



WWJMRD 2022; 8(05): 00-00
www.wwjmr.com
International Journal
Peer Reviewed Journal
Refereed Journal
Indexed Journal
Impact Factor SJIF 2017:
5.182 2018: 5.51, (ISI) 2020-
2021: 1.361
E-ISSN: 2454-6615

Márcia de Souza Lehmkuhl
Postgraduate Program in Basic
Education, Alto Vale do Rio do
Peixe University, Education
Foundation of Alto Vale do
Rio do Peixe Caçador, Santa
Catarina, Brazil.

Joel Haroldo Baade
Postgraduate Program in Basic
Education, Alto Vale do Rio do
Peixe University, Education
Foundation of Alto Vale do
Rio do Peixe Caçador, Santa
Catarina, Brazil.

Correspondence:

Márcia de Souza Lehmkuhl
Postgraduate Program in Basic
Education, Alto Vale do Rio do
Peixe University, Education
Foundation of Alto Vale do
Rio do Peixe Caçador, Santa
Catarina, Brazil.

Special Education Policies from The Perspective of Inclusive Education

Márcia de Souza Lehmkuhl, Joel Haroldo Baade

Abstract

Education policy in Brazil is based on inclusive discourses, internationally guided by universal access to the regular education system. This text analyzes special education policies from the perspective of inclusive education, particularly in higher education and the pedagogical support nucleus service for students with specific educational needs. Methodologically, the research is qualitative, exploratory-descriptive and has documentary-type procedures. Brazilian public policies have a technicist bias, with consideration of the different aspects of learning, such as access works, pedagogical support and teacher training, as the realization of special education from the perspective of inclusive education.

Keywords: Special Education. Inclusion. Higher Education. Educational Reforms. Pedagogical Support Nucleus.

Introduction

Na educação superior, o movimento de reforma se intensificou a partir do final da década de 1960 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) — Lei nº 4.024 (Brasil, 1961) — e, em seguida, com a Reforma Universitária, por meio da Lei nº 5.540/1968, que fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Essa lei estabelece o ingresso, por “concursos vestibular”, de forma concorrencial, para verificar a “aptidão intelectual para estudos superiores” (Brasil, 1968). Trata-se de uma reforma baseada na teoria do capital humano que amplificou, como denota o documento, barreiras seletivas de classe social e de deficiência. Isso se confirma no documento da LDB de 1961, que estabelece, no artigo 88, que “a educação dos excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral da educação, a fim de integrá-los na comunidade” (Brasil, 1961), mas a proposta é de atendimento segregado a essa população, mantendo o financiamento público para as instituições filantrópicas privadas.

As políticas na perspectiva inclusiva no Brasil são fruto de documentos balizados por recomendações de organismos multilaterais, como Banco Mundial (BM), Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Escritório Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (OREALC) da Unesco. As políticas de reforma educacional, segundo Moraes (2003, p. 8), causaram um verdadeiro “transformismo” com leis, decretos, pareceres, resoluções, que fizeram do Brasil um país de reformas delineadas por documentos nacionais e internacionais, especialmente para a manutenção de financiamento internacional aos Estados Nacionais (Garcia, 2008).

Na década de 1990, as reformas na educação foram realizadas de forma indiscriminada, configurando “uma era da ‘reforma pela reforma’” (Minto, 2006, p. 143) — era de reformismo neoliberal¹ na qual se abandonou uma política nacional de educação e se passou

1 Neoliberalismo é um fenômeno distinto do liberalismo clássico, pois foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar, contra a ameaça à liberdade, não somente econômica, mas política e ideológica. Não se limita somente ao campo educacional; é uma

redefinição ampla das esferas sociais, políticas e econômicas. É um complexo processo de construção hegemônica (Anderson, 1995). a interpretá-la como legislação e não como política nacional (Minto, 2006).

