

Políticas públicas educacionais com perspectiva inclusiva no Brasil e na Argentina

Educational public policies with an inclusive perspective in Brazil and Argentina

Paloma Domingues Ferreira
Francine Cordeiro Bobato
Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO
Irati-PR-Brasil

Resumo

O presente artigo teve como objetivo analisar comparativamente as políticas públicas na perspectiva da educação inclusiva no Brasil e na Argentina. Os dados foram analisados a partir da perspectiva da educação comparada. A opção por procedimentos da educação comparada nos permitiu compreender, verificar e interpretar quais os discursos presentes nas políticas de educação inclusiva nos países em tela. Os resultados indicam que no que se refere ao direito, Brasil e Argentina reconhecem, em suas disposições legais, a educação como um direito de todos. Esse reconhecimento tem princípios estabelecidos no movimento de inclusão, discutido neste texto como aquele que inclui todos os indivíduos, sem qualquer distinção, reconhecendo e valorizando suas diferenças, suas capacidades e singularidades. Além disso, no que se refere ao conceito de inclusão aplicado no Brasil, os documentos consideram especialmente os alunos com deficiência e necessidades educacionais especiais inseridos nas turmas comuns regulares; enquanto na Argentina, a questão da inclusão surge como resposta à desigualdade.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Brasil. Argentina. Inclusão.

Abstract

This paper had as objective to comparatively analyze public policies from the perspective of inclusive education in Brazil and Argentina. The data were analyzed from the perspective of comparative education. The choice of comparative education approach allowed us to understand, verify, and interpret the discourses present in the policies of inclusive education in the countries on display. The results indicate that regarding the law, Brazil and Argentina recognize education as a right of everyone. This recognition has principles established in the inclusion movement, discussed in this text as one that includes all individuals, without any distinction, recognizing and valuing their differences, capacities and singularities. In addition, regarding the concept of inclusion applied in Brazil, the documents especially consider students with disabilities and special educational needs that are enrolled in regular common classes; while in Argentina, the issue of inclusion arises as a response to inequality.

Keywords: Educational policies. Brazil. Argentina. Inclusion.

Introdução

O presente artigo teve como objetivo um estudo comparativo das políticas públicas educacionais na perspectiva da educação inclusiva no Brasil e na Argentina. Como recorte temporal de pesquisa, elegemos as políticas promulgadas a partir da década de 1990, que representa um marco nas reformas educacionais. Além disso, a partir da década de 1990, adotou-se o conceito de Necessidades Educacionais Especiais (NEE) como foco da inclusão.

Nessa perspectiva, passou-se a atender alunos também com dificuldades relacionadas às condições sociais e econômicas, limitações, deficiências, dificuldades cognitivas, psicomotoras e de aprendizagem. Historicamente, a Educação Especial era destinada apenas aos alunos que apresentassem alguma deficiência mental, física, auditiva, visual, bem como aos alunos que fossem superdotados.

Destarte, a proposta de educação inclusiva é uma realidade que abrange mais que a matrícula do aluno com NEE na rede regular de ensino, e a sua permanência na escola inclui educação de qualidade para todos. É, portanto, “um processo de reestruturação de todos os aspectos constitutivos da escola, envolvendo a gestão de cada unidade e dos próprios sistemas educacionais” (GLAT; BLANCO, 2007, p.17).

A educação inclusiva é um conceito que vai além de incluir alunos com deficiência no ensino regular, até então segregados em um sistema educacional especial à parte. Trata-se de uma nova organização escolar, uma nova escola, para novos alunos, aqueles com NEE. Na verdade, as NEE são uma construção social (OMOTE, 1994; GLAT; BLANCO, 2007; GLAT; PLETSCHE, 2011), e não uma consequência unilateral da deficiência do indivíduo. Nesse aspecto, é importante compreender que o termo *necessidades educativas especiais* não deve ser tido como sinônimo de deficiências, uma vez que as necessidades especiais podem ser identificadas em várias situações representativas de dificuldades de aprendizagem, como decorrência de condições individuais, econômicas ou socioculturais dos alunos (BRASIL, 1999).

Nesse sentido, ao tratar da educação das pessoas que possuem alguma deficiência no âmbito da educação para os alunos com NEE, e como princípio de educação para todos, a proposta da inclusão abre espaço para que se rompa com o dualismo existente entre educação regular e especial. Dessa forma, podemos extrair o ponto de virada em que a educação inclusiva está focada, e dá suporte às necessidades especiais de cada indivíduo que faz parte da comunidade educacional.

É imprescindível a acuidade sobre a escola inclusiva, pois sua concepção não se restringe a somente incluir e propiciar ensino e aprendizagem para os alunos com deficiência, que outrora foram alvos de educação especial; mas para todos os alunos que, por uma razão ou outra, não aprendem. Além disso, vale destacar que a inclusão não se refere apenas ao campo educacional, também para a esfera social.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa, de cunho qualitativo, utilizou a análise bibliográfica e documental, a partir dos procedimentos da Educação Comparada com o objetivo de compreender, verificar e interpretar quais os discursos presentes nas políticas públicas na perspectiva da educação inclusiva no Brasil e na Argentina. Nesse contexto, “A comparação é uma prática natural e recorrente nos estudos sociológicos e políticos. Por esta razão, apresenta-se como ferramenta essencial à compreensão do mundo na atualidade” (OLIVEIRA; PINI; FELDFEBER, 2011, p. 20). Dessa forma, a Educação Comparada agrega ricas reflexões da realidade e da distinção de cada país estudado.

Princípio educacional inclusivo nas constituições: Constituição da República Federativa do Brasil (1988) e Constitución de La Nación Argentina (1994)

Conforme já explicitado, a educação inclusiva objetiva incluir todos os alunos no sistema de ensino regular, independentemente de cor, classe social, cultural, condições econômicas, físicas, cognitivas e psicológicas, entre outros aspectos. A inclusão combate o preconceito e qualquer tipo de discriminação, buscando o reconhecimento e a valorização das diferenças pela ênfase na individualidade e potencialidades de cada pessoa. Esse conceito tem como função a elaboração de métodos e recursos pedagógicos que sejam acessíveis a todos os alunos, quebrando, assim, as barreiras que impedem a participação de um ou outro estudante por conta de sua respectiva individualidade.

