

O DIREITO À EDUCAÇÃO NA NOVA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: entre retrocessos e possibilidades

THE RIGHT TO EDUCATION IN THE NEW NATIONAL POLICY FOR SPECIAL EDUCATION: between setbacks and possibilities

EL DERECHO A LA EDUCACIÓN EN LA NUEVA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL: entre reveses y posibilidades

Leidy Jane Claudino LIMA¹
Jorge Fernando HERMIDA²

RESUMO: Discutir o real contexto de mudanças na proposta de inclusão educacional da pessoa com deficiência, a partir das recentes atualizações na Política Nacional de Educação Especial (PNEE), sob a ótica dos fundamentos político-pedagógicos da Pedagogia Histórico-crítica é o que pretende este artigo. Trata-se de uma pesquisa documental e bibliográfica, desenvolvida sob a perspectiva da ética e da interpretação marxista da história. Os resultados evidenciam que para que a inclusão das crianças com deficiência possa de fato ser efetivada, a proposta referenciada na PNEE não deve existir apenas na teoria, mas sim na concretização de práticas educacionais efetivas que realmente promovam sua inserção. Também evidenciamos o abismo existente entre a igualdade formal e a desigualdade real nos sistemas educacionais regidos pelo capitalismo democrático. Finalizamos alertando para a necessidade de um olhar permanente sobre as conquistas obtidas nessa área, tendo em vista o momento de desconstrução social e obscurantismo político que hoje vivenciamos.

PALAVRAS-CHAVE: Direito à educação. Inclusão excludente. Educação Especial. Pedagogia Histórico-crítica.

ABSTRACT: *Discussing the real context of changes in the proposed educational inclusion of people with disabilities, from the recent updates in the National Policy for Special Education (PNEE), from the perspective of the political-pedagogical foundations of Historical-Critical Pedagogy is what this article intends to do. . This is a documentary and bibliographic research, developed from the perspective of ethics and the Marxist interpretation of history. The results show that for the inclusion of children with disabilities to actually be effective, the proposal referenced in the PNEE must not only exist in theory, but in the implementation of effective educational practices that really promote their inclusion. We also highlight the gulf that exists between formal equality and real inequality in educational systems governed by democratic capitalism.*

¹ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação – Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB). Atualmente doutoranda em Educação no PPGE/UFPB. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Pedagogia Histórico-crítica, Políticas Públicas e Mundo do Trabalho – membro do HISTEDBR Nacional. Contato: leidyjane.nunes@bol.com.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0750-0051>

² Uruguaio, naturalizado brasileiro. Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor Titular da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e Vice-coordenador do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), da UFPB. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Pedagogia Histórico-crítica, Políticas Públicas e Mundo do Trabalho – membro do HISTEDBR Nacional. Contato: jorgefernandohermida@yahoo.com.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1963-4639>

We conclude by warning of the need for a permanent look at the achievements made in this area, in view of the moment of social deconstruction and political obscurantism that we are currently experiencing.

KEYWORDS – *Right to education. Exclusionary inclusion. Special education. Historical-critical pedagogy.*

RESUMEN: *Discutir el contexto real de cambios en la propuesta de inclusión educativa de las personas con discapacidad, a partir de las recientes actualizaciones de la Política Nacional de Educación Especial (PNEE), desde la perspectiva de los fundamentos político-pedagógicos de la Pedagogía Histórico-Crítica es lo que pretende este artículo. Es una investigación documental y bibliográfica, desarrollada desde la perspectiva de la ética y la interpretación marxista de la historia. Los resultados muestran que para que la inclusión de niños con discapacidad sea realmente efectiva, la propuesta referenciada en la PNEE debe existir no solo en la teoría, sino en la implementación de prácticas educativas efectivas que realmente promuevan su inclusión. También destacamos el abismo que existe entre la igualdad formal y la desigualdad real en los sistemas educativos regidos por el capitalismo democrático. Concluimos advirtiendo sobre la necesidad de una mirada permanente a los logros alcanzados en este ámbito, ante el momento de deconstrucción social y oscurantismo político que vivimos actualmente.*

PALABRAS CLAVE: *Derecho a la educación. Inclusión excluyente. Educación especial. Pedagogía histórico-crítica.*

Introdução

As recentes atualizações da Política Nacional de Educação Especial (PNEE, 2020), no que tange a efetivação do direito à inclusão educacional dos alunos público-alvo da educação especial carecem de um olhar atento, crítico e contestador por parte dos educadores, uma vez que a homologação da nova Política Nacional de Educação Especial (PNEE, 2020), por meio do Decreto nº 10.502 de 30 de setembro de 2020, só trouxe retrocessos ao processo de inclusão escolar vigente, cujas modificações põem em risco as políticas educacionais pontuais já alcançadas para esse setor de ensino.

O direito à educação das crianças com deficiência passou por diferentes momentos no Brasil. Historicamente, sempre houve resistência no sistema educacional brasileiro quanto ao reconhecimento do legítimo direito à educação da criança com deficiência, tendo sido somente a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88) que essa realidade começou a ser modificada. Com a aprovação da Carta Magna os direitos sociais da pessoa com deficiência passaram a ser proclamados nas esferas social, jurídica e legal no nosso país. O direito educacional das crianças com deficiência passou a ser concebido como um direito fundamental e indispensável a essas

peças, passando a ser materializado no sistema escolar (MAZZOTTA, 2011; BEYER, 2013; CAVALHO, 2016).

Com a valorização do potencial dessas pessoas para conviver em condições de igualdade e a efetivação dos direitos das crianças com deficiência na CF/88, deu-se início a um processo de regulamentação dos preceitos contidos na Carta Magna, no qual o direito à educação dessa população passou a ser efetivado através de diversos instrumentos jurídicos educacionais. Dentre os principais documentos legais elaborados para o direito educacional e cujas diretrizes referenciam os direitos das pessoas com deficiência, destacamos: o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Lei 8.069 de 13 de julho de 1990); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei 9694/96 de 20 de dezembro de 1996), que incluiu a Educação Especial como modalidade educativa; o Plano Nacional de Educação – PNE (Lei n. 13005, de 26 de junho de 2014), que tem como meta específica ampliar a oferta de matrícula da educação especial na escola regular; e, mais recentemente, a aprovação do Estatuto da Pessoa com Deficiência – EPD (Lei nº 13.146/2015).

No âmbito legal, portanto, o direito à educação das crianças com deficiência vinha sendo efetivado, mas essas e outras conquistas educacionais, infelizmente, foram sendo descaracterizadas no governo de Jair Messias Bolsonaro ao assumir a Presidência da República em 2019. Nessa nova conjuntura política adversa aos direitos sociais, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI, 2008), foi reformulada, e os novos conceitos e procedimentos adotados foram no mínimo controversos. Através do novo documento, passou-se a permitir a não obrigatoriedade da matrícula para alunos com deficiência na escola regular, além, de outras implicações que comprometem o processo de inclusão educacional, (PNEE, 2020). A partir de então, o desenvolvimento da proposta educacional inclusiva dos alunos com deficiência vem enfrentando um processo de desconstrução, já que, na política adotada por esse (des)governo o processo educativo dessas crianças também passou a acontecer em escolas e classes especializadas.

Todavia, salientamos que a matrícula das crianças com deficiência passou a ser obrigatória no sistema regular de ensino brasileiro desde o final da década de 1980, através da Lei nº 7853/89. A referida lei determina que *é crime negar matrícula aos alunos com deficiência*, punível com pena de dois a cinco anos de reclusão.