Um exemplo é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (Lei nº 9.394/1996), que indica que somente “candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente etenham sido classificados em processo seletivo” (Brasil, 1996) terão acesso ao ensino superior, não tratando do acesso das pessoas que compõem o público da educação especial². A ampliação do acesso começou a ser discutida no Brasil a partir do documento organizado na Conferência Mundial de Educação Superior, intitulado “Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: visão e ação” (UNESCO, 1998).

Na LDB de 1996, a educação especial passa a ser “oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (Brasil, 1996), indicando acesso à educação básica e não ao ensino superior. A partir desse documento, a perspectiva da educação inclusiva passou a ser incorporada em outros documentos normativos para a área da educação especial, como a Resolução CNE/CEB nº 02/2001, que institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica e que, no artigo 17, estabelece o seguinte:

Em consonância com os princípios da educação inclusiva, as escolas das redes regulares de educação profissional, públicas e privadas, devem atender alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, mediante a promoção das condições de acessibilidade, a capacitação de recursos humanos, a flexibilização e adaptação do currículo e o encaminhamento para o trabalho, contando, para tal, com a colaboração do setor responsável pela educação especial do respectivo sistema de ensino (Brasil, 2001).

Depois desses encaminhamentos, vários documentos legais e propositivos na área da educação especial foram elaborados para transformar a educação brasileira na perspectiva inclusiva, como o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade, implementado em dezembro de 2003, que objetivava transformar o sistema educacional brasileiro em inclusivo a partir da organização do acesso das crianças e dos jovens à educação e promover a formação dos profissionais em educação e professores em todo Brasil (Brasil, 2005a).

Na educação superior, a proposição do Programa Incluir (Brasil, 2005b) marcou a criação de núcleos de acessibilidade no ensino superior nas instituições federais, como forma de garantir o acesso das pessoas com deficiência a esse nível de educação. O Programa Incluir, do governo federal, foi organizado a partir de editais de fomento para a criação ou reestruturação das proposições de acesso das pessoas com deficiência, mas não de forma universal. Os editais eram de concorrência entre as

Universidades para o recebimento dos recursos e a implantação dos serviços.

Precisamos analisar a criação dos núcleos de acessibilidade pelo governo federal como o mais adequado ao atendimento das pessoas com deficiência e, para isso, é necessário entender acessibilidade conceitualmente. O termo acessibilidade está diretamente relacionado a um conceito instrumental, que remete à eliminação de barreiras urbanas, arquitetônicas, de transporte e de comunicação para todas as pessoas e não somente para aquelas com deficiência. Nesse sentido, a acessibilidade, por si só, resolve questões de acesso e permanência no ensino superior? A acessibilidade garante as condições de apropriação dos conhecimentos formativos? Entendemos que a acessibilidade ajuda, mas não resolve de forma isolada uma questão que é mais abrangente e complexa. Segundo Garcia (2008), as políticas de inclusão, na perspectiva de remoção de barreiras arquitetônicas e atitudinais, vêm nutrindo um entendimento de que “o termo ‘inclusão’ é associado à ideia de ‘acessibilidade’” (Garcia, 2008, p. 13). No entanto, o processo formativo do ser humano é mais complexo do que oferecer recursos de acessibilidade; precisa ser mediado pelo ensino e pelas relações sociais estabelecidas.

Com a implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), as redes regulares de ensino precisaram se adequar e organizar serviços para o atendimento de estudantes que formam o público da educação especial que, até então, frequentavam instituições privadas filantrópicas. O atendimento educacional especializado (AEE), como atendimento complementar e suplementar, foi o serviço de maior destaque na política de 2008, sendo ofertado em salas de recursos multifuncionais na rede regular de ensino (Brasil, 2008).

