uma forma de sublinhar que a educação das pessoas com deficiência demanda uma implicação contínua dos atores políticos e da sociedade brasileira, para que não haja retrocesso e se possa avançar, em âmbito nacional, a partir do que foi conquistado ao longo de décadas. Os artigos que compõem o dossiê são apresentados, enfatizando-se sua vinculação com o eixo temático indicado.

Palavras-chave: Educação; Deficiência; Política Pública.

PRESENTATION

ACHIEVEMENTS, CHALLENGES AND IMPASSES IN THE EDUCATION OF PEOPLE WITH DISABILITIES IN BRAZIL: A BRIEF PRESENTATION

ABSTRACT

This text aims to discuss aspects related to the education of people with disability in Brazil. It highlights historical, social, and political data that were significant for the education of this population to become a public policy, despite the numerous challenges and contradictions faced. Hence, intertwining education, disability, and social commitment, as proposed in this dossier, is a way of underlining that the education of people with disability demands a continuous involvement of political actors and Brazilian society so as to not have any setbacks but advances nationally, in regards to what has been achieved over the decades. The articles that assemble the dossier are presented, emphasizing their connection with the indicated theme.

Keywords: Education; Disability; Public policy.

PRESENTACIÓN

CONQUISTAS, DESAFÍOS E INCONVENIENTES EN LA EDUCACIÓN DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN BRASIL: UNA BREVE PRESENTACIÓN

RESUMEN

¹ Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, onde atua no ensino, pesquisa e extensão. Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo. E-mail: <monicarahme@hotmail.com>

² Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS). E-mail: <k.recuero@gmail.com>

Este texto tiene como objetivo discutir elementos relacionados con la educación de personas con discapacidad en Brasil, destacando datos históricos, sociales y políticos que fueron significativos para que la educación de esta población se convirtiese en una política pública, aunque atravesada por numerosos desafíos y contradicciones. En este sentido, entrelazar educación, discapacidad y compromiso social, como se propone en este dossier, es una forma de subrayar que la educación de las personas con discapacidad exige una participación continua de los actores políticos y de la sociedad brasileña, para que no haya retroceso y se pueda avanzar, en ámbito nacional, a partir de lo que se ha conquistado a lo largo de décadas. Los artículos que integran el dossier se presentan, enfatizándose su vinculación con el eje temático indicado.

Palabras-clave: Educación; Deficiencia; Política Pública.

A educação das pessoas com deficiência (PcD) no Brasil reflete um percurso histórico, social, político, econômico repleto de desafios, avanços e retrocessos, que se estabeleceram nas últimas décadas e articulam particularidades de uma população que luta por reconhecimento e superação da segregação, num país que trava inúmeras disputas em torno do direito à Educação. É preciso registrar que os avanços do acesso à Educação escolar pública no Brasil se deram mais concretamente a partir dos anos 1990 e que, não necessariamente, articulou investimentos de recursos às condições de permanência de estudantes na escola, estabelecendo políticas públicas permanentes, estratégias de implementação, negociação com os(as) diferentes atores(as) envolvidos(as), assim como práticas de acompanhamento e/ou monitoramento.

O processo de implementação do direito à Educação das PcD no Brasil tem sido acompanhado da ampliação e do aprofundamento da produção acadêmica sobre o tema, que ganhou corpo e consistência a partir dos anos 1990 (CASAGRANDE; MAINARDES, 2021), com o aumento dos programas de Pós-Graduação no país, sobretudo de mestrado profissional, além do crescimento de docentes e linhas de pesquisa.

Este dossiê *Educação, Deficiência e Compromisso Social*³ se produz a partir dos desdobramentos de contextos na cena pública brasileira e da constatação de que a luta pelos direitos à Educação das PcD faz parte de uma disputa constante, que envolve a conquista dos direitos sociais, de acessibilidade, de reconhecimento de seu protagonismo (MAIOR, 2017), bem como do estabelecimento de um sentimento de pertencimento a uma coletividade na

³ É pertinente a discussão proposta por Yamamoto (2012), sobre a diferença entre responsabilidade e compromisso social na prática *psi*, apresentada em artigo publicado por ocasião dos 50 anos da profissão de psicólogo no Brasil.

qual se possa conjugar elementos do universal àquilo que é mais próprio do particular de cada pessoa.

