



AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E O PROCESSO DE REESTRUTURAÇÃO DA POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA¹

Silvane dos Santos de Moura Macagnan

UNIOESTE, campus de Cascavel, Paraná; Mestra em Educação.

Especialista em Educação Especial e Inclusiva.

Pedagoga da rede pública de ensino estadual de Cascavel.

E-mail: silvane.hta@hotmail.com.

Lucia Terezinha Zanato Tureck

UNIOESTE, campus de Cascavel, Paraná; Doutora em Letras.

Docente da Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação.

Membro do Grupo de Pesquisa HISTEDOPR.

E-mail: lucia.tureck@unioeste.br

RESUMO

As políticas públicas de educação especial desenvolvidas no Brasil, para a legalização do direito à educação das pessoas com deficiência, são expostas no decorrer do artigo. Nesse contexto, analisou-se também, a perda de direitos e o processo de reestruturação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Com o embasamento teórico da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, as quais fundamentam-se no Materialismo Histórico-Dialético, método de abordagem utilizado, este trabalho constitui-se em uma pesquisa qualitativa com revisão bibliográfica e análise documental. Assim, a escolarização dos alunos com deficiência segue sendo ofertada na escola comum, ainda que as possibilidades de aprendizagem aconteçam em meio a condições que nem sempre são as mais adequadas ao ensino e ao atendimento das necessidades dos alunos. A precariedade da educação pública ocorre decorrente do baixo investimento estatal e de políticas públicas mínimas, em razão da desigualdade criada pelo capitalismo.

Palavras-chave: Capitalismo. Educação especial. Educação inclusiva. Políticas públicas,

INTRODUÇÃO

Ao percorrer pela história da educação, encontra-se que o ensino para as pessoas com deficiência nem sempre se igualou ao das demais pessoas na possibilidade de adentrar à escola comum. A escolarização dos alunos no ensino comum foi gestada com base no funcionamento capitalista da sociedade, assim, a educação ofertada gratuitamente por determinado período histórico não possibilitou o acesso de pessoas com deficiência. Nesse contexto, a educação especial foi conquistada gradativamente, conforme expõe Jannuzzi (2006, p. 28): “A história da educação dos deficientes vem desenvolvendo-se através de tentativas práticas, muitas vezes criações deles próprios para vencer os desafios com que se defrontam nos diversos tempos e lugares [...]”.

¹ O presente trabalho é resultado da pesquisa de dissertação realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. Elaborado sob orientação de Lucia Terezinha Zanato Tureck, Doutora em Letras da UNIOESTE.



A escolarização para as pessoas com deficiência desenvolveu-se em decorrência do processo de estruturação e reestruturação do capitalismo. Os direitos alcançados não foram dispostos espontaneamente pelo Estado, mas por um processo histórico marcado por lutas e reivindicações de pessoas com e sem deficiência. Com isso, as políticas públicas formuladas concebem/conceberam direitos de educação articulados com propostas liberais/neoliberais que visavam a uma suposta oferta de educação para todos (KUHNNEN, 2016).

Importa refletir, com o embasamento teórico da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica, fundamentadas no Materialismo Histórico-Dialético, método de abordagem utilizado, se atualmente a escolarização das pessoas com deficiência, denominada pelas políticas do Estado de “inclusão escolar” e realizada nas práticas escolares, de fato corresponde ao acesso e à permanência, seja em relação ao ensino e aprendizagem, seja em relação à estrutura física e mobiliário adequado, e por meio de adequações de materiais e atendimento educacional especializado (AEE).

Portanto, este trabalho constitui-se em uma pesquisa qualitativa com revisão bibliográfica e análise documental, as quais possibilitaram o agrupamento de informações essenciais para o conhecimento da realidade material em foco.

OS CAMINHOS E DESCAMINHOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

A educação especial no contexto escolar e nas políticas públicas brasileiras foi marcada por concepções de deficiência que definiram as formas de educação para essas pessoas. Os documentos e políticas educacionais voltados para esse público expuseram em seus discursos diferentes concepções e formas de educação, pautadas no modelo biológico e no paradigma de direitos à igualdade e diversidade (KUHNNEN, 2016).

Segundo Silva (2017), atualmente, com a escolarização no ensino comum, se a concepção biológica corresponder ao embasamento teórico do professor, essa “[...] ação pedagógica focada em diagnóstico [...] pode disseminar comportamentos e atitudes de preconceitos e discriminações, bem como limitar os desenvolvimentos social e cognitivo da criança com deficiência, a ponto de segregá-la” (SILVA, 2017, p. 58).

Com base na fundamentação teórica sobre o ensino das pessoas com deficiência, conceituada por Vigotski (1997), é importante salientar que essas práticas limitam o desenvolvimento do aluno, pois o privam do direito e das condições para aprender. O

problema do ensino voltado exclusivamente para o modelo biológico está em situações em que o professor, ao se deparar com o laudo médico, utiliza-o como um parecer final, não considerando o desenvolvimento psíquico do aluno e as suas possibilidades de ensino e de aprendizagem.

Segundo Kuhnen (2016), as políticas públicas para a educação das pessoas com deficiência expressam, desde a Constituição Federal (BRASIL, 1988) até à Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (BRASIL, 2008b), uma concepção de pessoa com deficiência pautada sobre o modelo biológico, concebendo-a como diferente e incapaz. Kuhnen destaca a existência de “[...] um padrão de “normalidade” de um aluno considerado regular ou normal, que é capaz, ajustado, não apresentando distúrbios, desvios ou problemas de comportamentos sociais ou de aprendizagens” (2016, p. 159).