Em meio a disputas e negociações políticas, as instituições especializadas em educação especial, públicas e privadas, passaram a realizar, desde 2009, o AEE, que antes era restrito às escolas da rede regular de ensino, com a garantia de recebimento do recurso do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), conforme o artigo 8º da Resolução nº 04/2009. O AEE poderá ser oferecido em “centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos” (Brasil, 2009). Para implantar o serviço, estados e municípios tiveram que aderir ao Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais para o recebimento de recursos e equipamentos para a montagem das salas de recursos multifuncionais (Brasil, 2010).

A legislação na área da educação foi sendo modificada para assumir o caráter de “sistema educacional inclusivo”, conforme o Decreto nº 7.611/2011 (Brasil, 2011), que dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado para o público da educação especial, com apoio técnico e financeiro às instituições filantrópicas privadas. De acordo com Garcia e Michels (2014), o sistema educacional se caracteriza por um programa formal de ensino na rede de instituições públicas, como escolas municipais, estaduais e federais. Para as autoras, a incorporação do termo inclusivo sinaliza a abertura para a entrada de instituições privadas no sistema educacional e para programas não formais de ensino,

² Consideramos como público da educação especial o que preconiza a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que trata das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008), e a Resolução nº 100/2016/CEE-SC, que estabelece normas para a educação especial no sistema estadual de ensino de Santa Catarina e considera o público da educação especial como “alunos com deficiência, transtorno do espectro autista, transtorno de déficit de atenção/hiperatividade e altas habilidades/superdotação” (Santa Catarina, 2016).

possibilitando que as instituições filantrópicas privadas atendessem os estudantes que são o público-alvo da educação especial de forma institucionalizada e segregada e recebendo o recurso público da educação.

Com essa proposta, em 2015, foi instituída a Lei nº 13.146/2015, denominada Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que faz um compêndio das regulamentações nacionais em favor da inclusão social. O Estatuto da Pessoa com Deficiência incumbem o poder público de assegurar o “acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas”, acentuando a inclusão de “conteúdos curriculares, em cursos de nível superior [...], de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento” (Brasil, 2015).

A normatização para a educação na perspectiva da educação inclusiva nos mostra como as políticas foram sendo organizadas para o acesso e a permanência dos estudantes considerados público-alvo da área da educação especial nos níveis e etapas da educação nacional e como essas políticas foram marcadas pelo viés do direito formal inserido na lógica dos serviços e não do ensino e da educação para todos de forma efetiva.

A inclusão nas políticas inclusivas no Brasil

Como vimos, as políticas na perspectiva inclusiva no Brasil foram influenciadas por organismos internacionais e atribuíram à educação o papel redentor de resolver os problemas sociais e promover políticas focais para representar segmentos ou grupos historicamente marginalizados, de forma isolada e não de caráter universal. Segundo Kassar, Arruda e Benatti (2007, p. 23), “essas ações são implantadas a partir da assunção, por parte do Brasil, de acordos internacionais”, como a Declaração de Jomtien sobre a Educação para Todos (UNESCO, 1990), a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994), a Declaração de Guatemala para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (OEA, 1999) e a Convenção de Nova Iorque sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2007).

Desse modo, as reformas educacionais influenciaram a área da educação especial com a disseminação de conceitos, categorias e termos, como educação inclusiva, diversidade, sociedade civil, solidariedade, equidade e sujeito de direitos, que começaram a ser adotados maciçamente por toda a sociedade. Esses conceitos se coadunam à proposição de uma política na perspectiva inclusiva, baseada em uma abordagem que se propõe a romper com a concepção da educação especial de atendimento institucionalizado e essa lógica passou a definir a área. A perspectiva da educação inclusiva substituiu a área da educação especial de forma equivocada.