Nesse sentido, fala-se de uma política que tenha como diretrizes, na gama de seus programas e planos, a qualidade de vida, a dignidade, a igualdade e um país que respeite as diferenças. Destarte, no Brasil, esse ideário teve maior repercussão a partir da promulgação da Constituição Federal (CF) de 1988 (BRASIL, 1988) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996).

A inclusão de todas as pessoas no ambiente escolar está relacionada aos princípios estabelecidos na CF/1988, cujos fundamentos contemplam a cidadania, a dignidade da

pessoa humana e o direito a educação. Garante ainda, como um de seus objetivos constitucionais, a promoção do bem de todos, sem preconceito de origem, cor, raça, sexo e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 1988). Nessa perspectiva, em um Estado Democrático de Direito, como o Brasil, o acesso igualitário à educação, por todos os cidadãos brasileiros, ainda é um desafio não superado.

A CF/1988, nos seus artigos 205 a 214, estabelece os objetivos e as diretrizes para o sistema educacional do país. A partir dela, para fins desta pesquisa, é importante destacar que os artigos 205, 206 e 208 estabelecem:

Art. 205. A educação como um direito de todos, [...] visando o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...] Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; [...] (BRASIL, 1988).

Nesse sentido, a ideia de educação como direito de todos, preconizada pela CF/1988, tem bases em um conceito inclusivo, pois enquanto direito de todos pressupõe a compreensão da não exclusão. Essa ideia é reforçada, ao assumir a igualdade de condições de acesso e permanência, uma vez que, sem tais condições, o direito à educação é defraudado. Além disso, a premissa da igualdade de acesso, enunciada como princípio no inciso I do artigo 206, é a mesma quanto à garantia de acesso aos níveis mais elevados de ensino, levando em conta a capacidade de cada um. Considerar as capacidades de cada aluno é percebê-los e compreendê-los na sua individualidade. Em linhas gerais, todos têm o direito de aprender a partir de suas capacidades e potencialidades.

Assim, conforme o enunciado, compete ao Estado assegurar a todos os indivíduos o direito subjetivo à educação. Sobre as pessoas com deficiência, o texto constitucional é mais específico, ao destacar, no inciso III do artigo 208, o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988). É importante destacar que, considerando o período histórico da escrita do texto, ele ainda apresenta nomenclaturas já superadas, e que se forem tratadas fora do contexto histórico, resultarão em equívocos.

Os princípios contidos na CF/1988 são inclusivos e prenunciam que as instituições educacionais sejam ambientes de superação de discriminação, de respeito e de acolhimento

a todos os alunos, sem exceções. Todavia, embora o texto constitucional seja de data anterior ao surgimento do conceito de inclusão, em 1994, com a Declaração de Salamanca, em nenhuma Emenda Constitucional esse conceito é trazido e explicitado de melhor forma.

Dessa forma, do ponto de vista da materialidade da lei e da garantia de direitos, isso é um prejuízo, já que o conceito de inclusão consiste em uma perspectiva ampliada quanto ao grupo a ser incluído. Isto porque contempla, além dos indivíduos que apresentam algum tipo de deficiência, aqueles que manifestam quaisquer dificuldades, sejam de ordem social, econômica, cultural, cognitiva, física, dentre outras, enquanto que a CF/1988 permanece pontuando apenas o grupo dos indivíduos que apresentam uma deficiência, desconsiderando a diversidade materializada pela inclusão.

A Constituição da Nação Argentina (texto da reforma de 1994) também orientada por princípios inclusivos, e expressa, no seu artigo 75, incisos 19 e 23, respectivamente, que compete ao congresso

Sancionar leis de organização e bases da educação que consolidam a unidade, respeitando as particularidades provinciais e locais: garantir a responsabilidade indelegável do Estado, participação da família e da sociedade, promoção de valores democráticos e igualdade de oportunidades e possibilidades sem qualquer discriminação; e que garantam os princípios de gratuidade e equidade da educação pública estadual e a autonomia e autarquia das universidades estaduais. Legislar e promover medidas de ação positiva que garantam a real igualdade de oportunidades e tratamento, e o pleno gozo e exercício dos direitos reconhecidos por esta Constituição e pelos atuais tratados internacionais de direitos humanos, em particular no que diz respeito a crianças, mulheres, idosos e pessoas com deficiência (ARGENTINA, 1994, tradução nossa).

O documento assenta-se em valores democráticos, que sustentam a participação de todos; apresenta a perspectiva da igualdade de oportunidades e tratamento fundamentados nos princípios internacionais dos direitos humanos dos indivíduos, especialmente daqueles pertencentes a grupos historicamente excluídos e subalternos, sem qualquer discriminação. Contudo, embora afirme tal perspectiva, o tratamento para com a questão é um tanto vago, e a constituição não deixa claro quais ações e decisões serão tomadas para a garantia de igualdade e oportunidade para tais grupos, seja no âmbito educacional, de trabalho, saúde e segurança. Além disso, trata dos princípios de gratuidade e equidade da educação pública.

Políticas públicas educacionais com perspectiva inclusiva no Brasil e na Argentina

Posto isso, cabe enfatizar que, a partir da reforma de 1994 da Constituição Argentina, o país ampliou e fortaleceu o ideal de igualdade e o princípio da não discriminação, com uma perspectiva estrutural e um olhar mais sensível para as necessidades de inclusão social. Esse paradigma contribui com elementos muito importantes para tentar reduzir desigualdades e proteger grupos historicamente discriminados da sociedade, entre eles as pessoas com deficiência.

Educação inclusiva nas leis gerais de educação no Brasil e na Argentina

Considerando as Leis Gerais de Educação como dispositivo legal máximo no segmento, convém destacar como a lei brasileira, no caso a LDBEN nº 9.394/1996; e a lei argentina, a LEN nº 26.206/2006, dispõem acerca da inclusão.

A LDBEN nº 9.394 preconiza, em seu artigo 2º, que “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1996). Já no artigo 3º, o inciso I estabelece a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1996); e no inciso XIII está a “garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida” (BRASIL, 1996), com alteração através da redação dada pela lei 13.632 de 2018 (BRASIL, 2018).