Nesse contexto, há uma diferenciação entre o considerado normal e o anormal, e a deficiência é compreendida como anormalidade. Constitui-se no texto das políticas públicas, ainda que não exposto com clareza, um padrão de normalidade que é estabelecido por intervenção do sistema capitalista. A partir dessa lógica, as pessoas que não se encaixam no padrão ideal físico e intelectual humano são aquelas que não estão aptas para o trabalho, assim, prevalece a prática da falta de investimentos na educação especial (KUHNNEN, 2016).

Com muita luta dos envolvidos, paulatinamente as pessoas com deficiência foram conquistando direitos legais que definem sobre a sua participação na sociedade. No entanto, os direitos conquistados nas legislações nem sempre condizem com a realidade prática de tais ações (KUHNNEN, 2016).

Kuhnen (2016), embasada em Mészáros (2008), descreve que o direito proclamado pela sociedade capitalista é concedido abstratamente. Muitos dos direitos dispostos nas legislações são detalhados de forma que se acredite ser possível a sua execução, no entanto, grande parte deles não é concedida e realizada. “Esses direitos estão fundamentados em postulados ideais abstratos e irrealizáveis, à medida que têm na sua base de realidade uma sociedade cujas relações estão regidas pelas forças humanas da competição antagônica” (KUHNNEN, 2016, p. 162).

Destarte, o Estado cumpre abstratamente com o seu dever, demonstrando que os direitos sociais estão sendo garantidos nas legislações, ao mesmo tempo em que não se dispõe dos recursos necessários para a sua concretização.



[...] o direito humano à igualdade de acesso é só um aspecto formal, pois numa sociedade dividida em classes antagônicas as desigualdades são necessárias para a manutenção do modo de produção capitalista. Ou melhor, existe uma contradição intrínseca entre o capitalismo e a democracia (LÖWY, 2003 *apud* KUHNNEN, 2016, p. 165).

Nessa sociedade de classes, a desigualdade social é necessária, pois ela acarreta a falta de condições financeiras para grande parte da população, que em consequência disso necessita vender a sua mão de obra, muitas vezes sem direitos e por salários mínimos². E esse sistema desigual permite a manutenção do *status* do poder econômico para uma minoria da população (ANTUNES, 2020). Dessa forma, a democracia proclamada pelo Estado não é favorável à garantia dos direitos estabelecidos, mas é condizente com a lógica capitalista.

Ressalta-se que os direitos reconhecidos pelas legislações decorrem das reivindicações e lutas sociais. Os direitos da educação pública para as pessoas com deficiência foram estabelecidos somente a partir de 1988, e, em períodos históricos anteriores, os atendimentos institucionais eram privados, assistenciais e filantrópicos.

No Brasil, apenas com o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), criado em 1973, iniciaram-se políticas públicas de escolarização para pessoas com deficiência e, a partir dele, houve investimento na Educação Especial. O CENESP estabeleceu as condições de atendimento educacional para as pessoas com deficiência, cujo objetivo era “[...] proporcionar à nação brasileira uma unidade de ação e estratégias de promoção educacional para atender um segmento que, até aquela data, vinha sendo contemplado por serviços isolados [...]” (SILVA, 2017, p. 159), ou seja, com ele, planejava-se a oferta de vagas no ensino comum.

A vaga na escola servia para que o aluno com deficiência ingressasse no ensino comum, mas ainda de forma separada dos demais alunos, na classe especial.

Contudo, mesmo com a política de educação especial garantida pelo CENESP, ainda era baixo o número de alunos que frequentavam as classes e escolas especiais. Supõe-se que as condições para a permanência dos alunos não eram as mais adequadas possíveis e as vagas ofertadas eram reduzidas. Conforme Silva, “[...] devido à falta de estrutura da época para atender a todos em sua formação acadêmica, era preciso investir apenas nos considerados mais talentosos, ou seja, “nos mais capazes de mobilizar a ciência e a técnica em favor do progresso social” [...]” (2017, p. 160 - grifos do autor).

² Quando possuem uma renda fixa, pois muitos trabalhadores sem opção de empregabilidade formal acabam migrando para o empreendedorismo que não garante uma renda mensal fixa.

O CENESP publicou Propostas Curriculares voltadas exclusivamente para o atendimento de algumas deficiências, “[...] mental, auditiva, visual e para superdotados” (MOREIRA; BAUMEL, 2001, p. 6). Nessas propostas, o ensino não abrangia todos os conhecimentos escolares como os do ensino comum. O conhecimento escolar, em sua forma mais desenvolvida, como propõe Saviani (2011), era negado aos alunos com e sem deficiência. O CENESP foi apenas o passo inicial de um processo de estruturação dos currículos e legislação para o atendimento das crianças com deficiência no ensino comum.

Desse modo, Silva (2017) aponta:

[...] o atendimento educacional do “deficiente”, até por volta de 1975, deu-se basicamente por meio da institucionalização (institutos) e das escolas especiais [...] Alguns institutos e escolas são decorrentes de preocupações médicas e de instituições que cuidavam da saúde, levando ao estabelecimento da compreensão do desenvolvimento cognitivo do “deficiente” em uma perspectiva predominantemente biológica, sendo que, no âmbito social, a prevalência é de cunho caritativo (SILVA, 2017, p. 84).

Com a prevalência da visão biológica da pessoa com deficiência, a maioria das instituições não priorizava o ensino científico, mas um ensino fragmentado. E, além da falta de uma educação que proporcionasse ao aluno a oportunidade de aprender, alguns, talvez, nem frequentassem espaços públicos. “Durante as décadas de 1970 e 1980, o atendimento educacional formal ‘do deficiente’ foi realizado por meio de diversas modalidades, como: serviços especializados, classes especiais, escolas especiais e institutos” (SILVA, 2017, p. 41). Não se pode afirmar que em todas as escolas e classes especiais o conhecimento não foi ofertado ao aluno, pois, acredita-se que alguns professores, mesmo em meio a dificuldades, oportunizaram a melhor educação possível.

