

Segregar as diferenças e agregar as semelhanças: o debate acerca da inclusão na qualificação da aprendizagem e do convívio humano

Segregate the differences and aggregate the similarities: the debate about the inclusion in the qualification of learning and human conviviation

Segregar las diferencias y agregar las similitudes: el debate sobre la inclusión en la calificación del aprendizaje y la convivencia humana

*Elisa Mainardi**
*Eldon Henrique Mühl***

Resumo

Este texto analisa o tema da inclusão de pessoas com deficiência na rede regular de ensino, em confronto com a tendência que defende a manutenção de instituições próprias para o atendimento do deficiente e a sua educação. A inclusão tem sido questão de debates e lutas no decorrer da história e se apresenta como um desafio fundamental para a formação de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática. Muitas foram as conquistas da inclusão, especialmente a partir do final do século XX e início do XXI, mas proposições que apontam para a interrupção dos avanços e o retorno para visões excludentes e discriminadoras têm sido apresentadas de forma recorrente. No caso do Brasil, a proposição retrógrada mais recente foi o Decreto Presidencial nº 10.502/2020, que embora julgado inconstitucional pelo STF, precisa ser avaliado com criticidade quanto suas justificativas e consequências.

Palavras-chave: inclusão; deficiência; educação; escola.

Recebido em: 10/07/2022 – Aprovado em: 11/07/2022
<https://doi.org/10.5335/rep.v29i1.13719>
ISSN on-line: 2238-0302

* Doutora em Educação e professora da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo. E-mail: emainardi@upf.br. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-3968-4839>.

** Doutor em Educação e professor da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo. E-mail: eldon@upf.br. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-8025-1680>.

Abstract

This text analyses the theme of inclusion of people with deficiency in the regular school system, in confrontation with the trend that defends the maintenance of own institution for the care of the deficient and their education. Inclusion has been questions of debates and struggles throughout history and presents itself as a fundamental challenge for the formation of a more just, egalitarian and democratic society. Many were the achievements of inclusion, especially from the end of the 20th century and the beginning of the 21st, but propositions that point to the interruption of advances and the return to excluding and discriminating views have been presented repeatedly. In the case of Brazil, the most recent proposal retroceded was Presidential Dec. n.10.502/2020, which, although judged unconstitutional by the STF, needs to be critically evaluated as to its justifications and consequences.

Keywords: inclusion; deficiency; education; School.

Resumen

Este texto analiza el tema de la inclusión de las personas con deficiencia en la red de educación regular, en confrontación con la tendencia que defiende el mantenimiento de instituciones especiales para la atención de los deficientes y su educación. La inclusión ha sido tema de debates y luchas a lo largo de la historia y se presenta como un desafío fundamental para la formación de una sociedad más justa, igualitaria y democrática. Muchos fueron los logros de la inclusión, especialmente desde finales del siglo XX y principios del XXI, pero se han presentado reiteradamente proposiciones que apuntan a la interrupción de los avances y al retorno a miradas excluyentes y discriminatorias. En el caso de Brasil, la propuesta más reciente retrocedida fue el Decreto Presidencial n. 10.502/2020, que, aunque juzgado inconstitucional por el STF, necesita ser evaluado críticamente en cuanto a sus justificaciones y consecuencias.

Palabras clave: inclusión; deficiencia; educación; escuela.

1 Introdução

As políticas de educação especial na perspectiva do paradigma da inclusão têm recebido a atenção de inúmeros educadores e pesquisadores que, em sua maior parte, apontam a importância e a necessidade da inclusão sob a orientação dos princípios definidos na *Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade*, denominada Declaração de Salamanca, de 1994. A Declaração reconhece a necessidade e a urgência de ser o ensino ministrado no sistema comum de educação a todas as pessoas com necessidades educativas especiais, sejam elas crianças, jovens ou adultas. Em suas disposições e recomendações, declara que tal exigência deve orientar todas as políticas e ações dos governos e de suas instituições, especialmente do sistema de ensino. Em síntese, as instituições escolares regulares devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais,

linguísticas ou outras. Todas as diferenças humanas são consideradas normais e a aprendizagem deve, portanto, ajustar-se às necessidades de cada aluno, não o contrário. Trata-se de desenvolver uma pedagogia centrada no educando e suas necessidades.

Tal proposição, no entanto, nunca foi unânime e recebeu inúmeras críticas justificadas pela incapacidade de a escola regular encontrar formas de efetivar a inclusão, especialmente de alguns tipos de deficientes. No Brasil essa polêmica tem sido constante mas recebeu um novo embate recentemente com a publicação do Decreto Presidencial nº 10.502 de 30 de setembro de 2020. Embora o Decreto tenha sido declarado inconstitucional pelo Superior Tribunal Federal em 2021, ele reacendeu e aprofundou o conflito entre os que defendem a inclusão e os que buscam restabelecer a segregação e o atendimento dos deficientes em espaços especializados. Num só golpe o Decreto feriu diversos artigos constitucionais e restabeleceu a possibilidade de segregação de pessoas com deficiência, sob a alegação de que a inclusão de pessoas especiais deve ser realizada em ambientes especiais, a escolha dos pais ou responsáveis.

Considerando o processo histórico, social e cultural que promoveu a política de inclusão, buscamos compreender, através deste ensaio, as justificativas que sustentam a segregação e a não inclusão de pessoas com deficiência nas redes regulares de ensino. De outra parte, destacamos os argumentos que explicitam a necessidade de tal inclusão e o direito que todo o deficiente tem de receber uma educação adequada, considerando sua condição, seja ela qual for. Ressaltamos, por fim, que para a inclusão ocorra, a reeducação dos considerados “normais” torna-se um grande desafio, pois são exatamente estes que produzem a discriminação, a exclusão e a invisibilidade dos que não são considerados iguais. Nosso propósito é apontar as razões que tornam a inclusão não apenas um problema pedagógico da escola e do sistema de ensino, mas um desafio de formação social, ideológica, ética e política de toda a sociedade.