Nessa direção, a lei é bem clara, ao afirmar a educação nos moldes de dever do Estado e da família; ou seja, ambos devem trabalhar a fim de possibilitar ao aluno seu desenvolvimento integral, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Nessa perspectiva, enquanto cidadão, tem direito a usufruir dos bens públicos e comuns. Ainda, os aspectos de igualdade de acesso e permanência na escola, e direito à educação e aprendizagem ao longo da vida são indicativos do entendimento de que a educação é para todos, o que pressupõe um princípio inclusivo.

No artigo 4º, inciso III, a lei é mais específica, prevendo “o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996) com alteração através da redação dada pela Lei 12.796 (BRASIL, 2013).

É interessante observar que a Lei 12.796, de 04 de abril de 2013, uma das muitas que alterou a LDBEN 9.394, oferece outra redação à lei, retirando o termo *necessidades especiais*,

provavelmente ligado à ideia já superada de *portador*, e substituí pelas especificidades da Educação Especial. Nesse sentido, “entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996), através da alteração do art. 58, em redação dada pela Lei 12.796 (BRASIL, 2013).

Além disso, tanto o artigo 4º, inciso III, como o artigo 58 estabelecem a *preferência* pela rede regular de ensino, o que fomenta a busca desses espaços para a inclusão desses alunos. Por outro lado, a palavra pode sugerir a escolha por aquele lugar, no caso a escola comum regular, mas não significa que realmente será lá. Então, questionamos até que ponto a grafia da lei é consoante com a perspectiva inclusiva, e até que ponto mantém tudo como está. Ainda, chamamos atenção aos parágrafos 1º e 2º do artigo 58 da LDBEN 9.394, cuja redação ainda é a original de 1996:

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 1996).

Uma redação antiga para explicar as especificidades um artigo reformado, como isso poderia funcionar? Ademais, tanto o artigo reformado como seus parágrafos mantém velhos problemas, como a dualidade do atendimento, ora com preferência na rede regular, ora nas escolas especiais. Não seria mais interessante e assertivo escrever um documento que, de fato, avançasse nos termos da inclusão, em todos os seus sentidos? Reformas, quando mal elaboradas, mantêm os mesmos dilemas. De fato,

A história nos mostra que alterar leis, providenciar formação continuada, criar espaços específicos de ensino-aprendizagem – quer na forma de classes especiais ou salas de recurso multifuncionais – pouco contribui para a efetivação de um sistema de ensino inclusivo se essas ações não forem articuladas. [...] Talvez aquilo que a princípio sugira divergência denuncie uma espécie de convergência na qual o propósito de não se alcançar o que não há seja preservado. Afinal de contas, não chegar em um lugar que não existe é permanecer no lugar que se habita (CRUZ; GLAT, 2014, p. 269).

A proposição dos autores nos ajuda na reflexão e problematização acerca da objetificação das políticas, quando enunciam novas roupagens para velhos personagens.

Isto posto, a inclusão implica a formulação de políticas educacionais que orientam com maior consistência os princípios da educação inclusiva, em uma tentativa de romper e superar a concepção educacional excludente.

No caso específico dos alunos com altas habilidades ou superdotação, a lei explicita que “o poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado” (BRASIL, 1996) com alteração através da Redação dada pela Lei 13.234, 2015).

Desse modo, não cabe apenas dizer sobre a fomentação e execução de políticas públicas, é preciso que, de fato, elas sejam materializadas, e assegurem, para todos os alunos o acesso, permanência e aprendizagem efetiva na escola comum regular. Ainda, que existam condições físicas, materiais e de pessoal para acolher as diferenças, possibilitando equiparação de oportunidades de desenvolvimento de todos os alunos com qualidade. No que se refere aos alunos com NEE, todos devem ser contemplados, e não apenas grupos específicos, incorrendo o risco de outra vez diferenciá-los e separá-los.

Nesse aspecto, cabe ressaltar a importância da educação inclusiva, no sentido de buscar formas de superar as situações de exclusão, reconhecendo o direito subjetivo e igualitário entre todos os sujeitos, independentemente de suas condições físicas, motoras, psíquicas, econômicas, culturais e sociais, de forma que envolva toda a sociedade no atendimento e respeito às pessoas com NEE. Dessa forma, a educação inclusiva tem como tarefa estimular a participação social plena de todos os grupos que se encontram excluídos.

Portanto, o exercício de análise proposto mostrou a complexidade das políticas públicas, objetivadas na legislação brasileira, sendo inúmeros seus desdobramentos e abrangência. Em relação aos aspectos referentes à educação inclusiva, as políticas revelam avanços e retrocessos, caracterizando um estágio ainda embrionário quanto às especificidades e singularidades dos indivíduos. Por conseguinte, ao mesmo tempo em que avançam, consolidam práticas excludentes de categorização e de responsabilização do indivíduo, e não das barreiras impostas socialmente.

Em geral, apontam vários elementos fundamentais para as mudanças necessárias rumo à educação de qualidade para todos, como a elaboração e efetivação do projeto pedagógico de forma autônoma, o estabelecimento de políticas sólidas e concretas de

valorização dos profissionais da Educação, e o investimento constante na formação como essencial no processo de transformação de um modelo excludente para um inclusivo. Nesse sentido, um balço possível é que as políticas educacionais brasileiras precisam ser aprimoradas e incorporadas de forma equânime, transpondo especialmente a barreira do legal para o real. Afinal, a mera escrita da lei não é garantia de sua efetivação.

Em comparação sobre as leis gerais de educação brasileira e argentina, Castro (2007, p. 14) conclui que a LEN 26.206 foi “[...] mais feliz ao destacar o princípio da inclusão educacional, em apoio aos setores sociais mais desfavorecidos, e ao prever uma ação coordenada entre as políticas públicas de educação e de outras áreas, como a ciência e tecnologia, a cultura, a saúde e o trabalho”.

Nessa linha, aspectos como justiça social, direitos humanos, exercício da cidadania, igualdade, gratuidade e equidade são recorrentes, no sentido de reafirmar o preconizado no artigo 2º da referida lei, que garante a “Educação e conhecimento são um bem público e um direito pessoal e social, garantidos pelo Estado” (ARGENTINA, 2006, tradução nossa). Dentro dessa perspectiva de educação e conhecimento como bens públicos e de direito individual e social, o Estado busca garantir “[...] o acesso de todos os cidadãos à informação e conhecimento como instrumentos centrais na participação em um processo de desenvolvimento com crescimento econômico e justiça social” (ARGENTINA, 2006, tradução nossa).