Silva (2017, p. 111) destaca que “As ações de âmbito nacional para a educação do ‘deficiente’ passaram a ser pauta de discussões mais amplas pelo Estado quando tiveram a legislação como instrumento de reivindicações [...]”, ou seja, decorrente da organização e da luta de movimentos sociais pelos direitos das pessoas com deficiência, que se materializaram em declarações de organismos internacionais, como a ONU, seguidas de debates nacionais e formulação de legislação nos países signatários.

As declarações e legislações fazem parte do projeto idealizado pelo capitalismo, e esses direitos legais foram conquistados em decorrência da pressão social, das lutas e reivindicações de grupos organizados. Como solução para o problema social em questão, as legislações foram desenvolvidas pelos organismos internacionais e nacionais



para conter a pressão social e demonstrar que os direitos foram alcançados, mesmo que abstratamente.

No Brasil, com a industrialização e o crescimento do capitalismo, “A educação [...] foi tomada como solução para minimizar a pobreza do país e propalar seu desenvolvimento econômico por meio da formação profissional para mão de obra qualificada” (SILVA, 2017, p. 200, grifos do autor). A oferta da educação visava à independência da pessoa com deficiência, assim, nas práticas da Educação Especial, “[...] salientou-se a importância da participação do deficiente no trabalho, na sua rentabilidade, que poderia aumentar seu poder e de sua família como consumidores [...]” (JANNUZZI, 2006, p. 166).

A década de 1980 foi marcada por lutas sociais pela redemocratização do país, sendo uma das bandeiras dos movimentos a participação, contando com a presença de organizações de pessoas com deficiência, como expõem Rosa e André (2013).

Apesar de proclamar a escolarização para as pessoas com deficiência, a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) e a Lei nº 7.853 (BRASIL, 1989) ainda não abrangiam todos os direitos e investimentos necessários ao processo de ensino e aprendizagem no ensino comum, as medidas tratavam sobre integrar os que fossem considerados capazes. A capacidade, nesse sentido, é decorrente da visão biológica da deficiência, aquela que vê o sujeito que possui uma deficiência como incapaz de realizar determinadas funções e de participar na sociedade.

A criminalização sobre a recusa da inscrição/matriculação de alunos em decorrência da sua deficiência, inserida na Lei nº 7.853 (BRASIL, 1989), é um texto que assegura à pessoa com deficiência o direito à educação, sem discriminação. No entanto, nem sempre o conhecimento dessa lei tem sido acessível. Dessa forma, mesmo com a legislação em vigor, desconhece-se a real situação da recusa de matrícula de alunos com deficiência nas escolas públicas e privadas.

Algumas conferências mundiais foram influenciadoras na efetivação de políticas públicas para as pessoas com deficiência no Brasil, como a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que ocorreu em Jomtien (1990) e a Declaração de Salamanca (1994)³.

³ Nessas duas Conferências, foram traçadas metas educacionais, compromissos pela educação em geral e para a Educação Especial, garantido o acesso do aluno ao sistema comum de ensino, assim como a sua permanência. Entretanto, a oferta da educação definida por essas declarações tinha, por objetivo, a



No Brasil, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada no ano de 1996, destacou-se a Educação Especial com um capítulo exclusivo, assim dispondo: “Art. 58. 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 [...]” (BRASIL, 1996). Caiado (2003) aborda que o texto do capítulo V da LDBEN (BRASIL, 1996) apresenta algumas falhas em questões essenciais da escolarização dos alunos com deficiência. Uma delas trata:

*Sobre a condicionalidade no oferecimento de apoio especializado (art. 58, § 1º): afirma que “haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial”. A expressão *quando necessário* é muito preocupante, pois deixa em aberto uma questão que é inerente à própria condição desse alunado. Exatamente pelas peculiaridades da clientela da educação especial, é necessário que haja oferta permanente de serviços de apoio especializados na escola regular para que esse alunado possa se incluir na escola. [...] Quando a lei diz *se necessário*, mostra que o Estado não assume o serviço de apoio como necessário (CAIADO, 2003, p. 23-24, grifos do autor).*

Com essa brecha na legislação, em vez de proporcionar o ensino e a aprendizagem do aluno, mantém-se somente o acesso escolar. Em certas condições, é relevante que o aluno desenvolva a sua autonomia para não depender de um professor de apoio o tempo todo, pois isso pode atrasar a sua aprendizagem. No entanto, compreende-se que se o Estado não cumprir com o dever de prover profissionais qualificados e materiais adaptados disponíveis como apoio pedagógico para as crianças com deficiências, sua escolarização e processo de ensino e aprendizagem ficará limitado às possibilidades de recursos financeiros da escola. Isso denota que a oferta da Educação Especial na LDBEN (BRASIL, 1996) é proposta em condições de precariedade de investimentos públicos estatais.

Na Guatemala, realizou-se a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, em 1999 (DECLARAÇÃO DA GUATEMALA, 1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956 (BRASIL, 2001), iniciando as perspectivas de educação denominadas de inclusivas.

formação para o trabalho e o desenvolvimento econômico dos países que aderiram à sua proposta, e não a preocupação dos processos de ensino e aprendizagem dos alunos.



Com a premissa da liberdade e dos direitos, a responsabilidade sobre os problemas de participação e, principalmente, da exclusão das pessoas com deficiência são remetidos à sociedade. “O discurso da educação especial na perspectiva inclusiva é estruturado para dificultar a análise objetiva da realidade” (KUHNNEN, 2016, p. 264).

A educação inclusiva tem o objetivo de incluir as pessoas com deficiência para que elas recebam alguma forma de educação e desse modo não estejam excluídas da participação social. Nesse contexto, a partir de 1999, novas políticas educacionais para pessoas com deficiência são proclamadas no Brasil.