Kassar, Arruda e Benatti (2007, p. 21) salientam que “a implantação de uma ‘política de inclusão’ traz inerente a ideia de uma população excluída. [...] Relaciona-se às discussões sobre a marginalidade social e pobreza [...]”. Partindo desse pressuposto, as políticas de inclusão são geradas de forma fragmentada e focalizada para disseminar os ideais neoliberais, destinando-se a grupos específicos (políticas focais). As autoras falam sobre essa população excluída do sistema capitalista em tempos de

neoliberalismo:

O que se chama de ‘população excluída’ encontra sua ‘inclusão’ na lógica capitalista. Estamos falando, portanto, de uma ‘exclusão’ funcional ao sistema. As políticas de inclusão não superam essa exclusão/inclusão fundante no capitalismo, uma vez que não afetam o modo de produção capitalista, mas apenas colaboram para o ‘ajustamento’ ou ‘acomodamento’ da relação entre capital e trabalho (Kassar, Arruda e Benatti, 2007, p. 22).

Garcia (2008, p. 21) aponta que as políticas educacionais sobrepõem uma estrutura social excludente de matriz neoliberal que “tenta obscurecer as diferenças de classe social”. As políticas neoliberais incrementam a exclusão exatamente por estarem organizadas em uma sociedade que, pela sua natureza, exclui³.

Nesse sentido, Leher (2010) acentua que a política propõe um deslocamento de conceitos centrais, como exploração/expropriação, para conceitos periféricos, como exclusão/inclusão. Para o autor, “o deslocamento da exploração/expropriação para exclusão/inclusão é decisivo. A partir dessa caracterização, todo um aparato de noções e ideias é difundido para que os ditos excluídos possam vislumbrar a possibilidade da inclusão social” (Leher, 2010, p. 12).

Para ajudar na discussão sobre a inclusão dos alunos da educação especial, notadamente acerca da inclusão pela deficiência e não pela condição social, trazemos Bueno (1993), que considera que “situar a deficiência ou a excepcionalidade como um fenômeno universal e independente do tempo e do espaço, isola as contradições” (Bueno, 1993, p. 139, grifo do autor) da sociedade capitalista e das classes sociais. Assim, as políticas de inclusão na área da educação especial colocam, no mesmo patamar, o sujeito vindo de classes sociais abastadas e o sujeito das camadas populares. Este último, além do estigma e do preconceito com relação à sua diferença específica, sofre pelo fato de se constituir em cidadão de **terceira classe**: os de primeira são aqueles que se garante os direitos fundamentais da cidadania, isto é, aos membros dos extratos sociais superiores; os de segunda são os membros das classes subalternas, **tutelados e assistidos** por uma elite dirigente que impede, por todos os meios, a sua ascensão à cidadania plena; e os de **terceira** que além de fazer parte desta mesma camada, ainda têm mais uma marca negativa, a da excepcionalidade (Bueno, 1993, p. 139, grifos do autor).

Para Bueno (1993), esse acobertamento das políticas sociais em tratar a inclusão dos sujeitos da educação especial como se estivessem fora das relações de classe, focando especificamente nas questões patológicas, faz com que os sujeitos de “terceira classe” fiquem à mercê da assistência, da filantropia, da caridade, do voluntariado da burguesia brasileira com os “excluídos”, retirando desse processo o caráter de direito à educação, à saúde, à habitação, para obter a benevolência do Estado.

O conceito de inclusão é utilizado muitas vezes como

³ Esta perspectiva é corroborada pelos estudos de Pierre Bourdieu (2007), segundo os quais a escola tende a reproduzir os *habitus* de classe e, portanto, perpetuar a desigualdade inerente às classes sociais das sociedades capitalistas. Assim, mesmo que se adote um discursivo de inclusão, a prática efetiva da escola tende a ser a de reproduzir a exclusão característica da sociedade capitalista de classes.

sinônimo de educação especial, porém, trata-se de uma perspectiva política e não equivale à área da educação especial. Bueno (2008) alerta para o fato de que o termo inclusão escolar vem sendo tratado nos documentos nacionais e internacionais de forma genérica, o que faz com que a escola passe a ter uma “nova missão”, com foco no social e não no conhecimento. Dessa forma, são atribuídas à escola diferentes funções sociais relacionadas ao atendimento, à solidariedade, devendo ela disponibilizar “oportunidades” de acesso à diversidade de alunos que a frequentam.