Mesmo com a legislação sendo enfática na defesa do direito educacional dessas pessoas, o atual Ministro da Educação do governo Bolsonaro, Milton Ribeiro, em

recente entrevista em veículo de comunicação estatal afirmou que estudantes com deficiência “atrapalham” com sua presença em sala de aula. A fala do Ministro, paradoxal e controversa, repercutiu negativamente na esfera das entidades civis, jurídicas e educacionais defensoras dos direitos humanos e dos direitos da pessoa com deficiência, repercutindo negativamente também no plenário do Senado Federal.

Diante dessa declaração discriminatória, constata-se que o representante da pasta da Educação no MEC, ou seja, a autoridade máxima no campo educacional do Brasil, ignora peremptoriamente os preceitos educacionais inclusivos na esfera dos direitos humanos e sociais garantidos na CF e nas políticas públicas de inclusão efetivadas nas duas últimas décadas, ao defender publicamente um modelo de educação segregada. Nessa mesma direção, Damares Alves, a então Ministra de Estado da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (pessoa incapaz de comandar uma pasta dessa importância), também se pronunciou favorável à educação segregada ao defender o ensino domiciliar das crianças com deficiência. O posicionamento vergonhoso desses Ministros de Estado fortalece a pauta legislativa do (des)governo Jair Bolsonaro, claramente voltada para a educação elitista, e desfavorece a garantia do ensino escolar como um direito básico, histórico e assegurado constitucionalmente para todos os brasileiros, e que também deveria ser priorizado aos estudantes com deficiência no sistema regular inclusivo.

A defesa da educação segregada, através do apelo ao retorno das classes especiais, precisa ser vista com grande preocupação, pois, além de ferir de morte o direito constitucional à educação escolar das pessoas com deficiência em condições de igualdade social assegurado na Constituição Federal de 1988, art. 206 e 208, essas medidas se caracterizam como um retrocesso sem precedentes para a educação brasileira, antes, nunca visto no nosso país. Vale ressaltar aqui, que as mudanças na Política Nacional de Educação Especial efetivadas pelo atual Ministério da Educação (MEC) e que culminaram nas alterações ocorridas nesta política de Estado, não foram idealizadas eminentemente pelo atual governo: As mudanças no cenário político educacional, foram iniciadas com as reformas políticas dos governos neoliberais a partir da década de 1990 (SAVIANI, 2013; 2019).

Sobre o processo de intensificação dessas mudanças que culminaram nas reformas políticas e governamentais, esta conjuntura incorpora valores e preceitos políticos e ideológicos dos governos neoliberais anteriores que afetaram diretamente no desenvolvimento dos processos educacionais contemporâneos (SAVIANI, 2013, 2019;

HERMIDA, LIRA, 2018). No âmbito político e ideológico, as primeiras tentativas de reforma do Estado foram ancoradas na ideologia neoliberal ocorridas durante os governos de José Sarney (1985-1990) e Collor de Mello (1990-1992). Nesse contexto, surge como alternativa progressista educacional, a Pedagogia Histórico-Crítica, como forma de resistência à adesão das políticas denominadas como neoconservadoras (SAVIANI, 2013). Todavia, foi durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), eleito para a presidência da República nas eleições nacionais de 1994, que o processo de reformas econômicas e do aparelho do Estado ancorado na ideologia neoliberal conseguiu ampla penetração nas esferas econômicas, políticas e sociais da realidade nacional (HERMIDA; LIRA, 2018).

Sucessivamente, as reformas econômicas e do aparelho do Estado neoliberal iniciadas no governo de Fernando Henrique Cardoso se estenderam nos governos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2006; 2007-2010), de Dilma Vana Rousseff (2011-2014; 2015-2016) e de Michel Temer (2016-2018). O contexto atual dessas reformas também foi incorporado pelo atual governo de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022).

Diante dessas reflexões, podemos afirmar que as políticas educacionais realizadas no Brasil, pós-período constitucional de 1988, consolidadas por seu caráter democrático para a garantia dos direitos sociais, estiveram, historicamente, subjugadas ao viés conservador das reformas econômicas impostas pelo Estado neoliberal. Nesse cenário, as Políticas Educacionais voltadas para assegurar os direitos das pessoas com deficiência também não ficaram isentas das consequências nefastas dessas ‘mudanças’.

No entanto, é mister recordar que foi após a destituição do cargo da então presidenta da república Dilma Vana Rousseff, do seu segundo mandato (2014-2016), através de um processo de *impeachment*, que se consolidou uma agenda de investidas e ações para o desmonte das políticas de Estado voltadas para a garantia dos direitos sociais e educacionais no cenário brasileiro. Nesse contexto, em dezembro de 2016, durante o governo Michel Temer foi aprovada a emenda constitucional nº 95, que dispõe sobre as disposições constitucionais transitórias para instituir o Novo Regime Fiscal nacional, cuja medida mais importante foi o congelamento de qualquer percentual de gastos públicos acima da inflação nos próximos vinte anos. Essa medida afeta diretamente a concretização da meta 4 do PNE de 2014, que trata especificamente da garantia do direito à educação inclusiva.

A partir do ano de 2018, mudanças no formato da concepção das Políticas de Estado voltadas para a Educação Especial foram sucessivamente ocorrendo, enquanto

pauta antidemocrática do (des)governo atual. Um marco importante dessas ações ocorreu em 2019 com a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), após mudanças na Diretoria de Políticas de Educação Especial. Sucessivamente, foi aprovado o Decreto nº 10.502 de 30 de setembro de 2020, que homologou a “nova” Política Nacional de Educação Especial (PNEE, 2020), em um momento de profundas transformações econômicas e sociais no cenário político nacional. Atualmente, está suspensa a eficácia do decreto que instituiu a “nova” PNEE/2020, por decisão do Supremo Tribunal Federal (STF).

De fato, a política recentemente aprovada é controversa, tendo em vista que retoma a visão estigmatizada da própria condição humana dessas crianças, atentando contra o legítimo interesse delas ao subestimá-las. A resistência em reconhecer os legítimos direitos das crianças com deficiência se fundamenta na concepção do ideário popular de que essas pessoas eram consideradas incapazes e improdutivas no próprio transcurso histórico e social (JANNUZZI, 2012; BUENO, 2016; CARVALHO, 2016).

As considerações supracitadas nos motivaram a elaborar as seguintes questões norteadoras:

- *Considerando as atuais mudanças na Política Nacional de Educação Especial é possível defender o direito à educação das crianças com deficiência?*
- *Quais são os aportes que a legislação proposta traz para a educação especial?*

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa é documental e bibliográfica, fundamentada na dialética materialista e na interpretação marxista da história. Para tanto, recorreremos aos fundamentos políticos e pedagógicos da pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2012; 2013; 2019) e aos preceitos metodológicos do materialismo histórico e dialético (MARX, 2010a, 2010b; GAMBOA, 2008; GRAMSCI, 2004; KOSIK, 2002) para embasar nossas análises e interpretações sobre a efetivação do direito à educação das crianças em situação de inclusão educacional. Procuramos dialogar com autores de perspectivas críticas que nos auxiliassem nas interpretações das recentes mudanças na Política Nacional de Educação Especial, e na contextualização dos elementos de natureza educacional e filosófica na perspectiva dos direitos humanos e no reconhecimento da pessoa com deficiência como sujeito de direitos.

Para melhor caracterização das modificações propostas, fizemos um resgate histórico das principais políticas educacionais já executadas no Brasil, para nos ajudar a entender por que o direito à educação das crianças atendidas pela educação especial

ficou comprometido. Buscamos, também a elucidação dos fundamentos políticos educacionais na ótica dos direitos humanos para a proposta educacional desde a perspectiva teórica e os aportes metodológicos da Pedagogia Histórico-crítica, por ser esta uma formulação pedagógica e política colocada a favor da emancipação humana.