É nesse cenário que, nos anos 2000, no Brasil, o aluno da educação especial foi amplamente afirmado como sujeito de direitos nas políticas educacionais. Contudo, constituem mais um grupo de “excluídos” ou privados dos meios básicos de subsistência. Tais proposições estão definidas em um horizonte mais amplo de alívio da pobreza, como recomendações dos organismos multilaterais para os países periféricos. O avanço da pobreza ameaça o processo de governança num contexto global e local. A inclusão é a outra face da exclusão (SHIROMA, 2001), que mascara o conceito de pobreza e privação, deslocando a unidade de análise de uma desvantagem socialmente estruturada para o foco no individual, na família ou na comunidade local (KUHNNEN, 2016, p. 279).

Dessa forma, desresponsabiliza-se o capitalismo, que exclui e promove a desigualdade social, e responsabiliza-se o indivíduo e a sociedade. Para “ocultar os problemas estruturais e as contradições e mazelas do modo de produção capitalista, o discurso da perspectiva de educação inclusiva e de escola inclusiva vai sendo incorporado gradativamente pelas políticas de educação brasileira” (KUHNNEN, 2016, p. 202), como se as legislações resolvessem o problema da desigualdade social, da pobreza, da falta de escolarização e das condições de ensino na escola comum.

Nessa perspectiva, as legislações para a educação das pessoas com deficiências foram pensadas e articuladas com o propósito de igualdade, mas o real objetivo dessas ações era diminuir as desigualdades causadas pelo próprio sistema capitalista. Na inclusão escolar, foram incorporados os conceitos de igualdade, equidade e respeito às diferenças. No entanto, “Pierucci (1990) enfatiza que não somos iguais e, portanto, não podemos ser tratados como iguais, e que esta bandeira das diferenças é desde a sua origem signo da direita para justificar as desigualdades sociais [...]” (PIERUCCI, 1990 *apud* KUHNNEN, 2016, p. 35). A desigualdade provocada pelo capitalismo é disfarçada com a colocação e divulgação de novos termos, a diferença como algo natural e passível



de aceitação, a inclusão como algo que se opõe à exclusão – adjetivos criados pelo projeto político-econômico capitalista (KUHLEN, 2016).

Quando se lê a legislação, não se encontram muitos problemas sobre o que se propõe ofertar para a educação das pessoas com deficiência, no entanto, trata-se, muitas vezes, de atividades irrealizáveis pela falta de investimentos e recursos estatais destinados à sua concretização (KUHLEN, 2016). Com base na legislação, o conceito de respeito às diversidades faz com que o aluno seja aceito na escola e que todos o respeitem, sem excluí-lo da participação, mesmo que a escola não esteja estruturada adequadamente para receber e ofertar um ensino que desenvolva a aprendizagem do aluno. Dessa forma, o Estado faz de conta que está cumprindo o seu papel, isso por meio da oferta abstrata dos direitos.

Com as políticas de inclusão escolar, a formação dos professores para o trabalho com esses alunos é destacada em alguns documentos e legislações. Segundo Garcia (2013), o avanço na formação dos professores inicia-se no Brasil com o Plano Nacional de Educação (PNE), em 2000, e a partir dele é proposta a valorização da formação docente para o atendimento às crianças com deficiência no ensino comum.

“O PNE (Brasil, 2000) colocava como meta incluir ou ampliar, especialmente nas universidades públicas, habilitação específica, em níveis de graduação e pós-graduação [...]” (GARCIA, 2013, p. 112). Porém, a proposta tardou a ocorrer nas instituições públicas de ensino superior, deslocando-se na maioria das vezes em cursos de especialização *lato sensu* e *stricto sensu* (GARCIA, 2013). Nas escolas, a formação para os professores foi ampliada apenas para lançar a proposta de uma educação inclusiva. A oferta de formação para os professores aconteceu e permanece em meio a um processo gradativo, tendo o propósito de investimento com base no projeto neoliberal de inclusão escolar.

De 2001 em diante, outras políticas públicas reafirmaram a inclusão escolar e a garantia dos direitos das pessoas com deficiência à participação na sociedade. Essas conquistas legais partem do Decreto Legislativo nº 186, do ano de 2008 (BRASIL, 2008a), que promulga no Brasil a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, aprovados pela ONU, no ano de 2007.

A Convenção expressa o propósito de “[...] promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente”



(BRASIL, 2008a). Nela, são assegurados vários direitos fundamentais para a garantia da vida das pessoas com deficiência, bem como a sua livre participação na sociedade e a criminalização da discriminação e da violência contra essas pessoas.

No entanto, segundo Kuhnen (2016, p. 249, grifos da autora), “Parece-nos aqui que os **direitos humanos foram traduzidos em direito à diferença**”, isso porque, para a autora, o discurso presente no Decreto Legislativo nº 186/2008: “[...] reduz a complexidade humana ao suposto direito de estar no mundo de um modo diferente” (KUHLEN, 2016, p. 249). Sua crítica se dá ao fato de que no ano de publicação do decreto as pessoas já haviam conquistado direitos humanos fundamentais, principalmente com a Constituição Federal (BRASIL, 1988), que estabelece o direito à igualdade. No momento em que essa política necessita reafirmar esses direitos, porém apontando exclusivamente para as pessoas com deficiência, fica a impressão de que elas não se encontram na totalidade que envolve a população humana.

Assim, para legitimar a defesa da educação inclusiva com viés neoliberal, em consequência do Decreto Legislativo nº 186 (BRASIL, 2008a), o governo brasileiro constitui, em 2008, a PNEEPEI (BRASIL, 2008b). E em seu documento salienta:

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo **assegurar a inclusão escolar** de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: **acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino**; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008b, grifos nossos).