A temática da deficiência atravessa os tempos com diferentes nomes, conceituações, representações, quase sempre guardando marcas do estigma que transmite aos sujeitos uma perspectiva de “não lugar”, de não pertencimento integral aos diversos espaços constituídos da pólis, de não corresponderem àquilo que deles se espera. Essas mensagens, que passam por agudas contestações, sobretudo a partir do século XX, materializam-se na vida concreta, cotidiana, quando incontáveis desafios se expõem nas vivências, afetando acessos, deslocamentos, interações, expressões. São construções planejadas para pessoas que deveriam apresentar as mesmas condições de mobilidade; estandardização da comunicação, restringindo interações e limitando o entendimento do que seja a linguagem; dificuldades de manejo, quando as palavras e as ações não se encaixam em uma *performance* mais convencional, ou quando o “mental” não funciona exatamente como a sociedade espera de um(a) cidadão/cidadã; desconsideração pelo que não ressoe “normalidade” – são os descompassos que as PcD experimentam e que refletem, muitas vezes, o capacitismo⁴ no qual nos encontramos mergulhados.

A proposta de articular neste dossiê *Educação, Deficiência e Compromisso Social* se configura em um cenário muito próprio do nosso país, que conquistou nas últimas décadas uma ampliação do direito à Educação das PcD, com ênfase no acesso à escola comum, e que se viu recentemente confrontado com o risco de ter esse percurso alterado ou interrompido.

Nesta apresentação, analisaremos elementos da política educacional brasileira mais recente, que repercutem nos artigos que compõem o dossiê e, na sequência, faremos uma breve introdução aos textos, apresentando suas tônicas principais.

PONTOS DE PASSAGEM NA EDUCAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL

⁴ Capacitismo, segundo Mello (2020), resulta de práticas e pedagogias que discriminam corpos atípicos, uma forma de discriminação contra um grupo social específico, no caso, o de pessoas com deficiência. O capacitismo é compreendido como estrutural e estruturante, no que se refere à normatividade corporal e comportamental, implicando processos de reconhecimento lesivo ou de não reconhecimento.

Ao longo do século XX, o Brasil passou por vários momentos distintos em relação à educação dos estudantes com deficiência.⁵ O Brasil havia herdado do Período Colonial dois institutos de importante envergadura, como os atuais Instituto Benjamim Constant (1854) e o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1857), mas que atendiam um número restrito de estudantes. Já no final do século XIX, Jannuzzi (2006) cita experiências pontuais de escolarização de estudantes com deficiência em escolas regulares de Manaus e do Rio de Janeiro. Na primeira metade do século XX, dá-se o início da constituição de entidades privadas e filantrópicas, voltadas para essa causa, como as Sociedades Pestalozzi, que têm a sua primeira organização fundada na cidade de Canoas, em 1926, ao mesmo tempo em que se verifica uma ausência significativa do Estado na formulação de políticas destinadas a este público.

No caso específico de Minas Gerais, Borges e Campos (2018) avaliam que, no período de 1930 a 1950, há uma centralidade na oferta de escolarização para estudantes com deficiência via “classes especiais” nas escolas comuns. A partir da análise de documentos da época, as autoras observam que, embora as salas de aula estivessem situadas em escolas que atendiam um público mais amplo e não somente pessoas com deficiência, há indícios de que o atendimento ocorria de forma paralela ao ensino comum, pois as atividades propostas priorizavam tarefas manuais, jogos, ensino ao ar livre, “exercícios de ortopedia mental”⁶ – o que não era previsto para as classes comuns. As orientações tiveram referência importante com a chegada da psicóloga russa Helena Antipoff, em Minas Gerais, no ano de 1929, quando o estado implementava a Reforma Francisco Campos, e buscava realizar uma interlocução mais direta com a Escola Nova, movimento que marca a presença da Psicologia na educação

⁵ Estudantes com deficiência compreendidos aqui conforme estabelecido na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008): estudantes com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades e Superdotação. Embora tal categorização não repercuta mudanças ocorridas nas classificações a partir do DSM-V e da CID-11, ela contempla nomeações que foram se instituindo em tempos mais longínquos, como deficiência visual, deficiência mental; além disso, absorve referências que se encontravam em curso no início dos anos 2000, em manuais como o DSM-IV e a CID-10; e considera a questão da superdotação como sendo uma responsabilidade da Educação Especial. A circulação da designação Transtorno do Espectro do Autismo é posterior a 2008, mas a Política contempla a educação de crianças e jovens com autismo, reforçada pela Lei 12.794/2012, conhecida como Lei Berenice Piana (BRASIL, 2012).