Nesse aspecto, podemos afirmar que a ideia de acesso de todos ao conhecimento e à informação, especialmente para a promoção da justiça social, é inspirada por valores de inclusão. Nessa direção, o artigo 8º dispõe que:

A educação proporcionará as oportunidades necessárias para desenvolver e fortalecer a formação integral das pessoas ao longo de toda a vida, e promover, em cada aluno, a capacidade de definir seu projeto de vida, baseado nos valores de liberdade, paz, solidariedade, igualdade, respeito pela diversidade, justiça, responsabilidade e bem comum (ARGENTINA, 2006, tradução nossa).

No intuito de proporcionar a formação integral dentro de uma concepção de formação contínua, a educação pauta-se em valores que incluem o respeito à diversidade, igualdade e justiça. Para tanto, as finalidades e objetivos da política educacional estão expressas no artigo 11, nas alíneas:

Políticas públicas educacionais com perspectiva inclusiva no Brasil e na Argentina

e) Garantir a inclusão educacional por meio de políticas universais e estratégias pedagógicas e de alocação de recursos que priorizam setores mais desfavorecidos da sociedade. f) Garantir condições de igualdade, respeitando as diferenças entre as pessoas, sem admitir discriminação de gênero ou de qualquer outra natureza. h) Garantia de todos os acessos e condições de permanência e graduação nos diversos níveis do sistema educacional, garantindo a gratuidade dos serviços de gestão estadual em todos os níveis e modalidades. n) Proporcionar, às pessoas com deficiência, temporária ou permanente, uma proposta pedagógica que lhes permita o desenvolvimento máximo de suas possibilidades, a integração e o exercício pleno dos seus direitos. v) Promover em todos os níveis e modalidades educacionais, a compreensão do conceito de eliminação de todas as formas de discriminação (ARGENTINA, 2006, tradução nossa).

Dessa forma, no que concerne à educação inclusiva, seu sentido é sempre manifesto de forma mais ampla que a legislação brasileira, uma vez que atrela a inclusão aos grupos mais desfavorecidos da sociedade de maneira geral. Ainda destaca as condições de igualdade, respeitando as diferenças, o que conota o reconhecimento de que as nossas particularidades e singularidades não alteram nossa igualdade de direitos e oportunidades. A lei pondera que as escolas argentinas devem oferecer propostas pedagógicas que propiciem o máximo desenvolvimento das possibilidades das pessoas com necessidades especiais, sua integração e o pleno exercício de seus direitos.

Posto isso, reconhecemos que a lei argentina, diferentemente da lei brasileira, contempla a inclusão de uma forma mais ampla, que abrange, além das pessoas com NEE, também pessoas em situações de desigualdade social, exclusão educacional e outras formas de discriminação que violam o direito de educação de crianças, adolescentes, jovens, adultos *mais desfavorecidos* da sociedade. Entretanto, o foco desse trabalho é analisar as políticas de inclusão de pessoas com NEE. Para tanto, o princípio da inclusão, também está vinculando com a afirmação da necessidade de promover o respeito pelas diferenças. Dessa forma, no capítulo VIII da LEN, intitulado *Educação Especial*, no seu artigo 42, destaca que:

A Educação Especial é a modalidade do sistema educacional que visa a garantir o direito à educação das pessoas com deficiência, temporária ou permanente, em todos os níveis e modalidades do Sistema Educacional. A Educação Especial rege-se pelo princípio da inclusão escolar, nos termos do inciso n do artigo 11 desta lei. A Educação Especial oferece atenção educacional a todos os problemas específicos que não podem ser tratados pela educação normal. O Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia, em convênio com o Conselho Federal de Educação, garantirá a integração dos alunos com deficiência em todos os níveis e modalidades, de acordo com as possibilidades de cada pessoa (ARGENTINA, 2006, tradução nossa).

Portanto, de acordo com a lei, a modalidade da educação especial é regida pelo princípio da inclusão. Nesse sentido, deve oferecer atenção educativa para todas as problemáticas específicas que não podem ser abordadas pela escola comum. Contudo, de acordo com o Conselho Federal de Educação, a Educação Especial garantirá a integração dos estudantes com deficiência em todos os níveis e modalidades, segundo as possibilidades de cada pessoa. Do mesmo modo que a lei brasileira, a lei argentina também apresenta questões de sugerem possibilidades de coexistência.

Nesse sentido, a Argentina, além de acompanhar as crianças com necessidades especiais na inclusão, acompanha também os alunos que passam por problemas de aprendizagem ou inserção na vida escolar, e colocam em risco a possibilidade de ter uma trajetória educativa suficiente. Outros artigos da lei tratam da:

Art. 79- Responsabilidade do Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia e de outras instituições governamentais na adoção de políticas de promoção da igualdade e inclusão social, visando ao enfrentamento de situações de injustiça, marginalização, estigmatização e outras formas de discriminação, de origem socioeconômica, cultural, geográfica, étnica, de gênero, ou qualquer outra natureza que afete o pleno exercício do direito à educação (ARGENTINA, 2006, tradução nossa).

Desse modo, a lei deixa claro que é de responsabilidade do Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia e de outros órgãos governamentais a adoção de políticas de promoção da igualdade e inclusão social aos grupos *menos favorecidos* na sociedade. Também é de responsabilidade do Estado disponibilizar recursos orçamentários para garantir igualdade de oportunidades e resultados educacionais para esses grupos. Além disso, as políticas garantirão as condições necessárias para a inclusão, reconhecimento, integração e desempenho educacional de todas as crianças e jovens, em todos os níveis e modalidades, principalmente os níveis obrigatórios.

Por conseguinte, assim como no Brasil, a legislação argentina também assinala a importância de assegurar educação de qualidade, a importância da igualdade, e o respeito à diversidade. Entretanto, pode-se garantir que a lei argentina foi mais ampla no sentido da inclusão, ao destacar o princípio da inclusão educacional, em apoio aos setores sociais *menos favorecidos*; ou seja, a inclusão social, além de prever uma ação coordenada entre as políticas públicas de educação e de outras áreas, como a ciência e tecnologia, a cultura, a saúde e o trabalho.