2 A (des)construção da identidade das pessoas com deficiências ao longo da história

A exclusão como prática social sempre esteve presente desde os primórdios da humanidade, mas continua atual e se apresenta ainda hoje como um dos maiores desafios da educação. Historicamente a visão de igualdade e diferença vem associada à concepção dicotômica entre a normalidade e anormalidade, recebendo uma maior ou menor intensidade conforme o contexto, os valores, a cultura e a estrutura social de cada tempo. O que podemos constatar é que a condição de ser diferente, anormal, tem-

se pautado de forma recorrente por um padrão ou modelo de normalidade reconhecido pela sociedade que tende a agregar os iguais e excluir os diferentes. (Cf. SILVA, 1987)

A eliminação ou exclusão de alguém pode ocorrer, conforme Carvalho, em razão de diferentes fatores: “[...] características físicas, sensoriais, mentais, psíquicas, que não correspondem fielmente ao modelo idealizado, dele desviando-se acentuadamente” (2006, p. 39). Diante da concepção de normalidade instituído, o processo de exclusão vem se consolidando historicamente, fazendo surgir diferenças, deficiências e dificuldades diversas de adaptação ao modelo instituído, resultando em um processo formativo desigual, discriminatório e desumano.

Se observarmos a trajetória da humanidade, é possível perceber que, em menor ou maior intensidade, três têm sido os fatores predominantes no tratamento dispensado aos indivíduos identificados como anormais: os físicos, os psicológicos e os de inadequação cultural. Vamos analisar como historicamente a discriminação da anormalidade relativa a estes aspectos se fez presente conforme as análises de algumas literaturas.

2.1 Ocultamento, eliminação, exploração ou acolhimento caritativo dos deficientes

A história humana vem marcada por constantes práticas de exclusão dos deficientes. Embora não se tenha registros acerca da relação das pessoas com deficiência na pré-história, alguns pesquisadores trabalham com a ideia da teoria da seleção natural, uma vez que diante de um ambiente hostil, em que a luta pela sobrevivência é diária, a visão dominante era que cada um devia ter a capacidade de se bastar a si mesmo. Isso fez com que os inaptos, especialmente as crianças nascidas com deficiência, fossem abandonadas ou eliminadas. A falta de aptidão para sobreviver de forma autônoma justificava a eliminação e a exclusão da vida grupal.

No período que compreende a antiguidade histórica, a forma como a pessoa com deficiência é tratada começa a apresentar algumas diversificações. Em algumas culturas deste período, por razões mitológicas, religiosas ou em decorrência das novas formas de organização dos grupos, a deficiência passa a ser vista como um sinal de determinação transcendental, por vezes benigna, outras vezes maligna. Na cultura egípcia, por exemplo, a deficiência deixou de ser um fator de exclusão e existem registros que revelam que, em muitos casos, pessoas de todas as classes eram atendidas conforme a necessidade que apresentavam, tendo uma vida comum aos demais. Já na Grécia Antiga, onde a cultura do corpo era venerada, as pessoas “disformes” eram abandonadas ou jogadas

em abismos, mortas. Os atenienses, que priorizavam a formação do homem belo, perfeito, racional, útil ao Estado, consideravam o deficiente uma ameaça ao ideal propagado e, por isso, deveria ser excluído da convivência social. Uma comprovação desta posição podemos encontrar em Platão, que em sua obra “A República”, propõe o seguinte procedimento: “Pegarão então os filhos dos homens superiores, e levá-los-ão para o aprisco, para junto de amas que moram à parte num bairro da cidade; os dos homens inferiores, e qualquer dos outros que seja disforme, escondê-los-ão num lugar interdito e oculto, como convém” (PLATÃO, 1976, p. 460). Aristóteles não é menos cruel em sua proposição quando, na obra “A Política”, recomenda: “Quanto a rejeitar ou criar os recém-nascidos, terá de haver uma lei segundo a qual nenhuma criança disforme será criada; com vistas a evitar o excesso de crianças, se os costumes das cidades impedem o abandono de recém-nascidos deve haver um dispositivo legal limitando a procriação se alguém tiver um filho. (ARISTÓTELES, 1985, p. 1335). Conforme o costume vigente, cabia ao pai a responsabilidade dar sumiço ou de matar a criança que possuísse alguma deformidade (Cf. CORRÊA, 2004).

Os romanos, muito a semelhança dos gregos, também praticavam o abandono e a eliminação das crianças deficientes, por entenderem que tal condição representava uma ameaça à normalidade, já que consideravam que tal condição tinha origem maligna (AMARAL, 1994, p. 14). A exclusão ou eliminação era vista como uma necessidade decorrente da ideia de evitar a maldade e a corrupção dos demais seres humanos. Isto pode ser confirmado pelo que é expresso na Lei das XII Tábuas: “O pai de imediato matará o filho monstruoso e contra a forma do gênero humano, que lhe tenha nascido recentemente” (Tábua IV, sobre o Direito do Pai e do Casamento, Lei III).

Esta visão é reforçada pelo próprio Sêneca quando propõe:

Eliminai, então, do número dos vivos a todo o culpado que ultrapasse os limites dos demais, terminai com seus crimes do único modo viável [...] mas fazei-o sem ódio [...]. Não se sente ira contra um membro gangrenado que se manda amputar; não o cortamos por ressentimento, pois, trata-se de um rigor salutar. Matam-se os cães que estão com raiva; exterminam-se touros bravios; cortam-se as cabeças das ovelhas enfermas para que as demais não sejam contaminadas. Matamos os fetos e os recém-nascidos monstruosos. Se nascerem defeituosos ou monstruosos, afogamos-los. Não é devido ao ódio, mas à razão, para distinguirmos as coisas inúteis das saudáveis (SÊNECA, 2014, I, XV).

A concepção hebraica não é muito diferente, pois são muitas as passagens bíblicas que manifestam desprezo ou abominam os deficientes. Destacamos uma delas do livro do Levítico:

O Senhor disse a Moisés: dize à Arão o seguinte: homem algum de tua linhagem, por todas as gerações, que tiver um defeito corporal, oferecerá o pão de Deus. Desse modo, serão excluídos todos aqueles que tiverem uma deformidade: cegos, coxos, mutilados, pessoas de membros desproporcionados (BÍBLIA, Lv., cap. 21, vs. 16-19).