Como se lê no documento, direitos fundamentais para a escolarização das pessoas com deficiência no ensino comum são garantidos legalmente para que os alunos tenham condições de acesso e permanência na escola. Entretanto, a maioria desses direitos são abstratos, pois a concretização das medidas nem sempre são realizadas pelo Estado para a garantia do ensino e aprendizagem.

Kuhnen (2016) aponta que o apoio especializado reiterado por essa política e relacionado como uma nova conquista da educação especial, na verdade é um direito “[...] proposto desde a Constituição Federal de 1988. A partir de 2003, o que temos é um modelo de atendimento educacional especializado em salas de recursos

multifuncionais [...]” (KUHNNEN, 2016, p. 243). Por meio da análise que a autora realiza, é perceptível que a inclusão escolar proclamada como uma solução inovadora no combate às desigualdades sociais e que defende a educação para todos, na realidade, expressa o direito da escolarização destacando a oferta do apoio especializado somente nas salas de recursos multifuncionais. Portanto, o discurso não condiz com a real oferta de condições para uma educação que considere os processos de ensino e aprendizagem do aluno na sala de aula do ensino comum.

Além da PNEEPEI (BRASIL, 2008b), em 2015 foi promulgada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), que incorpora o conceito social da deficiência presente na Convenção da ONU. Claramente, seu discurso prevê os mesmos ideais neoliberais contidos nas políticas anteriores. Com a propagação do respeito às diferenças e para “propor o atendimento, fundamenta-se supostamente no modelo social da deficiência, para reduzir os serviços e os custos do atendimento ‘ou dos direitos’ aos quais os alunos com deficiência deveriam ter acesso” (KUHNNEN, 2016, p. 265). Na Lei, são destacados os direitos da inclusão social e da cidadania, de questões de acessibilidade e sobre a eliminação de todos os tipos de barreiras presentes na sociedade. Determina também, em seu artigo 4º, que: “Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação” (BRASIL, 2015). Além disso, outros direitos básicos à participação na sociedade são dispostos, como aos serviços de saúde, educação, trabalho.

Nesse sentido, esta legislação de 2015 parece considerar que, enquanto houver respeito à diversidade, não é necessário investir financeiramente por meio de recursos estatais para a concretização das condições de ensino e aprendizagem ao aluno. O discurso sugere que ele é diferente, deve ser respeitado e ensinado conforme as suas capacidades.

Dessa forma, Matos (2019) argumenta:

[...] a escolarização das pessoas com deficiência está presente na história da educação brasileira, evidenciando alguns avanços e sistemáticos descompassos, isto porque o projeto educacional implementado está longe de oferecer uma educação preocupada com o desenvolvimento humano. Aparentemente esta condição permanece ainda como bandeira de luta cotidiana (MATOS, 2019, p. 82).



Ou seja, apesar de as legislações promoverem ao longo dos anos algumas mudanças e possibilidades, proporcionando de alguma forma a educação para os alunos com deficiência, a educação especial que se tem na atualidade ainda não condiz com uma escolarização que proporcione ao aluno as possibilidades reais de ensino e aprendizagem.

A partir de 2016, iniciou no Brasil o movimento para a reestruturação da PNEEPEI (BRASIL, 2008b). A proposta foi alicerçada por ideais neoliberais com o propósito de diminuir a aplicação de recursos estatais na educação especial. Assim, iniciaram-se discussões sobre a oferta da escolarização para as pessoas com deficiência ocorrer em escolas comuns e em escolas especializadas. No entanto, o interesse em modificar a oferta da educação especial e dos seus locais de atendimento não estava relacionado à preocupação do desenvolvimento do ensino e aprendizagem do aluno, mas no “[...] direcionamento dos recursos públicos [...]” (KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019, p. 9).

Essa proposta de atualização visou, desde o seu início, à redução dos recursos para a educação especial. Com isso, no ano de 2018, o governo brasileiro lançou a proposta de mudanças na PNEEPEI (BRASIL, 2008b), indicando alterações em seu texto. O documento proposto foi intitulado “Política Nacional de Educação Especial: Inclusiva, Equitativa e ao Longo da Vida” (KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019, p. 11).

Algumas organizações e movimentos da sociedade, os quais não participaram da reunião em que foram demonstradas as propostas, tiveram acesso aos *slides* com as atualizações sugeridas e se opuseram, pois não encontraram coerência em sua reformulação. Portanto, a proposta apresentada foi elencada por Universidades públicas, Ministério Público, pesquisadores e estudantes da Educação Especial e outros movimentos sociais, como um retrocesso para a educação inclusiva (KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019), devido ao fato de a atualização propor a volta dos atendimentos especializados, das classes especiais, entre outros fatores que reduzem os recursos estatais para a educação especial no ensino comum.

As organizações previam que o novo documento apresentado pelo MEC consistiria em motivo de preocupação por poder significar a perda de direitos conquistados na PNEEPEI (BRASIL, 2008b), entre eles, o direito de escolarização no ensino comum.



Após a proposta de mudança ser apresentada em 2018, ela permaneceu em trâmite até ser promulgada por decreto, em 2020, em meio à situação caótica vivida na saúde pela pandemia do coronavírus Covid-19. Esse contexto social e histórico foi propício para a alteração da PNEEPEI (BRASIL, 2008b) em vigência, pois os protestos e as organizações de grupos não podiam ser realizados presencialmente, em decorrência do perigo do contágio da doença. Assim, novamente, várias organizações entraram com pedido de revogação da nova política (BRASIL, 2020).