Como hipótese de trabalho deste estudo, defendemos que: o caráter reacionário e conservador da nova política educacional aprovada pelo atual governo em 2020 desconstrói todas as conquistas obtidas para essas crianças, paradoxalmente aos avanços e conquistas obtidas para esta modalidade educacional (Educação Especial) através de iniciativas inovadoras e criativas que vinham fortalecendo aos poucos o direito à educação das crianças com deficiência.

Além desta introdução e das considerações finais, este texto foi organizado em três momentos. No primeiro, problematizamos nosso objeto de estudo a partir de um resgate histórico e temporal das políticas públicas educacionais voltadas para a garantia do direito educacional das crianças com deficiência, focando em particular na legislação educacional aprovada após a promulgação da CF/88. O diálogo com as principais políticas educacionais considerou os distintos momentos políticos da história recente, onde a alternância do poder nos possibilitou caracterizar esses diferentes momentos. Se no primeiro momento analisamos os processos que conduziram à aprovação das políticas educacionais específicas para a educação especial, no momento seguinte valorizamos a análise do produto mais recente, isto é, o Decreto nº 10.502 de 30 de setembro de 2020, que instituiu a nova Política Nacional de Educação Especial (PNEE, 2020). Nossa análise buscou elucidar os fundamentos políticos e pedagógicos da proposta, na tentativa de desmitificar a concepção de inclusão escolar presente no interior da política educacional atual, concepção esta, que no entender dos autores deste artigo, é controversa, desatualizada, conservadora e retrógrada. No terceiro momento, apresentamos uma proposta pedagógica fundamentada nos preceitos da Pedagogia Histórico-crítica como alternativa à pedagogia dominante no sistema educacional brasileiro. O texto se encerra com a apresentação das considerações finais, onde trazemos os principais resultados da pesquisa, e, também, os problemas identificados, passíveis de serem aprofundados em futuros estudos.

Breve resgate histórico da Educação Especial pós-1988

No Brasil, a conquista do Estado democrático de direito depois de mais de vinte anos de ditadura militar se concretiza com a aprovação de uma nova Constituição Federal, no ano de 1988 (CF/88). Constitucionalmente, as pessoas com deficiência passaram a ter a possibilidade dos seus direitos sociais reconhecidos. O reconhecimento desse histórico direito educacional é explicitado em diversos momentos da CF/88 – também popularmente conhecida como *Constituição Cidadã*. Nela, a educação passa a ser assegurada como um direito universal a todos os cidadãos brasileiros, sem distinção de qualquer espécie em condições de igualdade para todos. No artigo 206, por exemplo, podemos ler que: “O ensino será ministrado com base nos princípios: I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na Escola”. Outro exemplo é o artigo 208 que estabelece em seu parágrafo III que: “O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Tendo como marco à CF/88, foram sendo aprovados diversos documentos legais, elaborados para garantir o direito educacional das pessoas em geral, mas também para garantir esse direito às pessoas com deficiência: o ECA – Lei 8.069, de 13 de julho de 1990; a LDBEN – Lei 9694/96, de 20 de dezembro de 1996, que incluiu a Educação Especial como modalidade educativa; O PNE – Lei n. 13.005, de 26 de junho de 2014, contendo diagnóstico, objetivos e metas voltados para a educação especial na escola regular; e o Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146/2015. Todos esses documentos oficiais, são reconhecidos pela sua manifesta defesa do direito educacional das pessoas com deficiência.

As declarações e convenções internacionais exerceram um papel central na composição das leis e estatutos que resguardam os direitos sociais das pessoas com deficiência no Brasil. Sobre esse contexto de influência, a respeito do direito educacional destacamos: a Declaração de Jomtien (1990), pela sua defesa ao direito do processo de escolarização da pessoa com deficiência; e a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), por defender que a inclusão educacional das crianças com deficiência deve ocorrer no sistema regular de ensino. Desta feita, a proposta para a educação escolar deve se adequar aos programas educacionais inclusivos.

No ano de 2007 foi promulgada a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo na cidade de Nova York, nos

Estados Unidos da América. A Convenção de Nova York tornou-se uma das mais importantes convenções sobre os direitos das pessoas com deficiência, pois reafirma a questão dos direitos dessa população na perspectiva dos direitos humanos para viverem em condições de igualdade com as demais pessoas caso sejam garantidas as oportunidades em condições de equidade social. A Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência foi incorporada à legislação brasileira em 2008. Suas prerrogativas influenciaram na elaboração da Política Nacional de Educação Especial (PNEPEI/2008).

É evidente, portanto, a concretização de uma legislação educacional constituída historicamente como signatária dos tratados internacionais defensores da luta pela efetivação dos direitos humanos e em especial na luta pelos direitos das pessoas com deficiência. Porém, o direito à educação dos sujeitos com deficiência perpassa obrigatoriamente o contexto histórico da inclusão/exclusão para se concretizar na sociedade atual, dependendo de outras esferas importantes, como o processo de ordenação jurídica do dever do Estado, das famílias e da sociedade civil como um todo.

Com o aparato jurídico legal das leis específicas voltadas aos direitos das pessoas com deficiência no Brasil, o direito educacional passou a ser assegurado na rede regular de ensino. Essa composição situa o modo como a Educação Especial no Brasil vem se organizando para a consolidação de práticas inclusivas após a aprovação da Constituição Federal de 1988. Assim sendo, a proposta da Educação Inclusiva como modalidade passou a estar pautada nos princípios de equidade que assegurem o respeito e a dignidade humana, e o acesso e a permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais, em condições de igualdade no sistema escolar.

Porém, mesmo depois de uma década da consolidação da PNEPEI (2008), o MEC resolveu alterar suas diretrizes com o argumento de que “ela” estaria “desatualizada”. A “nova” política nacional de educação especial começou a configurar-se a partir das mudanças ocorridas na estrutura da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) e da Diretoria de Políticas de Educação Especial, após o processo de impeachment que destituiu à Presidente da República Dilma Vana Rousseff, em 2016. É mister recordar que o governo federal, através do MEC, já vinha anunciando uma agenda anteriormente organizada para a consolidação do novo documento para atualização na PNEPEI/2008.

Em reunião realizada pela extinta SECADI, no dia 16 de abril de 2018, a formulação da proposta foi apresentada. No mesmo ano foi aberta consulta pública

seguindo-se o curso legal rumo às mudanças traçadas. Nesse percurso, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) deixou de existir por meio do decreto nº 9.465, publicado no Diário Oficial da União em 2 de janeiro de 2019. Atualmente a secretaria que responde pela pauta da Educação Especial no MEC é Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP).

No dia 4 de abril de 2019 foi lançado pelo MEC o Plano de Trabalho, composto por uma Comissão de Elaboração das Diretrizes Nacionais da Educação Especial. Enquanto objetivo central, esta comissão posicionou-se favorável às questões que permitiam mais de uma modalidade de ensino para a proposta educacional (leia-se, em instituições públicas e filantrópicas), além de pretender modificar o funcionamento do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Desde então, essa agenda em torno das mudanças na Política Nacional de Educação Especial foi avançando, até culminar na sua aprovação no ano passado.

Mesmo antes de o texto atual ter sido aprovado, várias representações de diversos seguimentos – universidades, institutos federais, pesquisadores e movimentos sociais – se manifestaram contrários a tais mudanças nas suas prerrogativas legais, logo, em defesa da manutenção da PNEEPEI de 2008.