No ideário cristão, mesmo com o surgimento da virtude da compaixão, aos deficientes, também predomina a concepção de que eles são portadores do mal ou dominados por um espírito maligno, o que justifica sua exclusão da convivência pública, embora as recomendações que sejam ajudados por caridade. Existem passagens bíblicas do Novo Testamento que referendam essa compreensão, como esta passagem do evangelho de Marcos: "E Jesus, vendo que a multidão, correndo, se aglomerava, repreendeu o espírito imundo, dizendo: Espírito mudo e surdo, eu te ordeno: sai dele, e nunca mais entres nele" (BÍBLIA, Mc., cap. 9, vs. 25). E conclui o evangelista: "E se maravilhavam sobremaneira, dizendo: Tudo tem feito bem; faz até os surdos ouvir e os mudos falar" (BÍBLIA, Mc., cap. 9, vs. 25). Como podemos perceber, a concepção que se mantém é que a deficiência é fruto de um espírito maligno de que o deficiente é portador, ainda que não seja considerado culpado pela sua situação. Mantém-se, assim, a noção de uma culpa coletiva causadora do mal da deficiência.

Na Idade Média, sob a forte influência da concepção religiosa hebraico-cristã, continua predominando a visão de que deficientes, loucos, criminosos, hereges e os considerados "possuídos pelo demônio" e "amaldiçoados por deus" deveriam ser afastados do convívio social, desprezados ou, até mesmo, eliminados. Sob o comando da igreja católica, milhares de pessoas com deficiência foram sacrificadas pela Inquisição, julgados como seres malignos ou hereges. Sob a predominância de dogmas religiosos, pessoas com deficiência eram consideradas seres "à margem da condição humana", não feitos à imagem e semelhança de Deus (MAZZOTTA, 1996, p. 16).

No início do período do Renascimento alguns pensadores e religiosos começam argumentar que a deficiência não pode servir de motivo de castigo ou condenação, uma vez que todo o deficiente é uma criatura criada por Deus e não tem culpa da sua condição. Os deficientes, como "criaturas de Deus", são merecedores da compaixão humana e da caridade cristã. Surgem, então, diversas iniciativas voltadas ao atendimento dos deficientes, como as casas de acolhimento, escolas especiais, manicômios, hospitais, etc. Sabe-se, no entanto, que tais acolhimentos implicavam, muitas vezes, em nova forma de exclusão e ocultamento, com a reclusão em espaços inapropriados onde sofriam tratamentos inadequados, reclusões em celas, violência e maus tratos. Poucos tiveram a sorte de serem bem acolhidos e tratados com alguma dignidade. Ademais, alguns deficientes passaram a ser acolhidos por comerciantes, pessoas pobres e escravos

libertos, sob a perspectiva de serem exploradas como serviçais, esmoleiros, trabalhadores manuais, auxiliares em tarefas domésticas e em ofícios mais simples. A iniciativa era tornar o deficiente útil e adaptado à sociedade vigente, ideia que vai orientar a política posterior.

2.2 A institucionalização de espaços de acolhimento e a proposição da “normalização” do deficiente

No final da Idade Média, ainda que a deficiência continue sendo considerada problema de ordem moral, ela passa a ser considerada pela igreja católica como uma forma de advertir as pessoas sobre a necessidade de seguirem os desígnios cristãos. A presença de deficientes passa a ser vista como uma oportunidade de o cristão exercer sua caridade e realizar exercícios de expiação, acolhendo ou ajudando no atendimento aos deficientes. A igreja passa a promover uma moralidade religiosa voltada ao atendimento assistencial, abrigo de pessoas com determinadas doenças e com alguma deficiência em salões de igrejas, conventos, hospitais e casas de acolhimento. Não havia, porém, nestas instituições uma preocupação com a promoção do convívio social, com a consideração da identidade do indivíduo e com sua liberdade. Ao contrário, sob a justificativa da necessidade de algum atendimento especializado, os deficientes são isolados, segregados e recolhidos em selas. Um exemplo desta prática são os asilos e os hospitais psiquiátricos, cuja análise do papel normalizador que eles passaram a ter foi feita com muita propriedade por Foucault, especialmente na obra *Microfísica do poder* (1979).

Sob a influência do movimento renascentista, gradativamente, o lugar da deficiência vai sendo alterado substancialmente diante os esclarecimentos advindos do racionalismo e da ciência moderna, em que ocorre um deslocamento da explicação sobre as causas dos males das deficiências da prerrogativa transcendental, especialmente divina, para uma compreensão que as passam a considerar decorrências de fatores naturais, físicos ou mentais. Fundado nessas premissas, desenvolvem-se algumas experiências significativas no tratamento clínico e pedagógico da deficiência. O surgimento de hospitais, de clínicas, de manicômios e casas de acolhimento indicam uma nova perspectiva para os deficientes. Do ponto de vista pedagógico surgem as primeiras experiências de desenvolvimento de educação de deficientes, como é o caso da proposta de Gerolamo Cardomo (1501 a 1576), que inventou um código para ensinar pessoas surdas a ler e escrever e a iniciativa de Pedro Ponce de Leon (1520-1584), que desenvolveu um método de educação por meio de sinais.

Na Idade Moderna, período fundado em valores antropocêntricos e nas concepções iluministas, fase de grandes transformações sociais, econômicas e culturais, novas concepções e práticas educativas surgem relativamente a deficientes e marginalizadas. Com o avanço das ciências médicas e o início da psicologia, a deficiência passa a ser compreendida como fenômeno biológico individual, uma patologia de ordem clínica, sem interferência de fatores externos ou transcendentais. Daí decorre o conceito do tratamento como busca da cura dos indivíduos inaptos ou deficientes. Ignorando as estruturas sociais que impedem sua participação na vida social, a visão clínica compreende o deficiente como alguém que precisa ser corrigido, seja física ou psicologicamente, com a finalidade de torná-lo um ser “normal”, adequado ao contexto social em que vive. A solução indicada por especialistas é o isolamento e o tratamento em instituições apropriadas para atender as demandas psicológicas e físicas de cada deficiente. No século XIX, surgem diversos movimentos que defendem a proposição de que o deficiente deve passar a ser analisado e tratado clinicamente, através de diferentes processos de diagnóstico e terapia. Surgem os reformatórios em que são desenvolvidos tratamentos com a finalidade de tornar o indivíduo deficiente um “ente normal”, capaz de se adaptar à sociedade, de não perturbar a ordem social e de realizar algumas atividades produtivas. Enquanto não atingir tal condição, deverá ser mantido em isolamento e em tratamento clínico.