Nessa perspectiva, ainda que a lei brasileira tenha os princípios de busca da qualidade e de promoção da equidade, em seu texto, ambos não são tão diretamente conexos, como na lei argentina. Deste modo, o princípio da inclusão educacional de setores sociais historicamente desfavorecidos adquiriu novo valor entre nós apenas nos últimos anos, em virtude das alterações de propostas de ação afirmativa, sobretudo a polêmica questão da criação de cotas de acesso à educação.

Em resumo, podemos considerar uma diferença significativa entre Brasil e Argentina. No Brasil, nos últimos anos, tem ocorrido um notório acréscimo de referências que garante o direito das pessoas com NEE, seja na legislação legal ou nos textos de políticas públicas. A política de educação inclusiva, no Brasil, vem mostrando que é um campo mais produtivo, ao desenvolver ideias em relação às pessoas com NEE. Enquanto na Argentina, a inclusão é mais voltada para os alunos com deficiência e em contexto de vulnerabilidade econômica e social.

Documentos que versam sobre a educação inclusiva nos países em tela

Em dezembro de 1998, o Conselho Federal de Educação (CFE), cumprindo a função do documento intitulado *Documentos para la Concertacion Serie a, n° 19 Acuerdo Marco para la Educacion Especial*, compreende estabelecer “uma interlocução com a sociedade e propor consensos federais sobre a questão da educação especial. Expressa o resultado, num tempo e espaço histórico diferente ao contexto da sanção da lei, do embate vivido por diferentes forças sociais” (MATALUNA, 2011, p.116). Portanto, constata uma nova conceituação de educação especial, e assim:

A educação especial é um *continuum* de benefícios educacionais, constituído por um conjunto de serviços, técnicas, estratégias, conhecimentos e recursos pedagógicos, que visa a assegurar um processo educacional integral, flexível e dinâmico para pessoas com necessidades educacionais especiais, temporárias ou permanentes, prestado por meio de organizações específicas e apoios diversificados. As necessidades educacionais especiais são aquelas vivenciadas por aquelas pessoas que necessitam de ajuda ou recursos que normalmente não estão disponíveis em seu contexto educacional, para viabilizar seu processo de construção das experiências de aprendizagem estabelecidas no Desenho Curricular (ARGENTINA, 1998, p.1, tradução nossa).

Em outras palavras, o documento estabelece que as escolas devem reconhecer e sanar as diferentes necessidades dos seus alunos, e assegurar uma educação inclusa e de qualidade através de um currículo apropriado, metodologias de ensino, flexibilidade, uso de diferentes recursos, além da parceria com a comunidade. Salienta, ainda, que deveriam

existir serviços de apoio dentro da escola, que supram todas as particularidades e necessidades de cada aluno. O *Acuerdo* especifica quatro funções da educação especial, que são:

a) Proporcionar, aos alunos com necessidades educacionais especiais, os benefícios necessários para que possam acessar o currículo, ajudando-os a alcançar o máximo do seu desenvolvimento pessoal e social; tão logo essas necessidades sejam detectadas, e desde que a pessoa realize alguma atividade educacional ou formativa, em qualquer momento de sua vida. b) Implementar estratégias de detecção e cuidado precoce de crianças com alterações de desenvolvimento ou dificuldades de aprendizagem, de forma a intervir o mais rápido possível, evitando seus agravos. c) Promover e sustentar estratégias de integração e participação de pessoas com necessidades educacionais especiais nas esferas educacional, social e do trabalho. d) Amplo recurso e apoio a todos os setores da comunidade educacional, de forma a melhorar a qualidade da oferta pedagógica, potencializando a inclusividade das instituições; isto é, a sua capacidade de formar adequadamente os seus alunos, independentemente das suas condições pessoais ou educacionais ou de outro tipo [...] (ARGENTINA, 1998, p.2, tradução nossa).

Nesse sentido, é perceptível que a preocupação do documento, através das funções da educação especial, far-se-á na adoção de sistemas de ensino mais flexíveis; portanto, que seja capaz de atender todas as NEE dos alunos no momento de integrá-los nas escolas. Além disso, expressa a importância da participação da comunidade, da gestão e equipe pedagógica nesse processo educativo. O documento também pondera os critérios para a transformação da educação especial, quais sejam:

1º Superar a situação de subsistemas educacionais isolados, assumindo a condição de continuidade dos benefícios, oferecendo um leque de opções para a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais; 2º Priorizar o modelo pedagógico, buscando as melhores condições para a aprendizagem dos alunos [...]. 3º [...] atenção à diversidade, equidade e qualidade, e a complexidade do arranjo das necessidades educacionais especiais exigirá a implantação de pactos intersetoriais, para a coordenação de programas e projetos com Desenvolvimento Social, Trabalho, Saúde e Justiça, Esporte, Recreação, ONGs, entre outros, tanto do setor público como privado (ARGENTINA, 1998, p.3, tradução nossa).

No que diz respeito à prestação de serviços, ficou instituído que serão destinados em diferentes áreas, tais como em estabelecimentos de educação comum, em escolas, centros e serviços especiais e em instituições da comunidade. Isto elucida que, “à medida que sua localidade melhora, as instituições de educação comum serão mais inclusivas, desenvolvendo sua capacidade de integrar alunos com necessidades educacionais

especiais” (ARGENTINA, 1998, p.2, tradução nossa). Em relação aos serviços educacionais de apoio às instituições de educação comum e da comunidade, devem proporcionar:

Apoios específicos para a avaliação e atendimento de alunos com necessidades educativas especiais, temporárias ou permanentes, no âmbito da educação comum, a todos os níveis, e em instituições da comunidade. Eles são os articuladores do projeto educacional desses alunos e de seu desenvolvimento. Esses benefícios podem ser oferecidos por equipes já constituídas na área educacional, ou por aquelas que são treinadas para essas finalidades (ARGENTINA, 1998, p.3, tradução nossa).