Para compreender o motivo da manifestação de vários grupos sociais contrários à nova Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PNEEEIALV) (BRASIL, 2020), é necessário retornar a alguns trechos da PNEEPEI (BRASIL, 2008b). Esta última proclamava uma inclusão escolar mais próxima de uma possível escolarização humanizada para as pessoas com deficiência, ainda que com investimentos mínimos do Estado, ou seja, uma educação que proporcionasse ao aluno possibilidades de aprendizagem sobre os conhecimentos produzidos e acumulados coletivamente pela humanidade, como destacou Saviani (2011).

Com o objetivo de “assegurar a inclusão escolar” e “garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino” (BRASIL, 2008b), para justificar a proposta da inclusão escolar no ensino comum, o texto da PNEEPEI de 2008 aponta:

A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais (BRASIL, 2008b, grifos nossos).

Com estas palavras, a PNEEPEI de 2008 alega a importância da escolarização dos alunos na escola comum, visto que em períodos históricos anteriores eles haviam sido separados em seu atendimento educacional. O documento ainda destaca:

Essa organização, fundamentada no conceito de **normalidade/anormalidade**, determina formas de atendimento clínico terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que definem, por meio de diagnósticos, as práticas escolares para os alunos com deficiência (BRASIL, 2008b, grifos nossos).



Portanto, define que os atendimentos especializados diferenciavam os alunos ao considerar um padrão de normalidade entre os que estudavam na escola comum e anormalidade aos que frequentavam as escolas especializadas. Essa explicação sugere que somente com a inclusão eles conquistariam o direito à cidadania e a igualdade de condições. Desse modo, a legislação propõe que todos recebam uma escolarização no ensino comum, com o auxílio do AEE, pois:

As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, **não sendo substitutivas à escolarização**. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos [...] (BRASIL, 2008b, grifos nossos).

Ou seja, a educação das pessoas com deficiência deve ocorrer no sistema comum de ensino e o AEE será ofertado no contraturno escolar, “constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional” (BRASIL, 2008b).

A partir dessa exposição da Política de 2008 (BRASIL, 2008b), realiza-se a análise dela e do Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, a PNEEEIALV (BRASIL, 2020), a qual define um novo formato de inclusão escolar – termo que continua a ser utilizado.

Vários fatores sociais e econômicos são os influenciadores do discurso da PNEEEIALV (BRASIL, 2020), isso porque o capitalismo precisa estar em constante desenvolvimento; assim, tornam-se necessárias mudanças por meio de reformas nos sistemas públicos e na oferta das políticas sociais, visando à diminuição da aplicação dos recursos estatais. Como aponta Fiori (1997), o objetivo do (neo)liberalismo é pensar “Em primeiro lugar e antes de tudo: ‘o menos de Estado e de política possível’” (FIORI, 1997, p. 202 – grifo do autor), para que o controle e a acumulação do capital continuem em ascensão.

Diferentemente da PNEEPEI (BRASIL, 2008b), que proclama a escolarização dos alunos com deficiência na escola comum e dispõe sobre as escolas especializadas como atendimento complementar ou suplementar e consideradas como AEE, o Decreto nº 10.502, de 2020, estabelece:

Art. 2º Para fins do disposto neste Decreto, considera-se:



I - educação especial - modalidade de educação escolar oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; [...]

VI - escolas especializadas - instituições de ensino planejadas para o atendimento educacional aos educandos da educação especial que não se beneficiam, em seu desenvolvimento, quando incluídos em escolas regulares inclusivas e que apresentam demanda por apoios múltiplos e contínuos;

VII - classes especializadas - classes organizadas em escolas regulares inclusivas, com acessibilidade de arquitetura, equipamentos, mobiliário, **projeto pedagógico** e material didático, **planejados com vistas ao atendimento das especificidades do público** ao qual são destinadas, e que devem ser regidas por profissionais qualificados para o cumprimento de sua finalidade (BRASIL, 2020, grifos nossos).

Dessa maneira, evidencia-se que, em vez de a nova política apresentar propostas melhores, ela retrocede, contrariando o discurso de inclusão escolar proclamada pela PNEEPEI de 2008 (BRASIL, 2008b), visto que a PNEEEIALV (BRASIL, 2020) estabelece a volta da oferta educacional nas escolas especializadas.

O inciso do artigo 2º, destacado na citação anterior, sobre o atendimento nas escolas especializadas, retrata um discurso preconceituoso, pois salienta que as pessoas com deficiência não aprendem nas escolas comuns de ensino e que, por isso, precisam ir para estes locais; não aprendem, pois elas necessitam de atendimentos de vários profissionais, de material adequado e apoio especializado dentro da sala de aula do ensino comum – investimento que não foi realizado integralmente pelo Estado na vigência da PNEEPEI (BRASIL, 2008b).

A política de 2008 foi denominada “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008b), enquanto a atualização da legislação se apresenta como: “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida” (BRASIL, 2020). A primeira focaliza o discurso na implementação da escolarização por meio da educação inclusiva e a segunda retira a nomenclatura educação inclusiva, substituindo-a por novos termos.

A equidade vem sendo utilizada nas políticas educacionais da educação especial desde 2001, pois “[...] a reposição da hegemonia tornou necessária uma mudança e rearticulação do discurso, com ênfase na equidade e nas diferenças [...] Todos têm direito a ser diferentes e ter oportunidades diferenciadas” (KUHNEN, 2016, p. 209).

Na PNEEEIALV (BRASIL, 2020), o termo equitativa remete à oferta da educação especial a vários locais, inclusive em escolas especiais, com a justificativa de que nessa condição o aluno poderá frequentar o local que é mais condizente com a sua



capacidade de aprendizagem. Esse ideal de capacidades vem se desenvolvendo desde o início das políticas educacionais liberais, pois, como afirma Cunha (1979, p. 29), “O princípio da liberdade presume que um indivíduo seja tão livre quanto outro para atingir uma posição social vantajosa, em virtude de seus talentos e aptidões”.