Esta posição, porém, nunca foi unânime. Com o surgimento do pensamento contemporâneo, marcado pelo desenvolvimento da urbanização, de novas concepções sociais e políticas, de inovações e transformações científicas profundas, de diferentes teorias e concepções sobre a condição humana, de questionamentos inovadores sobre o sentido e a destinação da existência, a questão sobre o que é normalidade e o que é patológico começa a apresentar-se como um tema problemático em todos os campos do conhecimento. As transformações produzidas pelos avanços e fracassos da racionalidade positivista, instrumental, começa a expor a fragilidade do conhecimento humano e as limitações de todas as ideologias que surgiram nestes últimos séculos. Como resultado representativo desta época podemos indicar o descobrimento de que a humanidade se revela e realiza em todo e qualquer ser humano, seja ele quem for. Por isso, o desafio passa a ser o de buscar compreender a presença do outro e de cada um no mundo aí constituído. De modo especial, cabe destacar uma dimensão da humanidade que decorre dos deficientes, excluídos, invisibilizados, sem reconhecimento.

No entanto, apesar do surgimento de iniciativas de projetos pedagógicos mais adequados para as pessoas com deficiências, até meados do século XX continua predominando a ideia da deficiência como doença. As informações sobre procedimentos e

formas de relacionamento com os deficientes ainda são pouco consistentes e acessíveis a uma pequena parte da população. Poucos são os educadores e especialistas disponíveis e as instituições especializadas são de acesso limitado, restritas a algumas iniciativas isoladas.

Isso não implica em negar as importantes iniciativas que surgiram entre os séculos XVIII e meados do século XX, como os feitos de Charles Eppée (1770), que criou a primeira instituição para a educação de surdo-mudo e desenvolveu um método de ensino por sinais, que foi expandido para outros países, dando origem à linguagem de sinais; a criação do Instituto para Cegos, criado por Valentin Haüy (1784), em Paris, que utilizou letras em alto relevo para a realização de leitura dos cegos, dando origem à criação do método Braille de leitura; os trabalhos de Jean Marc Gaspard Itard (1800), que desenvolveu estudos e metodologias de educação para deficiências de fala, de audição, de deficiência mental; os estudos de Esquirol (1818), que se dedicou a pesquisar acerca da deficiência mental, diferenciando a demência (doença mental) e amênia (deficiência); os estudos de Edouard Seguin (1846), que reconheceu a importância do treino sensorio-motor para o desenvolvimento dos deficientes mentais, elaborando metodologias próprias para ensino especial de deficientes mentais; as investigações de Langdon Down (1866), em Londres, que desenvolveu estudos acerca do mongolismo, descrevendo as características e identificando-a como Síndrome de Down, motivando, com seu trabalho a pesquisa biomédica.

Dentre as iniciativas surgidas neste período, não podemos deixar de ressaltar a contribuição de Maria Montessori (1870-1952), que inspirada nos estudos de Séguim e Itard, desenvolveu uma pedagogia da educação especial, defendendo a ideia de que as crianças deficientes deveriam ser ensinadas em instituições próprias com professores especializados para essa função. Com base os estudos clínicos, ela desenvolveu um método pedagógico destinado a desenvolver a aprendizagem das crianças com deficiência, pois acreditava que estas mantinham a capacidade de aprender, embora em ritmos diferentes. Em sua pedagogia são levados em consideração os componentes emocionais e a principal proposição é desenvolver a totalidade da personalidade da criança nas relações criativas e lúdicas com os objetos e a própria arte. A criança dever ser desafiada a expressar-se livremente, desenvolvendo a ousadia de uma “pesquisadora”, experimentando e percebendo novas capacidades de aprender e agir com as coisas e interagir com as pessoas. Sua filosofia de educação e visão de escola são abertas para a percepção de diferentes raciocínios, culturas e ritmos de aprendizagem. A proposta de educação de Montessori alcançou grande notoriedade e o governo italiano, sob sua orientação, acabou por criar a Liga Nacional pela Educação da Criança Deficiente, que passou a

organizar novas instituições destinadas ao atendimento dessas crianças deficientes. (Cf. TRILLA, 2001)

O final do século XIX e meados do XX é um período em que, mesmo que esparsas e restritas, surgem as primeiras escolas públicas para crianças com deficiência: escolas para crianças cegas, surdas, deficientes mentais e deficientes físicos. São escolas criadas, primeiramente na Europa, Estados Unidos e Canadá, expandindo-se, posteriormente, para outros países, inclusive para o Brasil. Neste mesmo período observam-se alguns outros avanços significativos, com o surgimento de diversas tendências no campo pedagógicos: Pedagogia dos anormais, pedagogia teratológica (estudo das monstruosidades), pedagogia curativa ou terapêutica, pedagogia da assistência social e pedagogia ementativa (Cf. MAZZOTTA, 1996). Todas estas pedagogias apresentam, no entanto, muitas compreensões limitadoras da deficiência, mantendo, de modo geral, uma visão integrativa e adaptativa do deficiente, desconsiderando, por vezes, a necessidade de sua efetiva inclusão social.

2.3 Os avanços na luta pela educação inclusiva: da prática da integração à prática da inclusão do deficiente.

O Século XX inicia marcado por iniciativas e ações de atendimento a pessoas com deficiência, sendo na maioria das vezes, iniciativas individuais ou processos promovidos por alguns grupos organizados como forma a sensibilizar a sociedade para os problemas e desafios enfrentados pelas pessoas com deficiência. São iniciativas que expõem a injusta discriminação e alertam para a necessidade de uma nova concepção de educação e de inserção social destas pessoas. Progressivamente tais proposições atingem instituições, organismos e setores governamentais, que acabam produzindo movimentos, orientações, diretrizes e legislações que transformam significativamente a percepção de muitas pessoas sobre os deficientes.

Uma demonstração deste avanço é que aconteceu em meados deste século XX, em que um movimento de pais começou a constatar e a questionar o fato de crianças que apresentavam alguma característica de desenvolvimento mental diferenciado da sua idade ou classe escolar, classificada como crianças com desenvolvimento mental retardado, não conseguirem ingressar na escola, pois ou sua matrícula não era aceita ou, em caso de conseguirem ingressar, tinham dificuldades em permanecer na escola, pois não havia preocupação em atender suas necessidades de aprendizagem. Inquietadas e inconformadas com tal situação, um grupo de pais estadunidenses se mobilizou e criou, em 1953, uma instituição chamada *National Association For Retarded Children*, com o

objetivo de defender as pessoas com deficiência e promover a cidadania, buscando formas de mediar a inclusão destas pessoas na escola e na sociedade. Tal organização inspirou no Brasil, a Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), criada em 1954.