Além dos serviços supracitados, serviços educacionais estarão disponíveis para pessoas com NEE que exijam benefícios que não podem ser fornecidos pela educação comum e serviços de apoio a instituições educacionais comuns e comunitárias. Eles organizarão seus espaços e horários com a maior flexibilidade, para oferecer uma gama de serviços educacionais que levem em conta a diversidade de necessidades, a variedade de áreas nas quais ele é implantado, e a intensidade da ação que eles devem propor. Os serviços de treinamento profissional serão responsáveis pela avaliação, orientação, adaptação e treinamento profissional dos alunos com NEE, o que não pode ser feito em instituições de ensino comuns (ARGENTINA, 1998).

Além disso, o documento inclui descrição dos papéis e funções dos profissionais para a educação especial que lecionam apoiando as tarefas pedagógicas. Essas equipes são formadas por professores e profissionais de outras especialidades que, juntos, formariam as equipes conforme cada necessidade, trabalhando com a modalidade interdisciplinar.

Além desse documento supracitado, em relação à educação inclusiva na Argentina, não encontramos nenhum documento que faça essa identificação de forma tão direta. Nesse sentido, não há um plano ou programas exclusivos para a educação inclusiva com a mesma perspectiva que no Brasil. O atendimento a alunos com NEE está regularizada na educação especial. A maioria dos documentos argentinos, quando se refere à educação inclusiva, diz respeito a questões éticas e socioeconômicas.

Nos documentos legais desse país, encontramos uma menção geral em torno da deficiência, que não relaciona a escolarização com o modelo de inclusão. Contudo, essa relação tem uma característica que envolve um limite no texto legal, pois leva em consideração que a integração confirma a indigência de o próprio sujeito estar em processo de desenvolvimento de capacidades necessárias para integrar a escola comum.

Assim sendo, o caso argentino, a centralidade está nos indivíduos com deficiência e na identificação de recursos individualizados para atender esses sujeitos. Parece que a diferenciação da organização dos serviços de educação especial, nesse país, mesmo tendo os efeitos dos documentos internacionais, por um lado, recai na tônica de que a inclusão está para além da escolaridade da pessoa com deficiência; e por outro, tem sua centralidade na educação formal.

A Resolução n.º 02/2001- Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, também foi resultado de muito debate. No seu Art. 1º, a referida Resolução institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem NEE, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades. O documento busca promover que os sistemas educacionais desenvolvam uma formação de qualidade, respeitando as diferentes condições sociais, culturais, emocionais, físicas e étnicas (BRASIL, 2001). A proposta é gerar um relatório sobre a forma de organização dos sistemas de ensino para o atendimento aos alunos que apresentam NEE, com os fundamentos e princípios da política educacional, assim como a construção da inclusão na área educacional em diferentes âmbitos.

Em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) apresentou-se como “[...] um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga a igualdade e diferença como valores indissociáveis” (BRASIL, 2008, p. 5). Portanto, seu objetivo foi estabelecer diretrizes para a criação de políticas públicas e práticas pedagógicas voltadas à inclusão escolar, o que representou um importante marco regulatório para a garantia da matrícula das pessoas com deficiência nas salas comuns regulares, estabelecendo a educação especial na perspectiva inclusiva. Nesse sentido, a PNEEPEI defendia que:

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008, p.5).

Nessa perspectiva, a inclusão é um movimento amplo, congregando ações políticas, culturais, sociais e educacionais, baseado nos princípios do direito de todos os alunos a conviver e aprender juntos a partir de suas singularidades. O movimento busca

problematizar e superar a produção da exclusão, seja no âmbito escolar ou nas demais instâncias sociais. Nessa linha, é importante discutir e identificar a natureza da exclusão e as maneiras de enfrentá-la, pois muitas práticas que confluem para excluir estão naturalizadas, como produto de parcos conhecimentos e reflexões.

Embora a PNEEPEI estivesse alinhada às reflexões pautadas nos princípios internacionais do direito humano, na perspectiva da inclusão que pressupõe uma escola aberta para que todos possam conviver e aprender a partir das suas singularidades, capacidades e interesses, evidenciando o compromisso assumido pelo país sobre a inclusão incondicional, ironicamente, o governo brasileiro impôs, há recentes dias, o Decretoⁱ nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, extinguindo a PNEEPEI (BRASIL, 2020).

Batizado de *Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizagem ao Longo da Vida* (PNEE), a nova política do decreto 10.502 demarca a conduta impositiva e controladora que tem se delineado nas atitudes do governo federal nos últimos anos. É importante salientar que, em 2018, o MEC fez uma segunda tentativa para reformar a PNEEPEI, o que, na época, se caracterizou como motivo de preocupação àqueles que se dedicam aos estudos relacionados a uma escola para todos e, especificamente, à inserção de alunos da Educação Especial em ambientes educacionais inclusivos (MANTOAN, 2018).

Posteriormente aos estudos de Mantoan (2018), o Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019, determinou mudanças na estrutura e funções de algumas secretarias do MEC. Dentre elas, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) passou a se chamar Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP); além da criação da Secretaria de Alfabetização (SEALF). Dessa forma, integram a SEMESP as diretorias de Educação Especial, de Políticas de Educação Bilíngue de Surdos, e de Modalidades Especializadas em Educação e Tradições Culturais Brasileiras.

A PNEE retoma a educação especial como configuração de um sistema paralelo, e não mais como integrante da proposta pedagógica da escola, apoiando a plena inclusão de todos por meio de recursos, serviços e do AEE para seu público-alvo. Sobre o AEE a PNEE, têm como objetivo explicitado no artigo 4º, inciso III: “assegurar o atendimento educacional especializado como diretriz constitucional, para além da institucionalização de tempos e espaços reservados para atividade complementar ou suplementar” (BRASIL, 2020), o que desconfigura o AEE como um serviço de apoio para a plena inclusão.

Em seu texto, a PNEE não faz menção aos demais alunos com NEE, tratando apenas da educação especial em um viés apontado pela legislação como inclusivo, mas que destoa da perspectiva inclusiva que defendemos neste texto. Nesse aspecto, reiteramos que a educação inclusiva diz respeito a todas as pessoas, sem exceção. Portanto, inclui todos os alunos, com ou sem deficiência, para que tenham direito ao acesso, permanência, à participação em todas as atividades da escola e à aprendizagem, com equiparação de oportunidades para o pleno desenvolvimento de seu potencial.