Mantoan (2018, p. 6), por exemplo, assim se manifesta:

[...] A intenção de “atualizar” essa importante e bem-sucedida política pública seria desejável caso houvesse o objetivo de monitorar e aperfeiçoar sua implementação com base em estudos e pesquisas sobre o processo de implantação de suas diretrizes, no âmbito das escolas. Todas as iniciativas que fogem do padrão de monitoramento nesse sentido tornam-se achismos e não revelam a situação real sobre os aspectos eventualmente a serem alterados. (PNEEPEI de 2008-p.6)

Nesse contexto, a PNEEPEI de 2008 começa a sofrer mudanças por meio da aprovação do decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020 que instituiu a “nova” Política Nacional de Educação Especial. Em setembro do mesmo ano, o documento atualizado é lançado na íntegra intitulado – *Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida*, através da Secretaria de Modalidades Especializadas da Educação (SEMESP). Segundo o documento,

Pretende-se, com tais orientações, estimular os sistemas de ensino a criarem iniciativas inovadoras e coletivas, visando o fortalecimento da educação especial, e a valorização tanto das singularidades quanto das diferenças no mundo globalizado e desigual da atualidade (PNEE, 2020, p. 11).

Apesar de colocar expressamente em seu enunciado, o objetivo à defesa de iniciativas inovadoras e criativas para fortalecer a Educação Especial, contraditoriamente, já no início de sua apresentação propõe a possibilidade educacional dessas crianças de ser efetivada em escolas e classes especiais:

As leis brasileiras determinam que os sistemas educacionais devem oferecer, preferencialmente, *escolas inclusivas, mas, não exclusivamente*. Assim, sabedores de que existem milhares de pessoas em idade escolar fora da escola, pelo fato de apresentarem demandas que são mais adequadamente atendidas *em escolas ou classes especializadas*, a PNEE defende a manutenção e a criação dessas classes e escolas e também de escolas e classes bilíngues de surdos. Estas classes e escolas especializadas são também inclusivas (PNEE, 2020, p. 10) [Grifos nossos].

No enunciado em questão, o governo federal apresenta abertamente interesse na defesa das classes especiais. Tal indicação, faz referência ao retrocesso histórico do paradigma da exclusão, ao propor uma inclusão “segregada” através do apelo ao retorno das escolas e classes especializadas, ferindo o princípio constitucional da educação como direito humano inalienável.

Felizmente, por decisão judicial, foi suspensa a eficácia do decreto nº 10.502 que instituiu a PNEE de 2020. Segundo o Ministro Dias Toffoli, o decreto contraria os pressupostos da educação inclusiva, por deixar de dar absoluta prioridade à matrícula dos educandos com deficiência na rede regular de ensino. Portanto, dada a urgência da suspensão das prerrogativas legais da nova PNEE de 2020, as intenções do atual governo para fomentar práticas educacionais verdadeiramente democráticas, parecem permanecer no campo ideológico e muitas vezes não refletem na concretização das práticas de inclusão expressas nas suas diretrizes.

A nova PNEE: texto e contexto na ótica dos direitos humanos

Questões vinculadas ao direito educacional das pessoas com deficiência precisam ser abordadas no contexto legal das políticas específicas para a inclusão na atualidade. Essas questões estão intimamente associadas à questão dos direitos humanos. Nesse sentido, a emancipação política e a emancipação humana formam um par dicotômico que dialeticamente se encontram para sustentar a complexidade das políticas educacionais voltadas aos direitos sociais das pessoas com deficiência, identificadas elas próprias na ótica dos direitos humanos.

Contraditoriamente, a emancipação humana, na lógica da sociedade burguesa é caracterizada historicamente por seu caráter conservador, segregativo, reacionário e elitista. Ainda que na teoria a burguesia apregoe os direitos humanos como universalmente constituídos, na prática, enquanto movimento político, não concebe a todos à apropriação dos direitos sociais. Por isso, que nessa ótica,

Os droits de l'homme, os direitos humanos, são diferenciados como tais dos droits du citoyen, dos direitos do cidadão. Quem é esse homme que é diferenciado do citoyen? Ninguém mais ninguém menos que o membro da sociedade burguesa. Por que o membro da sociedade burguesa é chamado de “homem”, pura e simplesmente, e por que os seus direitos são chamados de direitos humanos? A partir de que explicaremos esse fato? A partir da relação entre o Estado político e a sociedade burguesa, a partir da essência da emancipação política (MARX, 2010a p. 48). [itálico no original].

Ou seja, nesse modelo de sociedade, os direitos humanos em sua concretude devem pertencer, tão somente, aos membros da sociedade burguesa. Nesse entendimento, os direitos humanos são privilégios da burguesia, o que se torna possível devido à concepção de homem egoísta e descomprometido com sua comunidade. Sendo assim, os princípios que apregoam a verdadeira emancipação humana, precisam ser pensados para além dos redutos históricos da discriminação e da opressão social.

Infelizmente essa perspectiva cerceadora dos legítimos direitos conquistados, afeta também à educação como um todo. É o caso da proposta da Escola sem Partido, que vem sendo amadurecida desde os primeiros anos do século XXI por setores conservadores e políticos alinhados com a extrema direita. Ao estudar esse movimento, Hermida e Lira (2018) observaram o seguinte:

Apelidada pela comunidade educacional de “lei da mordça”, a lei fere os princípios sobre os quais está alicerçada a institucionalidade democrática brasileira e interfere decisivamente na construção da reflexão crítica e no processo de ensino-aprendizagem das escolas, limitando a potencialidade transformadora da educação. Sob a tutela de preceitos políticos conservadores e religiosos fundamentalistas, de base moral reacionária, tal iniciativa legal procura impedir o exercício das liberdades, tendo como alvo principal a diversidade social, ética, cultural e, principalmente, de gênero, principal alvo dos ataques reacionários, como se observará adiante (HERMIDA e LIRA, 2018, p. 143-4).

Para Saviani (2013), é através do desenvolvimento histórico que o homem produz sua existência no tempo. Portanto, o homem se constitui humano pelo trabalho, agindo sobre a natureza para transformá-la, construindo o mundo da cultura. A

educação correlaciona-se diretamente com esse processo. Nesse entendimento, ao constituir-se homem, a emancipação também é alcançada pelo homem. Contraditoriamente, na sociedade capitalista, através da exploração da sua força de trabalho, o homem é levado a alienação (MARX, 2010b). A concepção da pessoa com deficiência, se firmou cristalizada por um passado de anonimato, alienação e exploração. Ou seja, de negação social.

Gramsci (2004, p. 95), reconhecendo a capacidade de filosofar, enquanto uma característica inerente à condição humana, considerou o seguinte:

A própria concepção de mundo responde a determinados problemas colocados pela realidade, que são bem determinados e "originais" em sua atualidade. Como é possível pensar o presente, e um presente bem determinado, com um presente elaborado em face de problemas de um passado frequentemente bastante remoto e superado? (GRAMSCI; 2004, p. 95)

Assim, refletindo sobre uma concepção de mundo crítica e coerente, podemos avançar para compreender a realidade e o que ela realmente representa, revisitando o passado histórico e situando suas contradições. Essa é uma tarefa desafiadora diante do desastroso cenário político atual, o qual tem afetado diretamente as decisões em torno da manutenção das políticas educacionais inclusivas no Brasil. Portanto, partimos da necessária busca da totalidade para a compreensão das partes que compõem o todo. Remete-nos, necessariamente à diferença que existe entre o real e o aparente (KOSIK, 2002).

Esquadrinhar os motivos pelos quais a mais importante Política de Estado para manutenção do direito educacional da pessoa com deficiência está sendo modificada, requer um retorno ao passado histórico da Educação Especial, situando o sujeito educacional (pessoa com deficiência) historicamente e socialmente. Enquanto sujeitos históricos, a participação das pessoas com deficiência no seio social é acompanhada pela representação do estigma social voltado àqueles que historicamente têm sido apontados como "deficientes". Sobre essa concepção, o percurso histórico em torno das deficiências, fundou um sujeito concebido socialmente como deficiente, incapaz e improdutivo (JANNUZZI, 2012; BUENO, 2016; CARVALHO, 2016).