A liberdade constitui um dos princípios da PNEEEIALV (BRASIL, 2020). Assim expõe o artigo 3º: “VI - participação de equipe multidisciplinar no processo de decisão da família ou do educando quanto à alternativa educacional mais adequada”. Nesse sentido, os ideais do liberalismo estão presentes no discurso imposto sobre a escolha do atendimento educacional, pois a família ou o próprio indivíduo é responsabilizado por essa escolha. Para compreender essa proposta, utiliza-se a exposição de Cunha (1979) ao relatar sobre os princípios do liberalismo. Em relação ao individualismo, o autor esclarece:

A função social da autoridade (do governo) é a de permitir a cada indivíduo o desenvolvimento de seus talentos, em competição com os demais, ao máximo da sua capacidade. O individualismo acredita terem os diferentes indivíduos atributos diversos e é de acordo com eles que atingem uma posição social vantajosa ou não. Daí o fato de o individualismo presumir que os indivíduos tenham escolhido voluntariamente (no sentido de fazerem aquilo que lhes interessa e de que são capazes) o curso que os conduziu a um certo estágio de pobreza ou riqueza. **Se a autoridade não limita nem tolhe os indivíduos, mas, ao contrário, permite a todos o desenvolvimento de suas potencialidades, o único responsável pelo sucesso ou fracasso social de cada um é o próprio indivíduo e não a organização social** (CUNHA, 1979, p. 28-29, grifos nossos).

Desse modo, como uma forma de desresponsabilizar o Estado pela culpa do fracasso escolar, a ideia que se coloca é a da liberdade individual (familiar) para a escolha do local de ensino. Com isso, o aluno com deficiência poderá frequentar a instituição que a família ou ele considere a mais adequada para a sua capacidade de aprender.

Destaca-se que se trata de uma situação séria e delicada, pois nem sempre os responsáveis possuem conhecimentos para saber definir qual é o atendimento educacional mais adequado para o processo de ensino e aprendizagem do aluno. O texto da PNEEEIALV (BRASIL, 2020) expressa que uma equipe multidisciplinar auxiliará os responsáveis nessa tomada de decisão, porém, a equipe pode não estar formada suficientemente para isso.

Como a PNEEPEI (BRASIL, 2008b) assegurava a inclusão escolar nos sistemas de ensino comum, considera-se um retrocesso de direitos a possibilidade de



atendimento educacional substitutivo em escolas ou classes especiais. As propostas da PNEEEIALV (BRASIL, 2020) são estratégias para reduzir os recursos estatais da educação especial.

O capitalismo precisa estar em constante mudança para a sua continuação; ele depende de estratégias para justificar as suas reformas. Fiori (1997) previu o futuro, afirmando que o liberalismo acabaria vagarosamente com os direitos conquistados pela luta de organizações de trabalhadores, como salienta:

[...] o que podemos esperar dos nossos atuais governantes? Creio que, num primeiro momento, apelarão, como vêm fazendo, ao poder mágico da nova moeda e das “reformas constitucionais”. Na verdade e fundamentalmente, uma destruição institucional das poucas conquistas sociais dos trabalhadores brasileiros. Junto com isto, nossos governantes deverão seguir propondo a “modernização” da administração das políticas públicas, insistindo em teses e propostas abstratas numa sociedade atravessada pela guerra fiscal, fórmulas tais como: descentralizar, fazer parcerias ou reengenharias, etc., etc. Tudo isto, num quadro carente de recursos e de disputa entre as várias instâncias do poder do Estado brasileiro, só pode soar, na prática, como uma tentativa do Estado de desonerar-se de suas responsabilidades públicas com o seu povo e a sua nação, transferindo-se para atores que não estão interessados em parcerias ou transferências de responsabilidade (FIORI, 1997, p. 213, grifos do autor).

Quando um direito garantido em uma legislação, mesmo que não concretizado por ações governamentais, começa a gerar custos que extrapolam os limites dos recursos mínimos, o Estado se movimenta para a realização de reformas nas políticas sociais, pois podem passar anos, décadas, porém, a essência da dominação liberal segue a mesma. Foi isso que aconteceu com a PNEEPEI (BRASIL, 2008b). Desse modo, passa-se agora à explicação de como haverá diminuição de recursos para a educação especial com a PNEEEIALV (BRASIL, 2020).

A PNEEPEI (BRASIL, 2008b) assegurava a inclusão escolar nos sistemas de ensino comum, com a oferta de AEE no contraturno. Essas medidas cobravam um investimento alto do Estado, pois, estando os alunos com deficiência inseridos em espaços educacionais com as demais crianças, o AEE e os materiais para a educação das pessoas com deficiência seriam necessários em praticamente todas as instituições escolares, fato que demandaria recursos financeiros maiores. Assim, não cumprindo com a oferta de todos os investimentos, o Estado percebeu a necessidade de alteração dessa legislação, com o intuito de reduzir os gastos com este público e de atender às solicitações das entidades privadas.



Dessa maneira, a PNEEEIALV (BRASIL, 2020), ao estabelecer a oferta do atendimento educacional nos sistemas comuns de ensino e nas escolas e classes especiais, tem como seu real objetivo conseguir fazer com que grande parte dos alunos com deficiência volte a ser isolado em instituições especializadas. Nas instituições, escolas e classes especiais, os alunos são atendidos em um único local, o que resulta em uma diminuição de profissionais e materiais a serem investidos.