Ao defendermos as proposições inclusivas, temos que ter noção de que a base do debate é o ensino e não a socialização. Precisamos focar na construção do conhecimento socialmente produzido e, nessa direção, pensar o sujeito como parte de um todo social que deve ser entendido na sua complexidade de aprendizagem e não no oferecimento de recurso, ficando o recurso pelo recurso. A ampliação de recursos educacionais não garante por si a inclusão. Portanto, uma proposta de núcleo na educação superior precisa ter a preocupação com o ensino e com a aprendizagem desses estudantes e também com a formação inicial e continuada dos profissionais da educação.

Núcleo de apoio pedagógico no ensino superior

Conforme a legislação vigente em relação ao processo de educação inclusiva no ensino superior, podemos destacar o Programa de Acessibilidade na Educação Superior - Incluir (2005) e a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) que possibilitam a criação de núcleos de acessibilidade na garantia de acesso e permanência na educação superior de pessoas com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades superdotação e na eliminação de “barreiras comportamentais, pedagógicas, arquitetônicas e de comunicação” (Brasil, 2005b).

De acordo com o edital nº 8, de 6 de julho de 2010 disponibilizado pelo Ministério da Educação (MEC) em Diário Oficial da União, seção 3, nº 128, de 7 de julho de 2010, o Programa Incluir tem como objetivo:

- 1.1. Implantar a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva na educação superior.
- 1.2. Promover ações para que garantam o acesso, permanência e sucesso de pessoas com deficiência nas Instituições Federais de Educação Superior (IFES).
- 1.3. Apoiar propostas desenvolvidas nas Instituições Federais de Educação Superior para superar situações de discriminação contra esses estudantes.
- 1.4. Fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que favoreçam o processo de ensino e de aprendizagem;
- 1.5. Promover a eliminação de barreiras físicas, pedagógicas e de comunicações.

Desta forma, as Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas poderão criar em suas instituições, Núcleos de acessibilidade para atender o público da educação especial.

A Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), corrobora com os encaminhamentos do Programa Incluir na promoção de acessibilidade e de educação inclusiva nas instituições de educação superior (Brasil, 2008). Indicando que, Na educação superior, a transversalidade da educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas

ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão. (Brasil, 2008, p. 17)

A partir dos encaminhamentos legais em relação ao atendimento das pessoas público da educação especial é que nos propomos apresentar uma organização de núcleo de atendimento aos estudantes da educação especial que chegam à Universidade, estamos indicando um modelo de núcleo que consideramos, até o presente momento, adequado ao que se propõe. Um núcleo que atenda a diversidade de aprendizagem e um espaço de acolhimento dos estudantes como forma de redução da exclusão acadêmica, utilizando como estratégia o apoio pedagógico e o suporte didático-pedagógico aos professores e estudantes da Instituição de Ensino Superior.

A organização do núcleo foi apresentada em 2016, pela Direção Geral no Centro de Educação de uma universidade pública no Estado de Santa Catarina, sendo regulamentado pelo conselho universitário em 2020. O núcleo em questão, tem como objetivo a realização do apoio pedagógico para o público da educação especial e com necessidades educacionais específicas, assim como, acompanhamento pedagógico aos docentes e cursos de formação continuada para a comunidade universitária.

No estado catarinense, o público da educação especial é definido pela Resolução nº 100, de 13 de dezembro de 2016, do Conselho Estadual de Educação (CEE), que estabelece as normas para a educação especial em Santa Catarina, abrangendo todo o sistema estadual de ensino:

Art. 1º Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Resolução, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para o atendimento das **necessidades educacionais especiais** de alunos com deficiência, transtorno do espectro autista, transtorno de déficit de atenção/hiperatividade e altas habilidades/superdotação (Santa Catarina, 2016, grifo nosso).