⁶ Segundo Petersen (2021), a ortopedia mental “foi empregada por Alfred Binet como base para o ensino dos ‘anormais’ na reforma francesa” (p. 16), em 1904, e depois adotada por Helena Antipoff na formação de professoras.

da época (CAMPOS, 2003). Antes de Antipoff, Théodore Simon havia passado pelo estado mineiro, por ocasião da criação da Escola de Aperfeiçoamento (ALMEIDA, 2010), com o intuito de divulgar e aplicar as recentes descobertas da Psicologia europeia.

Frente ao esvaziamento de iniciativas do Estado brasileiro, o que se estendeu praticamente até a promulgação da Constituição de 1988, há o surgimento de outras entidades de cunho privado que se organizam e passam a atender à demanda da população com deficiência, todas custeadas com verbas públicas. Sociedades e Institutos Pestalozzi se ampliam na primeira metade do século XX; a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) é fundada, em 1954, na cidade do Rio de Janeiro, dentre outras entidades que são criadas e passam não apenas a prestar serviço aos governos federal e estadual, mas a direcionar os rumos da política brasileira no que diz respeito à educação dos estudantes com deficiência.

Esta mistura do público e do privado é uma particularidade bem conhecida da política brasileira e, no caso da educação das pessoas com deficiência, o fenômeno pôde dar-se a ver de forma ainda mais peculiar, pois o espaço institucional legítimo para os estudantes estarem e poderem vivenciar experiências educacionais era, em grande parte, ocupado por aquelas instituições, tendo em vista que poucas cidades e estados tinham escolas especializadas em número suficiente para o atendimento dessa população (JANNUZZI, 2006; LAPLANE, CAIADO e KASSAR, 2016).

Maior (2017) destaca o quanto o modelo biomédico era inquestionável até a década de 1960, quando outros elementos emergem na cena social, problematizando o que se encontrava instituído. Neste contexto, o movimento político das pessoas com deficiência começa a apresentar maior organização e a se fortalecer. O surgimento do modelo social de deficiência no Reino Unido (DINIZ, 2007) e a ressonância de seu discurso para vários outros países constituem-se como marcos importantes deste contexto. Em relação ao Brasil, o documentário *História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil* (BRASIL, 2010a) nos apresenta uma panorâmica deste percurso, por meio do relato e análise das próprias pessoas com deficiência. E no caso dos Estados Unidos, o documentário *Crip Camp*⁷

⁷ O documentário *Crip Camp: A Disability Revolution*, que destacou a luta por direitos da pessoa com deficiência, foi produzido pela Netflix, em 2020, dirigido por [James Lebrecht](#) e [Nicole Newnham](#), inspirado no festival de Woodstock, que mudou o conceito de inclusão social.

se constitui como um registro importante do quanto uma experiência radical de vivência grupal e do próprio corpo pode subverter uma lógica de repressão e segregação das pessoas com deficiência, fortalecendo os sujeitos e produzindo efeitos capazes de levar à organização de movimentos reivindicatórios.

Este período coincide, no Brasil, com os duros anos da Ditadura militar (1964-1980), anos marcados por restrições profundas em relação aos direitos civis e, conseqüentemente, por denúncias de violação dos direitos humanos. No campo da Educação Especial, há a criação, em 1973, do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), subordinado à Secretaria Geral do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Em 1986, o Centro é transformado em Secretaria de Educação Especial, compondo a estrutura do MEC (JANNUZZI, 2006). O CENESP possuía autonomia administrativa e financeira para coordenar iniciativas no campo educacional para estudantes com deficiência, e contava com assessoria nacional e internacional. Sobre a sua criação, no contexto ditatorial, Garcia e Kuhnen (2020) analisam que:

Sob o regime da ditadura civil-militar e a égide dos acordos com organismos internacionais e em um contexto político mundial do avanço do neoliberalismo, deu-se no Brasil a implantação de uma sistemática de trabalho educacional dirigida aos alunos com deficiência em todo país como política de integração social do deficiente. Vale ressaltar a importância do acordo entre Ministério da Educação e a United States Agency for International Development (MEC/Usaid). Registra-se a participação ativa de representantes desses organismos no Grupo de Trabalho que liderou o processo de criação do Cenesp. Nessa conjuntura política e econômica, foi sendo organizada uma política de educação especial nacional que incorporou em suas bases o modelo, os serviços e a racionalidade da iniciativa assistencial privada (Sociedade Pestalozzi e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAES), cuja atuação no setor se deu articulada ao poder público. (GARCIA; KUHNEN, 2020, p. 71)

Na segunda metade do século XX, especialmente na década de 1970, o Brasil passa a aderir, de modo progressivo, o discurso pela normalização/integração e *mainstreaming* (JANNUZZI, 2006), e é no movimento pela democratização do país e no processo de construção da Constituição Federal de 1988, posterior ao período ditatorial, que podem ser identificadas as articulações que irão viabilizar a promoção de mudanças mais significativas, anos mais tarde. Neste ínterim, é criada, em 1986, a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), responsável pela Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (MAIOR, 2017).