A proposta nacional para a universalização da educação está amparada pelos dispositivos legais nos textos das leis. A compreensão dos marcos legais que consolidaram a política pública nacional de Educação Especial, precisa ser analisada

considerando as contradições entre os objetivos proclamados e os objetivos reais para a concretização da igualdade educacional (HERMIDA, 2008; SAVIANI, 2013, 2019).

Por definição, as políticas públicas delineadas no Estado brasileiro, conceitualmente não são neutras na garantia de uma sociedade mais igualitária e mais justa. Em tempos de crise, a sociedade burguesa não é nada igualitária. Para Marx (2010a), o Estado é o mediador entre o homem e a liberdade do homem, assim:

O Estado político pleno constitui, por sua essência, a vida do gênero humano em oposição à sua vida material. Todos os pressupostos dessa vida egoísta continuam subsistindo fora da esfera estatal na sociedade burguesa, só que como qualidades da sociedade burguesa. Onde o Estado político atingiu a sua verdadeira forma definitiva, o homem leva uma vida dupla não só mentalmente, na consciência, mas também na realidade, na vida concreta [...] (MARX, 2010a, p. 40).

Todavia, a materialização da proposta educacional dos alunos da Educação Especial deveria consistir na possibilidade política e pedagógica para a efetivação do processo de inclusão escolar. Com a homologação da nova Política Nacional de Educação Especial, suas diretrizes parecem andar na contramão dos direitos humanos ao propor novamente a segregação escolar dos alunos público-alvo da Educação Especial. Com essa mudança, configura-se o retorno de antigas práticas de segregar alunos na escola regular, contrariando, conquistas históricas na esfera dos direitos humanos (CAMPOS, 2010; BEYER, 2013; BUENO, 2016).

Nesse contexto, os processos educacionais atuais têm como modelo os pressupostos da escola tradicional. Sua fundamentação tem na sua origem a essência na concepção liberal de educação,

A educação na concepção liberal é concebida como um direito do indivíduo, um indivíduo egoísta, que precisa ser formado para inserir-se em um mundo novo, competitivo, para poder participar da vida produtiva dele. A exaltação da formação individual em detrimento da social, está contida tanto nos conteúdos das propostas pedagógicas quanto nas relações sociais de educação que se desenvolvem no interior da instituição escolar (HERMIDA, 2008, p. 139).

Sendo a proposta da educação focada nos princípios individuais de competitividade, a proposta para a Educação Especial fica pendente de participação nos processos sociais de produção coletiva, uma vez que seus fundamentos privilegiam a concepção formativa no âmbito da valorização individual, assim, Castro e Vilela-Ribeiro (2020, p. 789), também observaram o seguinte, “Ancorado na doutrina liberal, o capitalismo prevê que a intervenção estatal seja mínima, o que se revela no campo

educacional na concepção de que o acesso à educação é de responsabilidade de cada sujeito”.

Nesse processo, a inclusão educacional em termos de acesso ao ambiente escolar pode até ser uma realidade, mas, antagonicamente, a criança com deficiência fica de fora do processo de participação coletiva. Isso sem falar nas questões de acessibilidade física propriamente dita, considerando que a grande maioria das instituições públicas de ensino não oferece as condições necessárias para que essa população possa, de fato, ter acesso físico ao ambiente educacional, já que nem rampas de acesso possuem para que elas possam ter um mínimo sequer de autonomia para circular no ambiente escolar, frequentar a biblioteca, ir ao banheiro, e até a própria sala de aula sem precisar contar com ajuda de terceiros, o que também contribui para que essas pessoas desistam sequer de tentar frequentar uma escola, uma universidade. A adoção do modelo educacional segregado, passou, portanto, a ser divulgado na política educacional atual, como estratégia de “inclusão ideal” para resolver o problema real da exclusão escolar, o que no nosso entender, significa a inclusão excludente.

Contribuições relevantes, tornam-se vitais para a consolidação da proposta educacional, contudo, “[...] mais importante que um documento técnico específico, é a coerência entre os princípios gerais definidos nos textos legais e técnicos oficiais e os planos e propostas para a implementação de tais leis” (MAZOTTA, 2011, p. 244)

Primeiramente, o reconhecimento histórico e epistemológico educacional tem sido ignorado nos preceitos políticos governamentais atuais, negando-se a própria concepção da educação enquanto ciência. Essa premissa, é observada no texto da PNEE, 2020, ao enunciar constantemente a busca por práticas fundamentadas em evidências científicas para validar “novos conhecimentos” pedagógicos e consolidar a competência técnica direcionada às políticas públicas na área de educação em geral, e especialmente na área da Educação Especial. Sendo assim, é emergente a valorização da Educação no entorno de seu caráter epistemológico, como explica Gamboa (2008, p. 24): “Nos diferentes métodos e formas de abordar a realidade educativa, estão implícitos diferentes pressupostos que precisam ser desvelados”.

Por conseguinte, as políticas públicas educacionais constituídas de forma jurídica e democrática na perspectiva dos direitos humanos para a defesa das populações marginalizadas e excluídas historicamente, possibilitaram a inclusão da Educação Especial como modalidade educativa (MAZOTTA, 2011; BUENO, 2016; MANTOAN, 2018). No entanto, com a aprovação do decreto nº 10.502, as proposituras elencadas no

modelo de “inclusão” educacional do governo de Jair Messias Bolsonaro, têm constantemente descaracterizado os marcos legais da Educação Especial através da negação dos direitos elementares para a efetivação das Políticas Educacionais, ao invés de utilizar essa importante política de Estado para assegurar o direito à inclusão escolar das crianças com deficiência, mesmo porque até a concepção histórica imbricada no modelo tradicional de educação escolar, tem sido desconstruída com a defesa do retorno das escolas e classes especiais.

Com a adoção das mudanças estruturais presentes na nova Política Nacional de Educação Especial – PNEE (2020), ou seja, com a desculpa de “atualização” documental”, foram implementadas modificações quanto ao acesso à educação formal das pessoas com deficiência. Diante das atuais mudanças, observamos que o que está em xeque com o retorno dessas classes, *é o direito à inclusão escolar*. A escolarização formal da pessoa com deficiência em condições de igualdade de oportunidades não está sendo priorizada na agenda política educacional do atual governo. A segregação desses alunos passa a ser permitida dentro da própria escola regular, com o retorno das classes especiais. A aprendizagem formal desses alunos passa a ser secundarizada e marginalizada com sua oferta permitida em outros espaços fora dos muros da escola comum, nas escolas especiais. Portanto, “Realizá-la à revelia, sem o arcabouço material e pessoal necessário representa a desvalorização das pessoas com deficiência e a impossibilidade de incluí-las efetivamente na sociedade” (CASTRO; VILELA-RIBEIRO, 2020, p. 796).

A PNEE (2020, p. 86), definiu como parte das estratégias de gestão, ampliar a equidade e a inclusão, encorajando a criação de novos produtos, espaços e serviços “[...] possibilitando maior visibilidade para a área e maiores avanços na inclusão social, acadêmica, cultural e profissional de muitos educandos que estavam *evadidos da escola regular*” (grifos nossos). Tal estratégia, contraria os dados oficiais dispostos pelo próprio governo federal,

O número de matrículas da educação especial chegou a 1,3 milhão em 2020, um aumento de 34,7% em relação a 2016. Considerando apenas os alunos de 4 a 17 anos da educação especial, verifica-se que o percentual de matrículas de discentes incluídos em classe comum também vem aumentando gradativamente, passando de 89,5%, em 2016, para 93,3%, em 2020 (INEP/MEC, 2021, p. 9).

Apesar do apelo discursivo aparentemente democrático, com a afirmativa da necessidade de criação de novos espaços e serviços (escolas e classes especializadas), o

número de alunos matriculados da Educação Especial na escola regular tem aumentado consideravelmente a cada ano no Brasil.