O Núcleo de Apoio Pedagógico estabelece suas normativas a partir de documentos nacionais, como a Resolução CNE/CEB nº 02/2001, que institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica e tem, como elegibilidade, estudantes com necessidades educacionais especiais, sejam elas permanentes ou temporais, entendidos como aqueles com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, transtornos funcionais específicos (dificuldades de aprendizagem específicas) comprovados por laudo diagnóstico, e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que define o público da educação especial como estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, o que, para alguns autores, restringiu a população de atendimento da área (Garcia, 2004; Bueno, 2008; Barcellos, 2019).

Ao estabelecer os núcleos de acessibilidade nas políticas públicas, outro fator relevante para o estudo é a organização dos serviços na área da educação especial, sobretudo, a organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE), conforme a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) no

ensino superior.

Desta forma, o Centro de Educação estabeleceu que o atendimento teria a configuração de apoio pedagógico, com encontros semanais e com carga horária disponíveis de professores universitários para a realização dos atendimentos. Esta organização ocorreu por entender que a relação de ensino e aprendizagem, mesmo no ensino superior, é complexa e dinâmica e precisa se adequar às especificidades de aprendizagem dos estudantes, tendo como objetivos, a diminuição da evasão acadêmica, os baixos índices de aprendizagem e a redução de “barreiras acadêmicas [...] na garantia do acesso e da permanência nos cursos oferecidos” (UDESC, 2017).

A proposta da Universidade não é de uma política universal, mas focal, já que é preciso comprovar, por meio de laudo diagnóstico emitido por equipe multiprofissional da área da saúde ou por médico e ou psicólogo, a sua necessidade específica de aprendizagem. O que faz com que mais acadêmicos procurem pelo parecer médico para participarem dos programas de educação inclusiva.

Analisamos também outras ações desenvolvidas pelo núcleo no Centro de Educação, uma delas é o acompanhamento pedagógico aos acadêmicos e aos docentes, oferecendo suporte didático e pedagógico por meio de formação continuada de professores ou com orientação pedagógica específica. Percebemos que esta ação possibilita um diálogo maior entre a gestão universitária, o corpo de docentes e discentes para a programação de atividades pedagógicas que resultem em aprendizagem, assim como, reorganização curricular, adequação de métodos de ensino, disponibilização de recursos acessíveis, e reflexões sobre o processo de avaliação.

O processo formativo permeia todas as ações do Núcleo, seja para os estudantes e professores em relação ao apoio pedagógico e às necessidades educacionais especiais, seja nas situações de vulnerabilidade em função das diferentes formas de violência ou nas proposições de cursos extracurriculares em áreas específicas, como estrutura de texto acadêmico e revisão gramatical, ou ainda, no conhecimento das áreas da educação especial.

É importante destacar que a partir das normativas centradas no acesso, no conhecimento e no atendimento às especificidades de aprendizagem especialmente em cursos de formação de professores. Precisamos debater sobre as formas de ensino e aprendizagem, sobre o processo formativo dos estudantes, mas também dos professores universitários para conseguirmos chegar mais próximo de uma perspectiva inclusiva.

Algumas considerações

Este texto se pautou na discussão sobre as políticas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva no ensino superior, na tentativa de apresentar uma proposição de núcleo de apoio pedagógico e suas ações em uma universidade pública de Santa Catarina.

Para isso, contextualizamos as proposições políticas na área da educação especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil, cotejando com alguns documentos relacionado à educação superior. A proposta foi mostrar como a educação brasileira vai assumindo uma face democrática de acesso à escolarização para todos os estudantes, independentemente da sua condição física, cognitiva e sensorial, fundamentando-se em documentos internacionais e

carregando-a de sentimentos de pertencimento ao sistema educacional brasileiro.