Embora a Constituição Federal de 1988 não consiga reverter as ambiguidades existentes entre o público e o privado na Educação brasileira, como argumentam Laplane, Caiado e Kassar (2016), o texto constitucional reconhece o direito de todos à Educação e remete para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, a tarefa de especificar as diferentes dimensões deste processo.

A LDBEN define as responsabilidades das instâncias federal, municipal e estadual em relação ao planejamento, financiamento e implementação dos sistemas de ensino em seus diferentes níveis, organiza as prioridades para o atendimento das demandas e oferta de matrículas, formação de professoras(es), gestão, dentre outras prioridades. Outro ponto a ser destacado é que a Lei 9.394/1996 destina um capítulo específico à Educação Especial, conceituando-a, no art. 58, como “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996).

Nos anos de 1990, ocorre a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente, por meio da Lei 8.069/1990 (BRASIL, 1990). O Estatuto representa um marco na construção da cidadania, criando um sistema de proteção, sobretudo para crianças e jovens em situação de maior vulnerabilidade. Seu artigo 5º define que: “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punindo na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.” E, valendo-se da orientação constitucional, afirma que a criança e o adolescente “portadores de deficiência” deverão receber atendimento educacional especializado, “preferencialmente” na rede regular de ensino.

O movimento de sistematizar os direitos das pessoas com deficiência em leis ganha uma dimensão mais ampla a partir da década de 1990, quando um conjunto de leis é formulado e aprovado, além daquelas citadas acima. Destacamos, neste aspecto: a Lei 7.853/1989 (regulamentada pelo Decreto 3.298/1999), que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social e sobre a *Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde)*; a Lei 8.742/1993, que estabelece atendimento da pessoa com deficiência em diversos tipos de serviços da assistência social, tais como: residências inclusivas, modelo de moradia com apoios para a autonomia e a vida independente na comunidade; a Lei 8.112/1990, responsável por determinar a reserva de

cargos nos concursos públicos; a Lei 8.213/1991, que estabeleceu a reserva de 2 a 5% dos cargos nas empresas com 100 ou mais empregados, para beneficiários reabilitados e pessoas com deficiência capacitadas profissionalmente; as Leis 10.048 e 10.098/2000, e o Decreto 5.296/2004, que regulamentam a prioridade de atendimento às pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida (idosos, gestantes), estabelecendo normas para a promoção da acessibilidade, em suas diferentes dimensões.

E ainda: o Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Básica de nº 17/2001, referente às Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001); a Lei 10.436/2002, que tornou oficial a Língua Brasileira de Sinais (Libras); e o Decreto 5.626/2005, que define a educação bilíngue, a formação de tradutores e guias-intérpretes de Libras, cuja profissão foi regulamentada pela Lei 12.319/2010, permitindo concursos públicos e contratação desses profissionais; a Lei 11.126/2005 e o Decreto 5.904/2006, que permitem às pessoas cegas ou com baixa visão ingressarem e permanecerem com o cão-guia em ambientes e transportes coletivos, em lugar preferencial demarcado; a Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência (2006), que é incorporada à Constituição Brasileira por meio do Decreto 6.949/2009; a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, Lei 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana; o Estatuto da Pessoa com deficiência – Lei Brasileira da Inclusão – Lei 13.146/2015; e a Lei 13.409/2016, que tornou obrigatória a reserva de vagas para o ingresso de alunos com deficiência nas escolas técnicas e nas instituições de Ensino Superior federais.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI), de 2008, define uma direção para a escolarização de estudantes vinculados à educação especial, afinada com os princípios de uma educação inclusiva e com a *Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência* (ONU, 2006), resgatando concepções presentes em declarações que tiveram uma importância histórica na conquista do direito à Educação por desse grupo, como a *Declaração de Salamanca* (1994) e a *Convenção de Guatemala* (1999). A PNEEPI define, ainda, que os serviços de apoio especializado devem ser complementares ou suplementares, e não mais substitutivos à educação comum; coloca a educação especial como transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, e elenca três públicos prioritários para a educação especial: “pessoas com deficiência”, “alunos com transtornos globais do desenvolvimento” e “alunos com altas habilidades/superdotação”.

Sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), Kassar e Rebelo (2011) chamam a atenção para as diferenças de acepção deste atendimento desde a Constituição Federal de 1988, e como a concepção de AEE, presente na PNEEPEI, veicula formas distintas de entender a sua função em relação à escola e ao próprio processo educacional dos estudantes com deficiência.

A divulgação da PNEEPEI é seguida de uma série de normatizações e regulações, que tratarão, dentre outros aspectos, da implementação do AEE, de questões relativas à formação de professores, e da introdução de suportes, como, dentre outros, os profissionais de apoio e recursos de tecnologia assistiva. Além disso, uma série de programas passam a ser adotados para o desenvolvimento dos sistemas de ensino inclusivos, implantação de salas de recursos multifuncionais, formação continuada de professores em educação especial, e programas como Educação inclusiva: direito à diversidade, Escola acessível, Benefício da Prestação Continuada na escola, Transporte escolar acessível, Livro acessível, Educação bilíngue – formação de professores, intérpretes e tradutores da Língua Brasileira de Sinais, programa de acessibilidade na Educação Superior (Incluir), dentre outros.

Se considerarmos os movimentos produzidos no campo da educação especial brasileira desde a primeira metade do século XX até a primeira década do século XXI, podemos observar, ao longo deste período, deslocamentos significativos do ponto de vista da formulação e implementação de políticas públicas nesse campo. Do ponto de vista formal, a Secretaria de Educação Especial passa a fazer parte da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (*Secad*) e, posteriormente, é criada a *Diretoria de Políticas de Educação Especial*, vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (*Secadi*). De forma mais analítica, verificamos que se o Estado brasileiro assumia posicionamentos mais identificados com o que demandavam as entidades privadas filantrópicas que atendiam, de modo exclusivo, aos estudantes com deficiência, a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, especialmente a busca pela democratização da educação pública, o processo de municipalização, o fortalecimento da proposição de uma educação inclusiva, dentre outros aspectos, que conduziram a modificações nos rumos da política de educação especial e passam a ganhar uma tônica mais inclusiva e de valorização da dimensão pública. Este processo leva a menor ou a maior participação das entidades privadas nos rumos da definição da política de educação especial, ainda que isso não seja

acompanhado de uma redução do financiamento endereçado às instituições especializadas privadas e filantrópicas (MELETTI; RIBEIRO, 2014), indicando a nebulosidade já registrada entre as dimensões pública e privada. A este propósito, Kassar, Rebelo e Oliveira (2019) analisam:

Como organizações não mercantis, instituições especializadas de educação especial privado-assistenciais têm seu lugar garantido nas proposições das políticas educacionais, seja na organização gerencial dos governos de Fernando Henrique Cardoso, seja no Estado como protagonista apresentado nos planos dos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e de Dilma Rousseff. As políticas de educação especial, emanadas do governo federal, tomam corpo nesse movimento, em que diferentes atores sociais (instituições especializadas, técnicos do Ministério da Educação, grupos de pessoas com deficiência e seus familiares, Ministério Público Federal, pesquisadores do campo da educação especial, comentaristas da imprensa, entre outros) entram em cena, de modo que ora a pressão das organizações especializadas é mais audível, ora o movimento em favor da participação plena das pessoas com deficiência nas instituições não especializadas é fortalecido. (KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019, p. 5)

As particularidades presentes nesse percurso, as disputas nele travadas e os prováveis ressentimentos decorrentes da mudança de rumos que se operaram nos direcionamentos da política de educação especial, com todas as suas contradições e ambiguidades, puderam ser vistas com toda a sua radicalidade quando ocorre o *impeachment* de Dilma Rousseff, em 2016, e o governo de Michel Temer assume a Presidência do Brasil, em 31 de agosto de 2016. Pouco tempo depois, é aberta uma consulta pública, no *site* do Ministério da Educação (MEC), para a avaliação da PNEEPEI (2008) e são realizadas audiências estaduais para discussão do que seria a nova Política de Educação Especial. Entretanto, tais audiências não são amplamente divulgadas e não promovem um envolvimento de setores organizados da sociedade civil, assim como das universidades.