Fato semelhante aconteceu em 1972 em que, sob a iniciativa do britânico Paul Hunt, nasceu a União das Pessoas com Deficiência Física Contra a Segregação (UPIAS). Deste movimento surge um novo e revolucionário conceito: a compreensão da deficiência a partir da relação entre a pessoa e o contexto social, superando a visão que entendia a deficiência como um problema do indivíduo e como um mero problema biológico ou físico.

O final do século XX e início do século XXI a humanidade produziu acordos importantíssimos e significativos acerca do reconhecimento e afirmação dos direitos das pessoas com deficiência, destacamos, com fundamental importância, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, que aponta os direitos básicos de todos os seres humanos, independente de raça, gênero, nacionalidade, etnia, religião, idade, nível mental, condições emocionais, antecedentes culturais; a Convenção sobre os Direitos da criança, em 1989, que assegura à criança mental e fisicamente deficiente o direito de desfrutar de uma vida plena e decente, em condições que garantam sua dignidade, favoreçam sua autonomia e facilitem sua participação ativa na comunidade; a Conferência Mundial de Educação Para Todos, em 1990, que propõe a inclusão de todos os estudantes com deficiência na escola e o atendimento as suas necessidades educacionais de aprendizagem; a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, em 1994, da qual resultou a Declaração de Salamanca, que propõe a revisão e atualização das políticas públicas de inclusão, destacando a necessidade de respeitar a individualidade de cada pessoa deficiente, as especificidades de cada deficiência e a necessidade da inclusão de cada deficiente na escola regular, exigindo a adaptação da escola ao deficiente, não o contrário; a Carta para o Terceiro Milênio, em 1999, que destaca o reconhecimento e à proteção da vivência em sociedade das pessoas com deficiências; a Declaração de Washington e o Movimento de Vida Independente e dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência, em 1999, que busca promover a participação de todas as pessoas com deficiência do Movimento de Direitos das Pessoas com Deficiência e de Vida Independente; a Convenção da Guatemala, em 1999, que se opõe a toda e qualquer forma de discriminação e defende a integração social como ideia diretriz das práticas sociais de inclusão; a Declaração de Montreal, em 2004, que busca, reafirma e fortalecer

os direitos das pessoas com deficiência intelectual, defendendo a sua inclusão na sociedade.

Como grande diferencial destas iniciativas, deve-se destacar a ideia da compreensão da deficiência não como uma limitação ou um fator de discriminação, mas como uma condição humana que traduz a diversidade de possibilidades da própria existência humana, cabendo a cada um considerar o outro como um ser com direitos iguais e com potencialidades.

Deve-se considerar, no entanto, que apesar de todas estas iniciativas inovadoras produzidas historicamente, continuamos a estar diante de uma situação ideológica, política, econômica e social marcadamente excludente, discriminadora, violenta e indiferente diante da situação inúmeras pessoas, especialmente dos deficientes, seja de que natureza for tal deficiência. A partir da premissa que impera no atual contexto no capitalismo neoliberal, a produtividade, toda pessoa precisava tornar-se produtiva para a sociedade, seja ela normal ou deficiente. Assim, intensifica-se a necessidade de que a pessoa com deficiência seja “normalizada” ou treinada para executar algumas atividades no mercado de trabalho.

Não podemos deixar de lembrar, porém, que o século XX, apesar de ter produzido novas concepções e novas práticas voltadas a inclusão dos deficientes, foi o período que promoveu as maiores violações e matanças de deficientes promovidas pelos piores regimes totalitários de toda a história da humanidade: nazismo, fascismo e diferentes regimes autoritários promoveram as piores e as maiores experiências de exploração e matança de deficientes.

3 As concepções e as políticas públicas de educação especial no Brasil

Observando esta trajetória formativa da humanidade, percebe-se, conforme manifesta Sasaki, que “a forma como a sociedade foi percebendo e entendendo a deficiência, assim como outras diversidades, passou pela exclusão, atendimento segregado, integração social e recentemente, inclusão social” (1999, p.16). Dessa trajetória concluímos que os processos de constituição do pensamento, produzidos na relação com o outro, aquele que consideramos diferentes de nós (MOREIRA, 2007), em cada tempo e contexto, produziram conhecimentos que nos possibilitam compreender e vivenciar uma nova e rica experiência acerca da diferença, igualdade, deficiência e dificuldade. Nesse contexto, destaca-se o reconhecimento e a importância dos processos educativos e pedagógicos como fundamentais para o desenvolvimento das pessoas

com qualquer deficiência. Cabe-nos avaliar agora o quanto tais concepções se fazem presentes na educação brasileira, em suas políticas e em seus processos socioculturais.

Até o século XIX, no Brasil prevaleceu a ideia de deficiência como invalidez e incapacidade do próprio indivíduo, nada tendo haver com a sociedade e suas exclusões. Com esta posição, as pessoas deficientes eram privadas da participação social e do exercício da cidadania. Esta discriminação aparece, inclusive, na Constituição Federal de 1824, no artigo 8º, que diz: “suspende-se o exercício dos direitos políticos: por incapacidade física ou moral” (BRASIL, 1824).

Foi somente após três décadas que a educação das pessoas com deficiência passa a ter alguma atenção, e isso se deve a chegada ao Brasil das experiências de tratamento e de educação das pessoas com deficiência realizadas na Europa e nos Estados Unidos. A primeira instituição de educação para pessoas deficientes, foi criada no Rio de Janeiro, em 1854, o Imperial Instituto de Meninos Cegos - o atual Instituto Benjamin Constant. Tal feito se deveu, principalmente, aos estudos e propostas de José Álvares de Azevedo, um cego brasileiro, filho de família abastada do Rio de Janeiro, que pode estudar em escola especializada em Paris, na única escola especializadas para cegos no mundo. Aos 10 anos de idade teve contato com o sistema Braille de leitura, criado pelo francês Louis Braille, em 1825. Ao retornar ao Brasil, dedicou-se a divulgar a proposta de escolarização assumindo, com êxito, a educação da filha de um médico da família imperial, o dr. Francisco Xavier Sigaud, que mediou o contato com o Imperador Pedro II, o qual ficou impressionado com o método Braille e com a proposta de Azevedo de criar uma escola semelhante no Brasil. Após 4 anos, criou-se a escola.