Indicamos que as proposições e normatizações das políticas educacionais ao longo do tempo foram marcadas pelo viés do direito formal inserido na lógica dos serviços e não do ensino e da educação para todos de forma efetiva. O que alguns autores têm mostrado (Bueno, 1993; Garcia, 2008; Leher, 2010) é que as políticas educacionais inclusivas sobrepõem uma estrutura social excludente de matriz neoliberal, tentando ocultar as diferenças de classe social, entendendo que as políticas neoliberais incrementam a exclusão exatamente por estarem organizadas em uma sociedade que, pela sua natureza, exclui.

Para o público da educação especial isso é recorrente. Bueno (1993) mostra que esse acobertamento de classe social é alarmante, pois foca em questões relacionados à patologia da deficiência e não no sujeito produtor da sua história, com serviços em modelos padronizados, focado nos recursos e na acessibilidade. E para aqueles que ainda não se encaixam nas políticas educacionais, resta a assistência, a filantropia e a caridade das instituições especializadas na área.

Outra questão discutida foi a utilização do conceito de inclusão em substituição ou como sinônimo de educação especial, mas o termo inclusão é uma perspectiva política, algo a ser alcançado, e não equivale à área da educação especial.

Quando os estudantes chegam ao ensino superior, têm acesso a outro nível de educação não para “socializarem”, mas sim para terem assegurada uma formação humana e profissional, de acesso ao conhecimento acadêmico. Dessa forma, precisamos continuar discutindo as relações meritocráticas, práticas capacitistas e individualistas encontradas em todo sistema de ensino, sobretudo na educação superior.

Por isso, tensionamos o debate sobre as condições dos núcleos de acessibilidade, proposto no Programa Incluir, que prevê a disponibilização de recursos acessíveis específicos, se alcançam a complexidade da relação de ensino na educação superior? Qual proposta de educação que queremos para a inserção dos acadêmicos na educação superior? Uma proposta tecnicista segundo a qual o recurso por si só pode promover a permanência no curso ou uma proposta a partir da qual possamos buscar as diferentes faces da aprendizagem, focando em um trabalho de acesso, de apoio pedagógico, de formação docente e de orientação nas diferentes possibilidades de ensino e de aprendizagem? As reflexões apresentadas no texto buscaram contribuir com a produção de um pensamento crítico acerca das políticas educacionais na perspectiva da educação inclusiva, especialmente em relação à educação das pessoas que apresentem dificuldades na aquisição do conhecimento e com deficiência. Defendemos a sua incorporação nas práticas sociais, visando ao desenvolvimento humano integral, com acesso aos processos de estudos e com apropriação dos conhecimentos formativos nos cursos do ensino superior.

References

1. Anderson, P. (1995). Balanço do neoliberalismo. In: Sader, E., Gentili, P. (org.) Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra. p. 9-23.
2. Barcelos, L. G. de (2019). Disputas pela constituição do público-alvo da educação especial nas políticas