Outro entrave presente na nova Política Nacional de Educação Especial (PNEE, 2020), diz respeito a não obrigatoriedade da matrícula dos educandos público-alvo da Educação Especial em ambiente escolar formal, ao afirmar:

[...] a matrícula em classes e escolas especializadas, ou classes e escolas bilíngues de surdos, é igualmente direito que deve ser oferecido aos *educandos que não se beneficiarem das escolas regulares*, em atenção à opção primeiramente do educando, na medida em que este é capaz de se expressar, e também à opção de sua família (PNEE, 2020, p. 41). [grifos nossos].

Ou seja, foi concebido direito de decisão às famílias quanto à escolha do tipo de instituição onde seus filhos vão estudar, sejam elas escolas regulares, escolas e classes especiais e escolas bilíngues de surdos e surdoscegos. Observa-se, pois, a negação do caráter qualitativo da escola regular, ao afirmar em outras palavras, a sua ineficiência no serviço educacional inclusivo oferecido. Ao designar a família o direito de “escolha” entre escola comum, ou escola ou sala especial através do próprio Ministério da Educação (MEC), legaliza-se a exclusão educacional. “No entanto, o direito humano à liberdade não se baseia na vinculação do homem com os demais homens, mas, ao contrário, na separação entre um homem e outro. Trata-se do direito a essa separação, o direito do indivíduo limitado, limitado a si mesmo” (MARX, 2010a, p. 49). Ou seja, o direito à escolarização na ótica emancipatória dos direitos humanos é irreconciliável com a separação da oferta educacional segregada, mas, deveria ser democraticamente posta para todos os cidadãos que necessitem desse acesso.

Com o retorno das classes especiais, passamos a repetir o erro histórico da segregação escolar, retirando as crianças com deficiência do seu convívio escolar com outras crianças que não apresentam deficiências, o que também contribui para que o preconceito se perpetue, inclusive entre as próprias crianças, enquanto que por outro lado, a convivência entre elas, com ‘deficiência’ e ‘sem deficiência’ poderia promover a aceitação por parte dessas crianças consideradas ‘normais’ em relação àquelas que não o são por apresentarem algum tipo de deficiência física, mental ou sensorial. O que, de certa forma, já seria um alento para essas crianças que já tanto sofrem com as limitações da sua condição, e que já são tão discriminadas na sociedade de um modo geral.

Esse é o resultado de um sistema de políticas sociais contraditórias para a composição do modo de existência das instituições escolares direcionadas às crianças

público-alvo da Educação Especial que vêm sofrendo transformações ao longo dos anos (JANNUZZI, 2012; BEYER, 2013; BUENO; 2016).

Defender que a educação das pessoas, público-alvo da Educação Especial, ocorra em instituições não governamentais, a exemplo das filantrópicas, é admitir a retomada do panorama da segregação social, o que historicamente se compõe como uma contradição ao panorama da inclusão educacional, além de representar uma violência muito grande para essas crianças, condenando-as ao isolamento social, já que se quer não poder frequentar uma escola considerada ‘normal’ e serão privadas do convívio com outras crianças diferentes delas. Serão impedidas de exercer seu papel de cidadãos como qualquer outro ser humano, como se estivessem sendo punidas pela sua condição, a qual já é prejudicada até em seu direito mínimo de ir e vir (considerando a falta de acessibilidade física nas escolas, bibliotecas, universidades etc.). E tudo isso ‘abalizado’, ainda que indiretamente, pela comunidade educacional e pela sociedade civil, já que nos calamos e aceitamos passivamente um retrocesso dessa natureza.

É papel do Estado e direito constitucional garantir o acesso e a permanência dos educandos da Educação Especial no sistema regular inclusivo. E é papel de todos nós, envolvidos no sistema educacional brasileiro e também da sociedade civil como um todo, exigir que o Estado cumpra o seu papel e faça valer o texto constitucional. Sendo assim, não mais convém que o processo de inclusão educacional ocorra à margem do sistema educacional formal e essa é uma responsabilidade do Estado e de todos nós.

Tendo em consideração as mudanças da Política Nacional de Educação Especial (PNEE, 2020), esbarramos no modelo de educação concebido historicamente no cenário brasileiro que contraria a perspectiva da inclusão educacional na ótica da educação em direitos humanos, ou seja, negando o acesso e participação da criança com deficiência aos processos de escolarização formal. Sendo assim, configura-se a marginalidade educacional como prática retrógrada, ao se permitir a separação desses alunos do seu convívio escolar em condições de igualdade social.

O acesso educacional da pessoa com deficiência deve ser concebido como direito inalienável e insubstituível, presente na legislação educacional brasileira. Porém, apesar do reconhecimento de uma proposta para a educação nacional voltada para a educação especial com diretrizes bem definidas, o conjunto dos objetivos proclamados se confrontam com os objetivos reais, com a igualdade ideal e a desigualdade real (HERMIDA, 2008; SAVIANI, 2013).

Ou seja, teoricamente ao se formular uma nova política educacional nos moldes da educação inclusiva, necessariamente deve ser garantido o acesso e participação coletiva rompendo com o estigma da exclusão escolar. As atitudes de segregação, rejeição e preconceitos com as pessoas que possuem alguma deficiência não são mais admitidas nas sociedades inclusivas. A indicação do retorno das classes especiais no atual governo, se configura como sendo uma velha prática já utilizada no passado para segregar os alunos da Educação Especial (JANNUZZI, 2012; MANTOAN, 2018).

Sendo assim, compõe um retrocesso inadmissível as políticas de Estado do (des)governo atual para a inclusão educacional, envolta nos contornos da segregação escolar, se configurando mais como política de exclusão do que de inclusão.

Contribuições da Pedagogia Histórico-crítica para superação da inclusão excludente

Consideramos que a proposta da Pedagogia Histórico-crítica pode ter contribuições altamente relevantes para a concretização do processo educacional dos alunos da Educação Especial, visto que sua perspectiva pedagógica se encontra alicerçada na defesa do saber escolar, como sendo um patrimônio a ser usufruído por todos os habitantes do nosso país. Tendo como fundamentos a perspectiva cultural histórico-proletária, as bases da psicologia histórico-cultural, o materialismo histórico e dialético, e a filosofia da práxis, o professor Saviani construiu a Pedagogia Histórico-crítica (SAVIANI, 2013). Assim, a educação e os educadores se colocam a serviço da classe trabalhadora. De modo que, historicamente o saber escolar deixe de ser patrimônio único controlado pela burguesia e possa ser também apropriado pelos filhos e membros da classe trabalhadora (HERMIDA; LIRA, 2018).

Para Saviani (2013), a educação é entendida como uma mediação no seio da prática social global que possibilita às novas gerações incorporarem os elementos historicamente e culturalmente herdados, se apropriem deles e se tornem agentes ativos transformadores da prática social. Essa compreensão diz respeito a concepção de aluno concreto, aquele que sintetiza as relações sociais, “[...] O que é do interesse desse aluno concreto diz respeito às condições em que se encontra e que ele não “escolheu” (SAVIANI, 2013, p. 121). Por isso, evidencia a diferença entre o aluno empírico e o aluno concreto, o aluno real, e apresenta o concreto como a síntese das múltiplas transformações sociais.

A categoria trabalho educativo, ocupa lugar central na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica, conceituado como “[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2013, p. 13). Entendido como a produção direta e intencional de cada indivíduo (singular), no processo de produção da humanidade (coletiva), o objetivo da educação passa a ser "a identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados" (idem) para assim poder garantir a natureza humana – o mundo da cultura, assim como também a descoberta das formas mais adequadas para promover o acesso a esses elementos (conhecimentos e saberes).