Sobre a PNEEEIALV (BRASIL, 2020), ressalta-se que no mês de dezembro de 2020 foi suspensa pelo Supremo Tribunal Federal, através da ADIn 6590, como consequência das inúmeras e intensas manifestações de Entidades de defesa dos direitos das pessoas com deficiência, de Universidades e grupos de pesquisa grupos de pesquisa da área da educação e da educação especial e, como também de Parlamentares do Congresso Nacional (www.portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=6036507). Assim, segue o Decreto nº 10.502/2020 suspenso, uma esperança para aqueles que tanto lutam pela escolarização de todos os alunos na escola comum.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ressalta-se que a precariedade na escolarização das pessoas com deficiência está ligada ao fato de que “[...] a baixa qualidade do ensino não se deve à presença de alunos com deficiência na rede regular de ensino, mas é resultado de uma conjuntura maior [...]” (WILHELM, 2019, p. 66), porque os problemas da educação pública não se apresentam somente para as pessoas com deficiência, mas para todos os alunos. A educação pública brasileira precisa de mais investimentos e de outro projeto político pedagógico, para que se tenha uma educação de qualidade para todos; como estabelece a Pedagogia Histórico-Crítica, muitos aspectos políticos precisam ser revistos. A educação especial segue constituída legalmente por propostas de ensino que não oportunizam o desenvolvimento humano integral.

Atualmente, a escolarização muitas vezes se submete às condições de acesso a recursos pedagógicos e tecnológicos mínimos, da formação precária dos professores e da falta de estrutura adequada para o atendimento educacional das pessoas com deficiência. Ou seja, com o paradigma do respeito às diferenças, a escolarização acontece sem que o Estado promova os investimentos necessários para uma educação que possibilite os processos de ensino e de aprendizagem do aluno.



Assim, como exposto por Kuhnen (2016), a escolarização para as pessoas com deficiência é realizada pelo Estado na perspectiva de uma inclusão que acontece somente com a participação da criança na escola comum, e não uma educação que possibilite o ensino, aprendizagem e desenvolvimento do aluno, pois o investimento na educação especial depende de recursos financeiros grandiosos, os quais não são de interesse dos grupos sociais que detêm o poder econômico e que influenciam diretamente as políticas públicas.

Kuhnen (2016) enfatiza que as políticas públicas para a educação das pessoas com deficiência foram historicamente definidas com base em concepções ambíguas sobre deficiência e não definem uma teoria de ensino e de aprendizagem que proporcione a apropriação dos conhecimentos e o desenvolvimento do aluno.

Com o que foi exposto, verifica-se a impossibilidade de conceber a educação pública desarticulada do contexto social e econômico da sociedade, pois as políticas públicas educacionais são articuladas conforme as exigências que o capitalismo impõe.

Portanto, como aponta Mészáros (2008), é difícil imaginar uma educação de qualidade em um sistema capitalista; para que a educação alcance o patamar de formadora dos conhecimentos para emancipação humana, uma conscientização coletiva é necessária, bem como uma mudança na organização da sociedade.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm. Acesso em: 2 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 16 dez. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm. Acesso em: 16 dez. 2019.



BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001.** Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Guatemala, 1999). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 186, de 9 de julho de 2008a.** Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/CONGRESSO/DLG/DLG-186-2008.htm. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, 2008b.

BRASIL. **Lei 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 16 dez. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020.** Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 6 nov. 2020.

CAIADO, Katia Regina Moreno. **Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos.** Campinas, SP: Autores Associados: PUC, 2003.

CUNHA, Luiz Antônio. A educação e a construção de uma sociedade aberta. In: CUNHA, Luiz Antônio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil.** 4. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1979. p. 27-45.

DECLARAÇÃO DA GUATEMALA. **Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência.** Aprovado pelo Conselho Permanente da OEA, na sessão realizada em 26 de maio de 1999.

DECLARAÇÃO DE JOMTIEN. **Declaração mundial sobre educação para todos.** Jomtien, Tailândia, 5 a 9 de março de 1990. Disponível em: https://educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/dwnld/educacao_basica/educacao_especial/legislacao/declaracao_de_jomtien_de_1990_tailandia.pdf. Acesso em: 11 ago. 2020.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Salamanca, Espanha, 10 de junho de 1994. Disponível em: http://www.ampid.org.br/ampid/Docs_PD/Convencodeclasalamanca. Acesso em: 17 dez. 2019.

FIORI, José Luís. **Os moedeiros falsos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. p. 201-213.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Política de educação especial inclusiva e a formação docente no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, 2013.



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

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

KUHNEN, Roseli Terezinha. **A concepção de deficiência na política de educação especial brasileira (1973-2014)**. 2016. 367 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

MATOS, Neide da Silveira Duarte de. **Políticas de educação especial e desenvolvimento humano: recuperação de contextos, documentos e percepções de protagonistas no Paraná e em Cuba**. 2019. 283 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOREIRA, Laura Ceretta; BAUMEL, Roseli C. Rocha de C. Currículo em Educação Especial: tendências e debates. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 125-137, 2001.

ROSA, Enio Rodrigues da; ANDRÉ, Maria Filomena Cardoso. Aspectos políticos e jurídicos da Educação Especial brasileira. In: Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais – PEE (Org.). **Pessoa com deficiência: aspectos teóricos e práticos**. 1. reimp. Cascavel, PR: Edunioeste, 2013. p. 37-58.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico – Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, Vera Lucia Ruiz Rodrigues. **Educação especial no Paraná: a coexistência do atendimento público e privado nos anos de 1970 e 1980**. Curitiba: Appris, 2017.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras completas**. Fundamentos da defectologia. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1997. Tomo V.

WILHELM, Vandiana Borba. Educação especial brasileira: da institucionalização à inclusão, apenas uma mudança conceitual? In: Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais – PEE (Org.). **Reflexões na perspectiva e em defesa de uma educação inclusiva para todos**. Cascavel, PR: Edunioeste, 2019. p. 43-69.