Não é possível conceber uma educação para todos considerando suas diversidades, mas oferecendo as mesmas oportunidades nos moldes de uma estrutura escolar excludente. Um ensino de qualidade para todos os alunos exige, das escolas, uma nova postura, além de uma formação adequada aos docentes para dar oportunidades para todos os seus alunos, contemplando e respeitando as diversidades. Uma educação verdadeiramente inclusiva não pode prescindir dos princípios elementares dos direitos humanos, bem como de uma proposta humanizadora em todas as suas dimensões. Assim,

Se as diferenças são visíveis, sensíveis e imediatamente perceptíveis, especialmente no caso das pessoas com necessidades especiais, o mesmo não ocorre com o princípio da igualdade. O princípio da igualdade não é visível a olho nu; seu contrário, a desigualdade, é fortemente perceptível no âmbito social (CURY, 2005, p.17).

Desse modo, o princípio da igualdade pode ser facilmente burlado, incorrendo em processos que acentuam as desigualdades. Sob o discurso de uma nova política, PNEE traz, em seu texto, o que já se tinha no país de mais velho e defasado em termos educação especial, em que não se entendia a deficiência como algo vindo do contexto social. Além disso, preconiza o retorno do processo de segregação e exclusão. Se a PNEEPEI retirou o Brasil de um atraso de mais de 30 anos, ao adotar a matriz teórica do Modelo Socialⁱⁱ, a PNEE nos devolve a ele, pois representa retrocesso, já que, ao separar indivíduos em distintos espaços educativos, acentua suas diferenças, legitimando as desigualdades sociais e negando a diversidade.

A inclusão escolar como direito a ser garantido a todos os alunos esteve presente em todos os documentos oficiais promulgados até a data de escrita desse texto. Entretanto, uma vez que oferecer educação para todos os alunos indistintamente é garantir um direito presente nas constituições brasileira e argentina, também em toda a legislação que vigora

nas políticas educacionais, pois ao se assegurar o direito à educação se propicia o acesso, mas tendo como especificidade do enunciado a necessidade de, além do acesso, também se garantir uma educação de qualidade a todos. Ainda é necessário adequar o ensino e aprendizagem aos alunos, independentemente de suas particularidades.

Dessa forma, a inclusão escolar não se distingue apenas pela matrícula de todos os alunos na escola; também e, sobretudo, por sua permanência e com garantia de ensino e aprendizagem. Para se abrir a escola a todos os alunos e garantir que eles sejam sujeitos de ensino e aprendizagem de qualidade, esses fatores são importantes e totalmente necessários, assim como o respeito à diversidade.

Posto isso, asseveramos que o Decreto 10.502 (BRASIL, 2020) representa um grande ímpeto de retrocesso na inclusão de pessoas com deficiência, regredindo para um paradigma antigo e já ultrapassado de segregação de estudantes em classes e escolas especiais. Além disso, a iniciativa substitui a PNEEPEI, que foi construída mediante intensos debates com a sociedade civil e alinhada à CF/1988, estimulando a matrícula das pessoas com deficiência em escolas especiais, em que esses estudantes ficam segregados. A justificativa do atual governo para a promulgação dessa política é a de garantir o direito das famílias responsáveis pelas pessoas com deficiência de escolherem o melhor para seus filhos. Entretanto, não há possibilidade de escolha quando o único sistema educacional possível é o inclusivo.

Nas palavras de Mantoan (2018, p.10), perante tantas transformações para melhor, não há como retroceder, como mutilar os conceitos emitidos pela PNEEPEI, com o intuito de trazer a deficiência que “faz do sujeito um portador do problema, prescrito em laudos médicos que o definem”. O decreto representa um retrocesso imenso nas conquistas da educação inclusiva, além de roubar o direito daqueles que, por muitos anos, ficaram às margens, silenciados e inviabilizados na sua condição.

Considerações finais

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades.

(Boaventura de Souza Santos, 2003, p.56).

A partir dessa reflexão, é possível conceber a educação inclusiva como educação para todos, independentemente de qualquer aspecto, seja ele físico, cognitivo, econômico, cultural, social, de gênero, e que possa ser argumentado por alguém como fator limitador, quando não é, na verdade. Toda vez que um indivíduo ou um grupo é excluído por conta de suas características, que lhe conferem sua individualidade, sob a justificativa de que não se enquadram no padrão, no modelo tido como normal e aceitável, há que se questionar quais concepções de normalidade, padrão, modelo e aceitabilidade são essas. Também, a que propósito se vale esse discurso, em função de que e de quem.

Em uma sociedade em que as características individuais são evidenciadas como diferenças no sentido de subjugar e invisibilizar o outro para prevalecer sua condição subalterna, o questionamento e a problematização dessas práticas devem ser constantes, no intuito de assegurar o direito de todos. No que se refere ao direito, Brasil e Argentina reconhecem, em suas disposições legais, a educação como um direito de todos. Esse reconhecimento tem princípios estabelecidos no movimento de inclusão, discutido neste texto como aquele que inclui todos os indivíduos, sem qualquer distinção, reconhecendo e valorizando suas diferenças, suas capacidades e singularidades.

Ao considerar que as políticas dos países pesquisados confluem com as orientações de organismos internacionais, cujas atividades são pautadas em um ponto de vista neoliberal que visa sobretudo a formar mão de obra que produza e gere bens e lucros, cabe refletir se a existência das políticas para a inclusão da pessoa com NEE no sistema educativo é um atendimento efetivo ao apelo e mobilização social, ou apenas um mecanismo de satisfazer suas reivindicações. O que explicaria a dificuldade na viabilização do que as políticas preveem ou se é de fato uma tratativa no sentido de efetivar mudanças.

Entretanto, não se pode perder de vista que “as políticas educacionais sempre se referem a mudanças - mesmo que por mudança queiramos dizer conter eventos suficientemente de maneira a frear aquelas dinâmicas que poderiam, de outra forma, mudar as coisas” (ROBERTSON; DALE, 2017, p. 864). Portanto, os discursos podem sinalizar, no imaginário social, que se trata de mudanças, quando na realidade mantém tudo como está.