A despeito de todo um processo de formulação e implementação de uma política pública na perspectiva da inclusão escolar, em 30 de setembro de 2020, o governo em exercício publica o Decreto presidencial 10.502/2020, instituindo a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Tal ato é seguido de inúmeras mobilizações contrárias, em defesa da educação inclusiva. Movimentos ligados aos direitos das pessoas com deficiência, direitos humanos, infância, assim como partidos políticos e entidades de classe se organizam para participarem como *amicus curiae*, questionando a “constitucionalidade do referido decreto junto ao Supremo Tribunal Federal

(STF), no julgamento da ADI 6.590/DF, na perspectiva de revogação da norma, declarando a sua ilegalidade” (HENRIQUES; HARTUNG; LOPES, 2022, p. 15). Neste contexto, 56 organizações, englobando diferentes setores da sociedade civil, constituem a Coalização Brasileira, pela Educação Inclusiva. Tal processo resultou na suspensão do Decreto pelo Supremo Tribunal Federal, em 28 de dezembro de 2020, ao mesmo tempo em que evidenciou o quão permanecem fortes as disputas em torno dos direcionamentos da educação dos estudantes com deficiência no Brasil. Neste caso, disputas que buscam privilegiar um modelo que privilegie um “sistema paralelo” e, não, uma “educação inclusiva”.

Compreendendo que a construção de uma educação inclusiva não se faz por decreto, mas demanda um caminhar diário, atravessado por desafios, contradições, avanços e recuos, Gardou (2018) avaliou que:

Ao contrário de uma lógica disjuntiva, fundada em uma conformidade fantasmática, a ótica inclusiva se caracteriza pela capacidade coletiva de conjugar as singularidades, sem essencializá-las. Singularidades, às vezes desarmantes, em relação com o infinito de outras no interior de um todo onde cada um tem o direito de diferenciar, de diferir. E, ao mesmo tempo, de habitar, de ser, de tornar-se com os outros; de trazer ao bem comum sua biografia original, feita de semelhanças e dissemelhanças, em estar separado de seus pares, sem ser confundido com eles, nem assimilado por eles. (GARDOU, 2018, p. 31)

A proposição desse dossiê *Educação, Deficiência e Compromisso Social* se alinha à perspectiva sintetizada por Gardou (2018), no sentido de articular o que é particular e genuíno a uma dimensão que pertence ao coletivo. Sem perder o que é próprio da existência e do processo de cada pessoa com deficiência – o que pode se aproximar do Mito de Sísifo, como abordado no primeiro artigo, em uma sociedade que coloca os humanos sempre à prova – os trabalhos apresentados analisam processos de construção de políticas públicas que se referenciam na inclusão escolar e experimentam uma série de desafios na sua implementação. Referenciando-se em pesquisas de campo e/ou análises da produção brasileira sobre a educação escolar das pessoas com deficiência, os artigos convidam à reflexão e pretendem ser instrumentos de novas inquietações.

A partir destes apontamentos, passaremos, então, a uma breve apresentação dos artigos.

PROCESSOS E INQUIETAÇÕES EM TORNO DE UMA EDUCAÇÃO DITA INCLUSIVA

O texto de abertura de nosso dossiê *La roca de Sísifo y la de Freud: del rechazo de los conflictos a la política como salida*, escrito por Mariana Scrinzi e Claudia Campins, apresenta reflexões importantes a partir do Mito de Sísifo. As autoras retomam dois trabalhos sobre o mito, produzidos pelo psicanalista ucraniano Siegfried Bernfeld e pelo escritor francês Albert Camus, e propõem profícuas articulações com os três impossíveis freudianos: educar, governar e psicanalisar, e com a afirmação lacaniana de que “o inconsciente é a política”. A partir destas e de outras referências citadas, as autoras extraem consequências do trabalho de Sísifo para se pensar o educar, seus impasses e limites como prática humana; o posicionamento do educador diante da dimensão pública do educar e de um contexto referenciado na inclusão, dentre outras dimensões que são exploradas e discutidas ao longo do artigo.

Em *A escolarização das pessoas com deficiência e necessidades especiais no Brasil: segregação e capacitismo*, Margareth Diniz e Cintia Marques de Queiroz Oliveira retomam aspectos históricos relacionados à educação das pessoas com deficiência no país, demonstrando como a marca da segregação perpassou esse tema ao longo de décadas. Após abordarem aspectos do contexto nacional, as autoras focalizam a realidade do município de Ouro Preto/MG, e analisam dados dos estudantes da educação especial no Censo da Educação Básica daquele município, no ano de 2020, bem como documentos oficiais da cidade, e problematizam a centralidade assumida pelas instituições privadas de atendimento especial, mesmo que se observe oscilações significativas nos índices relativos à matrícula nas escolas comuns naquele contexto.