- educacionais no Brasil. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
3. Bourdieu, P. (2007). *A Economia das Trocas Simbólicas*. São Paulo: Perspectiva.
 4. Brasil (2001). Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Acessado em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>.
 5. (2009). Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CBE nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Acessado em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>.
 6. (2011). Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado. Acessado em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm>.
 7. (2015). Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Acessado em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>.
 8. (1961). Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Acessado em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>.
 9. (1968). Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Acessado em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>>.
 10. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e bases da educação básica. Acessado em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_1_dbn1.pdf>.
 11. (2005). Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. Programa educação inclusiva: direito à diversidade – documento orientador. Brasília: DF.
 12. (2005b). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Programa Incluir. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial. Acessado em: <<http://portal.mec.gov.br/programa-incluir>>.
 13. (2010). Edital Nº 8, de 6 de julho de 2010. Que torna público e convoca as Instituições Federais de Educação Superior a apresentarem propostas nos termos da Lei nº 8.666, de 21 de julho de 2003, do Decreto nº 6.170/2007, da Portaria Normativa nº 14, de 24 de abril de 2007, da Portaria Interministerial nº 127/2008 e nas condições e exigências estabelecidas neste Edital. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. Seção 3, Nº 128, p. 52.
 14. (2008). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília, DF: MEC. Acessado em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducesp.pdf>>.
 15. (2010). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais. Brasília, DF: MEC.
 16. Bueno, J. G. S. (2008). As políticas de inclusão: uma prerrogativa da educação especial? In: Bueno, J. G. S.; Mendes, G. M. L. e Santos, R. A. Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise. Araquara: Junqueira & Marin; Brasília, DF: Capes. p. 43-63.
 17. Bueno, J. G. S. (1993). *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: Educ.
 18. Garcia, R. M. C. (2008). Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: Batista, C. R., Caiado, K. R. M. e Jesus, D. M. de. *Educação especial: diálogos e pluralidade*. Porto Alegre: Mediação. p. 11-23.
 19. Garcia, R. M. C., Michels, M. H. (2014). A emergência do termo “sistema educacional inclusivo” e suas implicações na política educacional brasileira. In: Reunião Regional da Anped Sul, 10. Florianópolis. Anais... Florianópolis: Anped. Acessado em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1412-0.pdf>.
 20. Kassar, M. de C. M., Arruda, E. E. de e Benatti, M. M. S. (2007). Políticas de inclusão: o verso e o reverso de discurso e práticas. In: Jesus, D. M. et al. (org.). *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Porto Alegre: Mediação; Prefeitura Municipal de Vitória: CDV/Facitec. p. 21-31.
 21. Leher, R. (2010). Uma penetrante perspectiva teórica para compreender o modo como os dominantes dominam. In: Neves, L. M. W. (org.). *Direita para o capital e esquerda para o social: intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil*. São Paulo: Xamã. p. 11-18.
 22. Minto, L. W. (2006). *As reformas do ensino superior no Brasil: o público e o privado em questão*. Campinas: Autores Associados.
 23. Moraes, M. C. M. de (org.) (2003). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A.
 24. Organização das Nações Unidas (ONU) (2007). *Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência*. Nova Iorque: ONU. Acessado em: <https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/instrumentos/pessoas_deficiencia_convencao_sobre_direitos_pessoas_com_deficiencia.pdf>.
 25. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (1994). *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca, Espanha: Unesco, 1994. Acessado em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanc a.pdf>>.
 26. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)(1990). *Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien: Unesco. Acessado em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial->

- sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>.
27. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) (1998). Declaração mundial sobre educação superior no século XXI: visão e ação. Paris: Unesco. Acessado em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educacao/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>>.
 28. Organização dos Estados Americanos (OEA) (1999). Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Guatemala: OEA. Acessado em: <<http://www.oas.org/juridico/portuguese/treaties/a-65.htm>>.
 29. Santa Catarina (2016). Conselho Estadual de Educação. Resolução nº 100, de 13 de dezembro de 2016. Estabelece as normas para a educação especial em Santa Catarina. Florianópolis: CEE. Acessado em: <<http://www.cee.sc.gov.br/index.php/legislacao>>.
 30. Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC)(2017). Centro de Ciências Humanas e da Educação. Projeto de criação e implantação do “Núcleo de apoio pedagógico da FAED”. Florianópolis: FAED/UDESC.
 31. Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) (2020). Centro de Ciências Humanas e da Educação. Resolução Concentro nº 01, de 28 de agosto de 2020. Estabelece a estrutura e funcionamento do Núcleo de Apoio Pedagógico e Estudantil (NUAPE) da FAED. Florianópolis: FAED/UDESC. Acessado em: <https://www.udesc.br/arquivos/faed/id_cpmenu/4238/Resolu_o_01_2020__NUAPE_FAED_16009906557269_4238.pdf>.