Fica claro que, apesar da fragilidade nas políticas de inclusão no Brasil e na Argentina, existem experiências bem sucedidas sobre estas políticas para o atendimento ao aluno com

NEE, mas elas são ainda a exceção, e não a regra. Nesse aspecto, para que uma escola seja de fato inclusiva precisa se adequar em termos de concepção de educação na perspectiva inclusiva, nos currículos, nas práticas pedagógicas, na avaliação, na formação de professores. A escola inclusiva não cabe nos moldes da homogeneização, do modelo de bom aluno, no modelo de ensino e aprendizagem, no modelo único de aula. Para tanto, é necessário assumir uma nova cultura escolar.

Precisamos que a educação inclusiva aconteça não apenas na sala de aula, como prática educativa, mas na escola também, como prática social, ampliando sua ação para a sociedade como um todo.

Notas:

ⁱ - O ministro do Supremo Tribunal Federal (STF) Dias Toffoli suspendeu, no dia 01 de dezembro de 2020 o referido decreto. Dessa forma, até a data de escrita deste texto, o decreto encontra-se suspenso.

ⁱⁱ - O Modelo Social considera a deficiência do meio, do que é externo ao sujeito, para definir a inserção dele em ambientes de vida, seja ele escolar, na família, no trabalho, na sociedade em geral. Assim, o acesso, a permanência e a participação das pessoas com deficiência dependem do estudo dessas situações e dos recursos e apoios a serem oferecidos, de modo que possam participar de seus ambientes de vida como cidadãos autônomos, na medida de suas possibilidades (MANTOAN, 2018).

Referências

ARGENTINA. **Constitución Nacional – Reforma 1994**, Santa Fe: Talleres Gráficos de la Honorable Cámara de la provincia de La Pampa: La Pampa. 2000. p. 5-53.

ARGENTINA. Ministerio de Cultura y Educación. **Documentos para la Concertación. Serie A, N° 19. Acuerdo Marco para la Educación Especial**. Buenos Aires, 1998.

ARGENTINA. Ministerio de Cultura y Educación. Secretaria de Programación y Evaluación Educativa. Subsecretaria de Evaluación Educativa. Programa de Transformación Curricular. Documento: **El aprendizaje en alumnos con necesidades educativas especiales. Orientación para la elaboración de orientaciones curriculares. Hacia las escuelas inclusivas**. Buenos Aires, 1999.

ARGENTINA. **Ley de Educación Nacional n° 26.206**, del 27 de diciembre de 2006. Disponível em: http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf Acesso em: 29 maio. 2018.

SANTOS, B. de S. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 10 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394. De 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Decreto 3298: Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Brasília: DF, 1999.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em:<<http://www.portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10 mar. 2020.

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

BRASIL. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão**. MEC: 2013.

BRASIL. Lei nº 13.632 de 06 de março de 2018. **Altera a Lei 9.394/96 para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida**. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2018/lei-13632-6-marco-2018-786231-publicacao-original-154957-pl.html>>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. Brasília. MEC, 2020.

CASTRO, M. L. O. de. **Brasil e Argentina: estudo comparativo das respectivas leis gerais sobre educação**. Brasília: Consultoria Legislativa do Senado Federal, Série de Estudos Textos para Discussão n. 32, 2007.

CRUZ, G. C.; GLAT, R. Educação inclusiva: desafio, descuido e responsabilidade de cursos de licenciatura. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil: Editora UFPR, n. 52, abr./jun. 2014.

CURY, C. R. J. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 11-32, jan./abr. 2005.

GLAT, R.; BLANCO, L. de M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (orgs). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.p. 15-35.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: ed.UERJ, 2011.

MANTOAN, M. T. E. **Em defesa da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. LEPED. FE/UNICAMP. São Paulo. 2018.

MATALUNA, M. B. **Políticas de atendimento escolar a pessoas com necessidades educacionais especiais: Um estudo comparado (Brasil e Argentina)**. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo. São Paulo. 2011.

OLIVEIRA, D. A.; PINI, M. E.; FELDFEBER, M. Políticas Educacionais e formas de regulação: um estudo comparado entre Brasil e Argentina. In: OLIVEIRA, D. A.; PINI, M. E.; FELDFEBER, M. (orgs). **Políticas Educacionais e trabalho docente: perspectiva comparada**. Belo Horizonte: Fino traço, 2011.

OMOTE, S. Deficiência e não deficiência: recortes do mesmo tecido. **Revista Brasileira de Educação Especial**. v. 1, n. 2, p. 65-74, 1994.

ROBERTSON, S; DALE, R. Comparando Políticas em um Mundo em Globalização: reflexões metodológicas. **Educação & Realidade**, v. 42, n. 3, p. 859-876, jul./set. 2017.

Sobre as autoras

Paloma Domingues Ferreira

Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste. Possui graduação em Pedagogia pela mesma universidade (2017). Especialista em Neuropsicopedagogia; Atendimento Educacional Especializado com Ênfase em Educação Especial e Inclusiva; e, Gestão Educacional: Direção, Coordenação e Supervisão; pela União Brasileira de Faculdades - UniBF; e em Docência no Ensino Superior pela Universidade São Luís. Atua e desenvolve pesquisa em políticas educacionais, formação de professores, formação de professores em contextos inclusivos, educação internacional e educação comparada. Integrante dos grupos de pesquisa: Formação Profissional em Contextos Educacionais Inclusivos- FOCUS - Unicentro; Estado, políticas e gestão em educação-EPGE - Unicentro. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2449-3877> E-mail: paloma.ferreira12@hotmail.com

Francine Cordeiro Bobato

Professora colaboradora do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta-Grossa (UEPG). Atua e desenvolve pesquisas em políticas educacionais, formação de professores, metodologias de ensino, educação comparada e ensino médio e juventudes. Membro dos grupos de pesquisa: História e políticas da educação: formação de professores - PUCPR; Educação e formação de professores - Unicentro; Estado, políticas e gestão em educação - Unicentro. Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Médio e Juventudes - NEPEMJ – IFPR. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7466-9589> E-mail: francbto@gmail.com; frann_c2005@yahoo.com.br

Recebido em: 12/03/2021

Aceito para publicação em: 22/04/2021