Juliana Santos do Amaral, Marcus Morais e Carla Karnoppi Vasques, no artigo *Formação inicial de professores para contextos inclusivos: algumas considerações sobre a experiência formativa mínima*, problematizam a presença/ausência da temática da escolarização de pessoas com deficiência na formação inicial de professores. Para tanto, analisam os currículos de sete cursos de licenciatura de três instituições de Ensino Superior, públicas, do estado do Rio Grande do Sul. Dentre as conclusões do artigo, os autores destacam que a produção acadêmica sobre a formação inicial, assim como a análise dos currículos dos cursos de Graduação (licenciaturas) investigados, demonstram uma não incorporação das

questões relativas ao campo da educação especial/inclusão escolar, mesmo que o país se oriente por uma política inclusiva e que este público esteja presente nas escolas comuns.

Dando continuidade à temática da formação inicial, no artigo *Cartas, deficiência e formação inicial de professores para contextos inclusivos*, Elizete Santos Balbino sublinha a importância da formação inicial como um tempo para cultivar processos de reflexão crítica sobre a temática da deficiência e promover rupturas em relação a discursos capacitistas. Apoiando-se em autores que problematizam tais aspectos, a autora analisa dados provenientes de uma pesquisa realizada em 2020, com estudantes de Pedagogia de uma universidade pública do Nordeste brasileiro que cursavam a disciplina Educação Inclusiva. Nesta disciplina, é proposta uma experiência formativa diferenciada com a escrita de cartas. Ao escrevê-las, as licenciandas poderiam registrar os seus (des)encontros com os alunos considerados diferentes, podendo, assim, expressar seus sentimentos e impasses em relação a esta experiência. A expectativa é que esta prática possibilite a emergência de outros olhares em relação às pessoas com deficiência e de que as mudanças operem na formação docente.

No artigo *Alfabetização e letramento na Educação Especial: um panorama das teses e dissertações brasileiras*, Stéphanie Eulália de Jesus Sabará, Taísa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves e Maria Cristina Piumbato Innocentini Hayashi discutem dados referentes a um estudo bibliométrico realizado sobre alfabetização, letramento e educação especial, que se baseou na consulta a teses e dissertações sobre o tema. Na análise dos dados, as autoras consideram a dimensão conceitual da temática da alfabetização e avaliam, para o desenvolvimento da argumentação, os desafios vividos no país em relação à alfabetização e ao letramento. A partir dos dados obtidos, elas identificam um aumento do número de trabalhos a partir de 2014, com destaque para o ano de 2018; uma concentração das produções na Região Sudeste, em especial em um universidade pública da região; e a predominância de trabalhos voltados para a abordagem do tema relacionado à deficiência intelectual e surdez.

O texto *Controvérsias acerca do perfil profissional do mediador escolar: refletindo o impacto no processo de inclusão*, de Nathália Lopes Machado e Mônica Maria Farid Rahme, focaliza a questão dos mediadores escolares ou, como denominados no âmbito da política educacional, profissionais de apoio. O artigo se ancora na realização de um levantamento bibliográfico de trabalhos acadêmicos sobre o tema, seguido da análise de elementos destas

produções. As autoras discutem o quanto essa função tornou-se presente nas escolas brasileiras no contexto da inclusão escolar, ao mesmo tempo em que expressam os seus desafios e impasses para a escolarização dos estudantes que apresentam tais particularidades. Como indicativos da pesquisa realizada, verificam uma diversidade na formação de profissionais, que podem apresentar apenas escolarização em nível Médio, formação em cursos da área da Educação e da área da Saúde, ou mesmo especialização.

Esperamos que os artigos e argumentos apresentados contribuam com a justiça social e o reconhecimento de pessoas com deficiência. Boa leitura!

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Danilo Di Manno. Binet no Brasil. *In*: ALMEIDA, Carolina Soccio Di Manno; ALMEIDA, Danilo Di Manno (orgs). **Alfred Binet** - Rene Zazzo. Recife/PE: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2010, pp. 29-45.

BORGES, Adriana Araújo Pereira; CAMPOS, Regina Helena de Freitas. A. A Escolarização de Alunos com Deficiência em Minas Gerais: das Classes Especiais à Educação Inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília/SP, v. 24, Edição Especial, 2018, pp. 69-84.

BRASIL. **Decreto nº 10.502**, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. ADI 6590 do STF. Brasília/DF, 2020. Disponível em <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>>

BRASIL. **Lei nº 13.409**, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília/DF, 2016. Disponível em <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13409-28-dezembro-2016-784149-publicacaooriginal-151756-pl.html>>

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília/DF, 2015. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>

BRASIL. **Lei nº 12.764**, de 27 de setembro de 2012. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília/DF, 2012. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm#>

BRASIL. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos das Pessoas com Deficiência. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil** (documentário). Brasília/DF, 2010a. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch>>

BRASIL. **Lei nº 12.319**, de 1 de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Brasília/DF, 2010b. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm>

BRASIL. **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. Brasília/DF, 2009. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília/DF: SEESP, 2008.