Outra instituição que também se caracteriza como um marco importante da educação especial, foi a criação do Imperial Instituto de Surdos-Mudos - atual Instituto Nacional de Educação de Surdos – em 1857, no Rio de Janeiro, por proposição do educador francês Ernest Huet, que tendo sido diretor de uma instituição para crianças surdas na França, apresentou um projeto de criação de uma instituição para crianças surdas ao imperador D. Pedro II. Uma década e meia após a criação das duas instituições, percebe-se que o impacto na população com deficiência foi pouco satisfatório. Conforme expressam os estudos de Mazzotta, acerca do atendimento das pessoas cegas e surdas nestas instituições, elas “se constituíram em uma medida precária em termos nacionais, pois em 1872, com uma população de 15.848 cegos e 11.595 surdos, no país eram atendidos apenas 35 cegos e 17 surdos” (1996, p.29).

Até meados do século XX, as ações e projetos de educação das pessoas com deficiência desenvolvidos no Brasil foram limitadas e, na grande maioria, referentes a deficiência visual e auditiva. É somente a partir da década de 1950, que gradativamente,

foram aumentando as escolas de educação especial, sendo a maioria, no ensino regular e público. Neste período iniciativas importantes foram sendo criadas como a Associação de Assistência à Criança Defeituosa – AACD, em 1950 e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais-RJ (APAE), em 1954.

No âmbito nacional, no final dos anos 1950 e início dos anos 1960, surgiram outras iniciativas federais importantes, caracterizadas como um marco inicial para o desenvolvimento das políticas que seguiram, pois mobilizaram as políticas públicas de educação especial no país, como a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro, em 1957; a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de deficientes da Visão, em 1958, A campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais, em 1960; e a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 4.024/61, que apresenta um capítulo específico acerca da Educação de Excepcionais, destacando que o Estado tem a obrigação de fornecer recursos indispensáveis para que todos tenham direito à educação, garantindo oportunidades iguais a todos.

Uma década após, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 5.692/71, propõe a possibilidade da inserção da criança excepcional no ensino regular e em seu Art. 9º, determina que os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais e os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados, deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.

Em 1972 é criado o Grupo-Tarefa de Educação Especial. Segue-se a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) em 1973, que foi um marco importante para a institucionalização da Educação Especial em termos de planejamento de políticas públicas. Posteriormente o Centro foi recebendo outras denominações como secretaria, departamento (MAZZOTTA, 1996, p. 36) e atualmente, passou a ser denominada Secretaria de Educação Especial (Seesp) a qual desenvolve programas, projetos e ações a fim de implementar no país a Política Nacional de Educação Especial.

A década de 1980 é marcada por movimentos de luta em defesa dos direitos dos diversos grupos sociais, dentre os quais, os direitos dos deficientes. Esses movimentos e suas lutas conseguem incluir na Constituição Federal de 1988, um artigo, Art. 208, que no inciso “III” assegura como direito o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1988), estabelecendo, assim, a sua integração na educação nacional. No ano seguinte, a Lei n.7.853/1989, estabelece normas gerais para assegurar os direitos das pessoas com deficiências e sua efetiva integração social. Destacamos em seu art. 4º, inciso IV, a

definição de deficiência intelectual como “[...] funcionamento intelectual significativamente inferior à média, com manifestação antes dos dezoito anos e limitações associadas as duas ou mais áreas tais como: comunicação, cuidado pessoal” (BRASIL, 1989).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 9394/96, amplia e especifica significativamente a organização e oferta da educação especial, propõe a formação de educadores a oferta de recursos adequados ao professor para que possa compreender e desenvolver com qualidade o processo de ensino e aprendizagem, considerando as necessidades e as diversidades dos alunos.

Com a nova LDB, começa a tomar corpo a ideia da superação da mera integração e impulsiona-se as discussões acerca da inclusão escolar, referendando a importância de saber conviver com a diversidade. Diversas reflexões e estudos expressam a importância do convívio entre as crianças deficientes e não deficientes na rede regular de ensino, para a construção do conhecimento e comportamentos cooperativos, solidários, de reconhecimento, respeito e valorização pela condição de cada um e cada uma, aprendizagens que só são possíveis através das interações humanas. A legislação passa a ser definida na perspectiva de legalizar e normatizar as políticas de inclusão, exigindo que novas concepções, práticas e estruturas educacionais e escolares fossem sendo construídas, buscando superar as práticas da exclusão. Seguindo princípios, diretrizes e normatizações internacionais, o Brasil inicia uma lenta e progressiva mudança nas legislações, nas diretrizes educacionais, na gestão das políticas públicas, nas práticas pedagógicas, buscando desenvolver a inclusão dos deficientes, superando a ideia da mera integração, em consonância com a política internacional de inclusão.

Em 1998 são lançados os Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares – estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. A partir de então são aprofundadas as diretrizes que envolvem as questões referentes a educação especial, com a definição de políticas, diretrizes, metodologias e estratégias de ensino adequadas a educação especial.

A Resolução nº 02/2001 do Conselho Nacional de Educação, estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, as quais determinavam a obrigatoriedade de matricular todos os alunos com deficiências, ficando a cargo das escolas a organização para o atendimento a essa nova realidade. Em 2008, é divulgado a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, definindo que todos os alunos tenham acesso à escola, independentemente de suas diferenças sociais, culturais, étnicas, raciais, sexuais, físicas, intelectuais, emocionais, linguísticas e outras. No ano seguinte, a Resolução n.º 42/2009, institui as Diretrizes

Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, Modalidade Educação Especial. Outras normatizações que a seguiram detalham e buscam apresentar, cada vez mais, estratégias que promovam a inclusão escolar. Neste mesmo ano, o Decreto nº 6.949/2009, promulgado a partir da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, realizada em 2006, estabelece em seu artigo 24, alínea “a”, que: “As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência” (BRASIL, 2009). O Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (AEE), instituído por meio da Resolução nº 04/2009 do Conselho Nacional de Educação, preconizou a oferta, no turno inverso da escolarização, o atendimento a alunos com deficiência.