Ancorados sobre os fundamentos da Pedagogia Histórico-crítica, nas palavras do próprio Saviani (2013, p. 08):

[...] a tarefa que se propõe a pedagogia histórico-crítica em relação à educação escolar implica: a) na identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação; b) na conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares; e c) no provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o processo de sua produção, mas também as tendências de sua transformação. (SAVIANI, 2013, p. 08):

Diante dessas reflexões, necessitamos recorrer a outras concepções pedagógicas que propiciem a valorização concreta e não idealista da Educação Especial. Que reconheça, de fato, sua evolução histórica, articulando o significado entre os ideais inclusivos e os recursos humanos e materiais disponíveis nas escolas para atender as crianças com deficiência, e assim poder efetivar o direito à educação inclusiva. Ou seja, uma concepção educacional que parta da defesa da escola pública e da defesa da escolarização formal de todos os alunos.

A Pedagogia Histórico-crítica empenha-se na defesa da especificidade do saber escolar, da educação de qualidade e socialmente referenciada e posta ao alcance das camadas populares, historicamente marginalizadas socialmente discriminadas no próprio sistema educacional inclusivo. Assim, a escola tem função eminentemente educativa, pedagógica e ligada à questão do conhecimento (SAVIANI, 2013). Estes conhecimentos, uma vez adquiridos pela humanidade, devem estar ao alcance de todos de forma democrática e de fácil acesso à todas as pessoas, sejam elas com ‘deficiência’

ou não, levando-se em consideração a sistematização dos saberes elaborados produzidos historicamente, e, postos ao alcance dos filhos da classe trabalhadora

Enquanto proposta pedagógica, a Pedagogia Histórico-crítica fundamenta-se na possibilidade de valorização da natureza e especificidade da educação escolar, localizando-se, assim, no âmbito da categoria de trabalho imaterial, tendo em vista seu caráter histórico,

Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2013, p. 13).

Portanto, a valorização da categoria saber escolar é central na composição de uma proposta educacional verdadeiramente inclusiva, uma vez que a perenidade desse saber se encontra ameaçada diante das mudanças estruturais na Política Nacional de Educação especial (PNEE, 2020).

Essa compreensão consiste na elaboração lógica e formal das políticas públicas educacionais para o atendimento igualitário entre as classes sociais. Saviani (2012, 2013), enfatiza a existência do par dicotômico igualdade/formal e desigualdade/real presentes nos sistemas educacionais “Entende, porém, a igualdade em termos reais e não apenas formais. Busca converter-se, articulando-se com as forças emergentes da sociedade, em instrumento a serviço da instauração de uma sociedade igualitária” (SAVIANI, 2012, p. 65). Esse processo não ocorre de forma uniforme e harmônica, ou seja, o processo educativo só pode ocorrer de forma igualitária quando conseguirmos avançar da condição de desigualdade para o estado de igualdade.

Ressaltamos que o problema da marginalidade escolar não é um fenômeno exclusivo do contexto educacional atual. Sobre a proposta educacional usada como instrumento de discriminação social, “Com efeito, sendo um instrumento de reprodução das relações de produção, a escola na sociedade capitalista necessariamente reproduz a dominação e exploração. Daí seu caráter segregador e marginalizador. Daí sua natureza seletiva” (SAVIANI, 2012, p. 29).

Tendo em vista as mudanças do acesso educacional, ao direcionar os alunos da Educação Especial para as escolas e classes especializadas, a proposta curricular também é redimensionada: O professor da classe especializada poderá: “...flexibilizar aspectos no planejamento e na organização das atividades curriculares de cada estudante, estendendo ou abreviando os prazos previstos no plano didático, de acordo

com o percurso escolar” (PNEE, 2020, p. 72). Ainda conforme orientações do MEC, compete ao professor da classe especializada, traçar, a partir do perfil dos educandos, um Plano de Ensino Individual – PEI, que contemple as adaptações curriculares na elaboração dos planejamentos.

Diante das possíveis adaptações e flexibilizações curriculares, a proposta educacional escolar pode perder sua especificidade. Conforme Saviani (2013, p. 14): “A escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão”. Por isso, na concepção histórico-crítica, os conteúdos históricos sempre serão importantes, pois, é através deles que o homem se situa historicamente. Diante da indicação de “flexibilizar aspectos do planejamento” na nova PNEE/2020, as disciplinas e os conteúdos considerados históricos podem ser abreviados e/ou retirados do currículo escolar. Enfatizamos ainda que para Saviani, os conteúdos históricos são imprescindíveis para a valorização do conhecimento, compreendida a distinção entre o clássico e o tradicional.

A proposta da Educação Especial, deve ser guiada pela necessidade de contextualização que resulte em alternativas educacionais de possibilidades reais para a concretude do desenvolvimento escolar de seus educandos. Essencialmente para garantir uma proposta educacional que promova “[...] um tempo necessário para fixar as habilidades básicas, é algo que deve ser inscrito como condição preliminar indispensável na organização dos sistemas de ensino e na forma como o trabalho pedagógico deve ser conduzido no interior das escolas” (SAVIANI, 2013, p. 109).

O lugar de desenvolvimento educacional desses alunos é na escola comum, juntamente aos demais alunos na classe regular, sob nenhum pretexto discriminatório para que se concretize a aprendizagem escolar. Deste modo, a efetiva inclusão escolar que almejamos é aquela que possa propiciar a materialidade do processo de escolarização formal da pessoa com deficiência, mas em condições de igualdade de oportunidades com os demais alunos no sistema educacional inclusivo. “Assim, o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo” (SAVIANI, 2013, p. 7).

Consideramos o desafio da descontinuidade do processo de manutenção das políticas educacionais porque o trabalho educativo carece de tempo suficiente para se desenvolver, posto que a continuidade é uma característica própria da educação

(SAVIANI, 2013). Daí a necessidade da materialização de uma Política Nacional de Educação Especial defensora do saber escolar, que valorize a escola regular como espaço insubstituível para o desenvolvimento da proposta educacional inclusiva.

Por fim, os princípios que apregoam as práticas de inclusão educacional, através da elaboração das Políticas de Estado voltadas para a Educação Especial devem estar alicerçadas na preocupação com a garantia dos direitos sociais para a diversidade em respeito às diferenças individuais. Sobretudo, esse princípio deve estar voltado para atender aos interesses da classe trabalhadora, a qual depende em sua grande maioria da educação pública para garantir o acesso aos serviços educacionais de seus filhos. Portanto, parte-se da emergência de uma proposta que corresponda à necessidade histórica educacional, enquanto alternativa à pedagogia dominante (SAVIANI, 2013).

Considerações finais

Conforme explicitamos na Introdução, nos propusemos, neste artigo, a analisar as últimas mudanças realizadas pelas autoridades da pasta da Educação do atual (des)governo federal referentes à Política Nacional de Educação Especial (PNEE), abordando o tema sob a perspectiva do direito à educação pela criança especial, fundamentada na perspectiva dos direitos humanos e da Pedagogia Histórico-crítica.

Nesse sentido, consideramos a proposta das autoridades no mínimo controversa por se caracterizar como um autêntico retrocesso dos direitos educacionais e sociais conquistados para a Educação Especial. Nessa perspectiva, consideramos que os modelos usados no passado para segregar os alunos público-alvo da Educação Especial, a exemplo das classes especiais, já estão obsoletos, não têm mais espaço na realidade atual. Logo, não devem servir de exemplos condicionantes para dividir ou segregar a proposta educacional das crianças em situação de inclusão escolar, independentemente de sua condição humana ou limitação, seja de natureza física, sensorial ou cognitiva.