BRASIL. **Lei nº 11.126**, de 27 de junho de 2005. Dispõe sobre o direito do portador de deficiência visual de ingressar e permanecer em ambientes de uso coletivo acompanhado de cão-guia. Brasília/DF, 2005a. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11126.htm>

BRASIL. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília/DF, 2005b. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>

BRASIL. **Decreto nº 5.296**, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília/DF, 2004. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>

BRASIL. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Reconhece a Língua Brasileira de Sinais - Libras, como meio legal de comunicação e expressão, e torna obrigatória sua adoção, pelo poder público em geral e por empresas concessionárias de serviços públicos. Brasília/DF, 2002. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm>

BRASIL. **Parecer nº 17**, de 3 de julho 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília/DF: MEC/SEESP, 2001. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecer17.pdf>>

BRASIL. **Lei nº 10.098**, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília/DF, 2000. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm>

BRASIL. **Decreto nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de

Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília/DF, 1999. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília/DF, 1996. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>

BRASIL. **Lei nº 8.213**, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Brasília/DF, 1991. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm>

BRASIL. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, dá outras providências. Brasília/DF, 1990b. Disponível em <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-1990-372211-publicacaooriginal-1-pl.html>>

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Brasília/DF: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação. **Estudos Avançados**, São Paulo/SP, v. 17, n. 49, 2003, pp. 209-213.

CASAGRANDE, Rosana de Castro; MAINARDES, Jefferson. O campo acadêmico da Educação Especial no Brasil. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Bauru/SP, v. 27, e0132, 2021, pp. 119-138.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência?** São Paulo/SP: Editora Brasiliense, 2007.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; KUHNEN, Roseli Terezinha. Políticas públicas em Educação Especial em tempos de ditadura: uma análise sobre a concepção de deficiência no Brasil no período 1973-1985. **Revista Educação, Pesquisa e Inclusão**, Boa Vista/RR, v. 1, 2020, pp. 69-84.

GARDOU, Charles. **A sociedade inclusiva: falemos dela! Não há vida minúscula**. Belo Horizonte/MG: Editora UFMG e Fino Traço, 2018.

HENRIQUES, Isabella; HARTUNG, Pedro; LOPES, Laís. Apresentação. *In: Coalização brasileira pela educação inclusiva (org). Pela inclusão: os argumentos favoráveis à educação inclusiva e pela inconstitucionalidade do Decreto n. 10.502*. São Paulo/SP: Instituto Alana, 2022.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2ª ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2006.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos. O “especial” na educação, o atendimento especializado e a Educação Especial. *In: SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, Anais*, Nova Almeida-Serra/ES: UFES, 2011, pp. 1-17.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 45, 2019, pp. 1-19.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman de; CAIADO, Katia Regina Moreno; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. As relações público-privadas na educação especial: Tendências atuais no Brasil. **Revista Teias**, Rio de Janeiro/RJ, v. 17, n. 46, 2016, pp. 40-55.

MAIOR, Izabel Maria Madeira de Loureiro. Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos. **Inclusão Social**, Brasília/DF, v. 10, n. 2, 2017, pp. 28-36.

MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira; RIBEIRO, Karen. indicadores educacionais sobre a Educação Especial no Brasil. **Cad. CEDES [on-line]**, Campinas/SP, v. 34, n. 93, 2014, pp. 175-189.

MELLO, Anahi de. **Corpos (in)capazes: a crítica marxista da deficiência**. São Paulo/SP: Jacobin Brasil, 2020.

ONU. **Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência** - comentada, 2006. Disponível em <<https://www.gov.br/governodigital/pt-br/acessibilidade-digital/convencao-direitos-pessoas-deficiencia-comentada.pdf>>

PETERSEN, Laênia Martins. **Diferenças individuais: contribuições dos estudos de Alfred Binet para a reforma educacional mineira (1925-1940)**. 2021. 168 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG.

YAMAMOTO, Oswaldo Hajime. 50 anos de profissão: responsabilidade social ou projeto ético-político? **Psicologia: Ciência e Profissão**, São Paulo/SP, v. 32, n. esp., 2012, pp. 6-17. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/S1414-98932012000500002>>

ⁱ Revisão por: Elizete Munhoz Ribeiro. CNPJ 27.954.925/0001-28