Um importante referencial da legislação brasileira foi a Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, também conhecida por Estatuto da Pessoa com Deficiência e instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI). O Estatuto destina-se a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Em 2020, na contramão do que se apresentava nas proposições anteriores e nas discussões em desenvolvimento, foi lançada pelo Decreto nº 10.502/2020, uma estranha proposição de Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida- PNEE. Tal documento vem gerando polêmicas e mobilização dos educadores e estudiosos do campo da educação especial e inclusiva, por representar, no entendimento da maioria dos educadores e investigadores, um retrocesso ao processo de inclusão que as políticas de educação especial têm buscado promover.

Ainda que suspensa pelo Supremo Tribunal Federal (STF) por sua inconstitucionalidade, percebemos que existem professores, pais e especialistas favoráveis e essa política, mesmo evidenciando um retorno à visão de exclusão e segregação do aluno especial. Quais são as argumentações e a justificativa que motivam tal concordância? Por que ainda é tão difícil a construção de uma cultura de inclusão? Vamos tentar levantar algumas explicações que esclarecem estas questões.

4 O caso do decreto 10.502/2020: A aprendizagem entre iguais? Por que nos deparamos ainda com essa ideia excludente?

O decreto nº 10.502/2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida - PNEE, reafirma a

garantia do acesso das crianças com deficiência na rede regular de ensino, mas afirma também o direito a frequentar as instituições especializadas quando “estas forem consideradas, por eles mesmos, como a melhor opção” (BRASIL, 2020). É possível que ao se fazer uma rápida leitura sobre a justificativa do decreto, muitos pais ou responsáveis, tendo ou não filhos com qualquer deficiência, podem intuir que este decreto é democrático e favorece a aprendizagem das crianças, por incentivar o atendimento pedagógico dos deficientes em escolas especializadas, supostamente constituídas por professores e recursos mais adequados. Da mesma forma, muitos professores, diante dos inúmeros desafios que a educação inclusiva apresenta, sustentam que a escola regular não está preparada para incluir e que o quadro docente não apresenta uma formação adequada para promover a aprendizagem das crianças com deficiência. Por isso, concordam que a retomada da formação da criança deficiente em escola especial é a mais indicada. A mesma proposição é defendida por alguns especialistas e por representantes da mídia.

Quando se analisa texto do Decreto, percebe-se que a justificativa retoma a proposição de isolar o deficiente sob a prerrogativa de um melhor atendimento humano e pedagógico. Esta visão, além de excludente, fere princípios constitucionais e estabelece uma nova política educacional nacional. A liminar concedida pelo STF deixa claro esta proposição, afirmando que o decreto “tem por objetivo regulamentar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996), inova no ordenamento jurídico, porque não se limita a pormenorizar os termos da lei regulamentada, mas promove a introdução de uma nova política educacional nacional, com o estabelecimento de institutos, serviços e obrigações que, até então, não estavam inseridos na disciplina da educação do país” (BRASIL/PORTAL do STF, 2021).

Ao analisarem o documento, Brígida e Limeira (2021), alertam para o risco desta iniciativa:

O Decreto 10.502 (2020) afirma que além da garantia do acesso à escola comum, essas pessoas precisam ter o direito a escolas especializadas “sempre que estas forem consideradas, por eles mesmos, como a melhor opção” (BRASIL, 2020, p. 7). Diniz (2012) adverte que o novo desafio dos estudos sobre deficiência será o de não permitir que se perca a força conceitual e política da categoria “deficiência”. Aponta ainda que o ponto de partida das negociações políticas deve ser o conceito de deficiência como instrumento de justiça social, e não somente enquanto questão familiar ou individual. Termos empregados nos documentos oficiais assumem tom de apelos atraentes para incentivar/privilegiar uma educação em classes ou escolas especializadas. Esses verbos empregados são tão perigosos quanto impor, uma vez que dão margem à segregação de pessoas com deficiência travestidos numa proposta de liberdade de uso de espaços específicos, de acordo

com o interesse da família. Essas escolas nos parecem menos especializadas e mais excludentes, incentivando o retorno à uma escola de uso exclusivo de estudantes com deficiência (2021, p. 5).

Sob a justificativa da liberdade de escolha da “família” e das limitações da escola regular, retoma-se a visão de uma escola segregadora e integradora. É uma proposição que representa um grande risco de retorno à segregação e do entendimento da escola regular como um lugar dos normais. Esta é a percepção que as autoras acima citadas apresentam ao analisarem o documento:

O Decreto nº 10.502 deixa evidente o caráter segregacionista amparado no modelo médico da deficiência, sob a justificativa da ineficiência do atendimento a esses alunos em classe comum; a Política defende a retirada das crianças das classes em detrimento de um atendimento individualizado e outros benefícios educacionais que não seriam possíveis nesse formato (BRIGIDA; LIMEIRA, 2021, p. 6).

O documento parece desconhecer os avanços da política educacional entre 1990 e 2015, em que a inclusão crescente dos deficientes em escolas regulares se mostrou possível e necessária, apesar dos desafios que ela possuiu a representar para a escola tradicional excludente. O decreto desconhece todo o processo já desenvolvido, com suas potencialidades e dificuldades, simplificando a solução com a retomada da ideia da escola especial para aluno especial. A consequência imediata de tal proposição é que a criança especial passará a ter um espaço, um tempo e um professor adequados às suas necessidades, de acordo com uma visão restrita de formação e aprendizagem (Cf. MATTOS, 2017).

A pergunta que cabe ser feita é a seguinte: Porque o governo atual e alguns especialistas querem restabelecer uma política de educação especial em escola especial? Quais são os argumentos que sustentam tal proposta? Que consequência tal proposta traz para as crianças, para as escolas e para os educadores? Por fim: Por que não é admissível voltar a oferecer uma escola específica de educação especial para os deficientes?

Para esclarecer estas questões podemos nos socorrer de algumas análises realizados em um passado recente que, em certo sentido, esclarecem a argumentação utilizadas na decretação da lei e, de outra parte, as razões para resistir à legislação proposta.