O desenvolvimento histórico da Educação Especial no Brasil foi marcado pelo anonimato e segregação da pessoa com deficiência, resultante das contradições existentes entre o conceito do que é tido como normal e do que é tido como anormal para os padrões de determinado meio social, até chegar no paradigma da inclusão escolar na atualidade (MAZZOTTA, 2011; JANNUZZI, 2012; BUENO, 2016). Essa conceituação histórica, embora já superada enquanto prática inclusiva na perspectiva dos direitos humanos, ultimamente tem sido constantemente aviltada pelos bizarros

personagens da Educação do (des)governo Bolsonaro no que diz respeito às Políticas de Estado voltadas à inclusão educacional.

Mesmo diante de uma agenda de discussão ampliada e difundida pelo governo federal sobre os direitos humanos, que culminou na criação da nova PNEE de 2020, documento que deveria ser um aporte para fomentar e fortalecer valores e diretrizes favoráveis à educação inclusiva, parece não se firmar como uma política de Estado verdadeiramente democrática. A incompatibilidade de valores expressos nessa política de Estado, definitivamente não atenta aos interesses da classe trabalhadora, posto que impõe o modelo de segregação educacional. Portanto, não condiz com os ideais políticos e humanos, verdadeiramente emancipatórios e inclusivos.

Nos resta enfatizar, por fim, que a Pedagogia Histórico-crítica trata-se de uma proposta pedagógica potencialmente relevante e que poderia contribuir, efetivamente, para o avanço nas políticas públicas voltadas à Educação Especial – caso houvesse, de fato, vontade política e gente comprometida no sentido de realizar uma verdadeira transformação estrutural na Educação no Brasil –, uma vez que seus princípios são alicerçados na defesa incondicional da escola pública, na emancipação humana, no caráter político educacional e na democratização total e absoluta dos conhecimentos produzidos historicamente. Essencialmente, podemos situar dialeticamente o direito educacional da pessoa com deficiência no contexto escolar formal.

Dada a importância da reflexão sobre as mudanças na Política Nacional de Educação Especial, sugerimos ampliar o debate crítico sobre a temática, além das análises aqui apresentadas e dialogando com outras categorias que possam emergir, mesmo porque, os pontos abordados nesse artigo não esgotam as possibilidades de análise conjuntural. Pelo contrário, reforçamos a necessidade do aprofundamento analítico sobre outras dimensões presentes em seu contexto legal de mudanças.

Referências

AGÊNCIA DO SENADO. **Senadores rebatem fala do ministro da Educação sobre pessoas com deficiência.** Pedro Pincer | 18/08/2021, 08h30 Fonte: Agência Senado. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/audios/2021/08/senadores-rebatem-fala-do-ministro-da-educacao-sobre-pessoas-com-deficiencia#84>> Acesso em 30 set. 2021.

BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola:** de alunos com necessidades especiais. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

BRASIL. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. 4. ed. rev. e atual. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2012.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais e Enquadramento da Ação**. 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2016. Acesso em: 16 mai. 2021.

BRASIL. **Decreto Legislativo Nº 186**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinado em Nova York em 30 de março de 2007. Brasília: Congresso Nacional, 2008.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente no Brasil**. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Brasília: Congresso Nacional, 1990.

BRASIL. **Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília: MEC, 2015.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 26 de junho de 2014**. Institui o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2014.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. (MEC/SEESP), 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 01 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. SECADI. **A consolidação da inclusão escolar no Brasil (2003 a 2016)**. Brasília, 2016. Disponível em: <http://www.ufpb.br/cia/contents/manuais/aconsolidacao-da-inclusao-escolar-no-brasil-2003-a-2016.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2017.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95**, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF, dez. 2016.

BRASIL. **Comissão de Elaboração das Diretrizes Nacionais da Educação Especial: Plano de Trabalho**. Brasília, 2019. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/cee/files/PLANO_DE_TRABALHO_Diretrizes_Nacionais_da_Educacao_Especial_CONS__SUELY_2.docx.. Acesso em: 15 Jun. 2019.

BRASIL. **Decreto legislativo nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019**. Extingue a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/73321-mec-realiza-mudancaspara-aprimorar-processo-de-educacao>. Acesso em: 10 fev. 2020.

BRASIL. **Consulta Pública.** Política Nacional de Educação Especial, Equitativa, Inclusiva e ao longo da Vida. Disponível em: <<https://pnee.mec.gov.br/>> Acesso em: nov. 2018.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial:** Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. (MEC/SEMESP). Brasília, 2020. 124p. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-lanca-documento-sobre-implementacao-da-pnee-1/pnee-2020.pdf> Acesso em: 16 mai. 2021.

BRASIL. **Notas estatísticas do censo escolar da educação básica.** INEP, MEC, 2020. Brasília: DF, jan. 2020.

BRASIL. **Lei 7.853 de 24 de outubro de 1989.** Estabelece as normas gerais que asseguram o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência, e sua efetiva integração social, nos termos desta Lei. Brasília: Congresso Nacional, 1989. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853.htm. Acesso em: 01 jul. 2021.

BUENO, J. G. A produção social da identidade do anormal. In: FREITAS, M. C. (Org.). **História social da infância no Brasil.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. **Helena Antipoff.** Recife: Massangana, 2010. (Coleção Educadores MEC).

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva:** com os pingos nos “is”. 10. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

CASTRO, Andreia Alves e VILELA-RIBEIRO, Eveline Borges. AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PERSPECTIVA NEOLIBERAL. **Educa: Revista Multidisciplinar em educação [online].** 2020. V. 7 n.17 [acessado 02 out. 2021]. pp. 788-800. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/issue/view/422/showToc> ISSN 2359-2087.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em Educação:** Métodos e epistemologias. Chapecó: Argos, 2008.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos de Cárcere.** Tradução de Carlos Nelson Coutinho, coedição de Luiz Sergio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v. 1.

HERMIDA, Jorge Fernando. **A educação na era FHC:** fundamentos filosóficos e políticos. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008.

HERMIDA, Jorge Fernando e LIRA, Jailton de Souza. POLÍTICAS EDUCACIONAIS EM TEMPOS DE GOLPE: ENTREVISTA COM DERMEVAL SAVIANI. **Educação & Sociedade [online].** 2018, v. 39, n. 144 [Acessado 15 Maio 2020], pp. 779-794. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/873/87358192003/>

HERMIDA, Jorge Fernando e LIRA, Jailton de Souza. O Programa Escola Livre em Alagoas, a crise de acumulação do capital e o fortalecimento da direita política

brasileira. **Revista Exitus**, 8(1), 141-170. Disponível em:
<https://doi.org/10.24065/2237-9460.2018v8n1ID393>. Acesso em: Janeiro de 2018.

JANNUZZI, Gilberta Sampaio de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3. ed. Campinas: Autores associados, 2012.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

MANTOAN, Maria Teresa Égler (Org.). **Em Defesa da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Análise e manifestação sobre a proposta do Governo Federal de reformar a PNEEPEI (MEC/2008)**. (Leped). (FE/Unicamp). Campinas, SP: UNICAMP. Disponível em:
<https://pt.scribd.com/document/380190091/Texto-de-Analise-Dos-Slides-Sobre-a-Reforma-Da-PNEEPEI-FINAL>. Acesso em: 01 dez. 2018.

MARX, Karl. **Sobre a questão Judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010a.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. 4. reimpr. São Paulo: Boitempo, 2010b.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: Quadragésimo ano, novas aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019. (coleção educação contemporânea).

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **Suspensa a eficácia de decreto que instituiu a política nacional de educação especial**. Disponível em:
<http://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=456419&ori=1>
Acesso em: dez. 2020.

TV BRASIL. **Entrevista do Ministro da Educação, Milton Ribeiro**, concedida ao Programa “Sem Censura” exibido pela TV Brasil, em 10/08/2021. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=6JyH4faRwpY> Acesso em: 15 Set. 2021.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien/Tailândia: UNESCO, 1990.

Enviado em: 07/10/2021
Aceito em: 26/12/2021
Publicado em: 23/01/2022.