Skliar desenvolve algumas ponderações esclarecedoras a respeito dos argumentos apresentados. Ele inicia afirmando que considera que uma escola que só admite alunos especiais não é uma escola, mas um hospital. Se, por outro lado, as instituições são especiais porque pretendem desenvolver uma didática especial para os sujeitos deficientes, então pode ocorrer que, em vez de processos interativos da educação, aconteça

uma aplicação sistemática de recursos, de práticas e de metodologias neutras e desideologizadas. Sob esta perspectiva, a educação volta a ser um mero treinamento de habilidades e competências, e não um exercício de convivência socializadora e aprendizagem interativa. Ademais, ao isolar a criança especial em uma escola especial, volta-se a conceber o deficiente como alguém considerado menor pela deficiência que tem, um incômodo aos considerados normais, aos seres maiores, mais perfeitos. Isso nos leva a uma discussão embaraçosa e improdutiva acerca do significado do oposto, isto é, acerca do que significa uma educação maior para supostos sujeitos maiores, uma educação completa, relevante, absoluta, em oposição a uma educação parcial, limitada, restrita (Cf. SKLIAR, 2013, p. 7).

O que podemos constatar é que a ideia de educação especial ainda não é um conceito suficientemente esclarecido e a deficiência é ainda compreendida por muitos como uma limitação ou doença humana, não uma condição humana. A deficiência, como um fenômeno humano, precisa ser analisada como uma condição socialmente produzida e, por isso, pode ser revista e concebida sob a ótica de um ser humano diferente, mas não desigual. As diferenças devem ser levadas em consideração apenas no aspecto do atendimento de suas necessidades específicas, mas não como fatores de promoção da desigualdade e do isolamento social e cultural. Isso exige que a inclusão do deficiente em escola regular seja priorizada e realizada de maneira crítica por parte dos professores, das instituições formadoras, dos gestores e das políticas governamentais.

As exposições feitas acima revelam que o Brasil vinha avançando em sua política de inclusão escolar dos deficientes e na qualificação do processo formativo que ela exige. A proposição do Decreto Lei 10.502/2020 não reconhece tal processo e representa uma tentativa de retroceder a uma situação que não é referendada nem pelos organismos internacionais e nem pelos estudiosos do assunto. Por isso, resistir e esclarecer a visão retrógrada presente na proposição do Decreto Lei é uma tarefa a todos os educadores, pais e responsáveis de todos as instâncias.

Conclusão

A proposição que defendemos da inclusão do deficiente na escola regular encontra sustentação em diversos documentos e análises de autores que refletem sobre a situação. Nossa compreensão é que diante dos desafios que as deficiências trazem, a solução baseada na criação de alternativas que isolam e se especializam no atendimento da especificidade de cada deficiência, parece a mais óbvia e mais eficaz. Ledo engano. As experiências históricas revelam que a segregação dos deficientes e seu atendimento

em espaços restritos não contribuem para a sua educação e sua aprendizagem. A convivência em espaços públicos, em contextos coletivos e em interações cotidianas, são as experiências que se revelam as mais eficazes no desenvolvimento integral do deficiente.

A questão que é mais desafiadora, portanto, é a que envolve a capacidade de a sociedade se transformar para incluir os deficientes e compreender a deficiência não como uma doença, como um castigo ou uma maldição, mas somente como uma condição humana que se revela de forma diferenciada em cada indivíduo. O atendimento especializado precisa ser incluído na escola regular como parte da formação de toda a sociedade para uma convivência com todos os seres humanos, incluindo os deficientes.

O Brasil vinha avançando significativamente neste processo atingindo o status de país que estava promovendo o maior número de deficientes incluídos na escola regular. Este processo passou a ser ameaçado pela proposição de um decreto lei retrógrado e excludente que precisa ser denunciado quanto sua insensatez diante das possibilidades que a escola tem de assumir a tarefa da prática da inclusão de todos os deficientes. Cabe à sociedade e, de modo especial ao Estado, oferecer as condições para que todos possam ser incluídos, seja na escola, no trabalho, na vida social, na vida cultural. Afinal, enquanto não formos capazes de tornarmos anjos ou demônios, continuamos todos humanos.

Referências

AMARAL, Ligia Assumpção. *Pensar a diferença/deficiência*. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

ARISTOTELES. *Política*. 2. ed. Brasília: Editora UnB, 1985.

BÍBLIA. *Bíblia Sagrada*. São Paulo: Edições Paulinas, 1978.

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

BRASIL/ IMPÉRIO. *Constituição de 1824*. Rio de Janeiro: Casa Cível, 1824.

BRASIL/GOVERNO FEDERAL. *Decreto Lei nº 10.502/2020*: Estabelece a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida-PNEE. Brasília: DOU, 2020.

BRASIL/GOVERNO FEDERAL. *Decreto nº 6.949/2009*: Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Brasília: DOU, 2009.

BRASIL/GOVERNO FEDERAL. *Lei nº 13.146/2015*: Institui o Estatuto da Pessoa com Deficiência e instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília: DOU, 2015.

BRASIL/MEC. *Lei nº. 4024/1961*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Mec, 1961.

BRASIL/MEC. *Lei nº. 5692/1971*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Mec, 1971.

BRASIL/MEC. *Lei nº. 7.853/1989*. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília: MEC, 1989.

BRASIL/MEC. *Lei nº. 9.394/1996*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Mec, 1996.

BRASIL/MEC/CNE. *Resolução 2/2001*: Estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE, 2001.

BRASIL/MEC/SEE. *Declaração de Salamanca*: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Brasília: MEC, 1994.

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

BRASIL/STF. *Portal do STF*. Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=456419&tip=UN>. Acesso em: 20 jun. 2022.

BRIGIDA, Izane F.S.; LIMEIRA, Carolline S. Educação inclusiva: dos avanços à legalização do retrocesso. *Revista Diálogos e Diversidade*, Jacobina-Bahia, v. 1, n. e12436, p. 01-12, 2021.

CARVALHO, Maria de Fátima. *Conhecimento e vida na escola: convivendo com as diferenças*. Campinas: Autores Associados; Ijuí: Unijuí, 2006.

CORRÊA, Maria Ângela Monteiro. A. M. *Educação Especial*. Volume 1 Módulos 1 a 4. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2004.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

MATTOS, Nicoleta. A política de Educação Especial na perspectiva da Inclusão: Ambiguidades conceituais e suas consequências para a efetivação de uma escola inclusiva. *Revista Psicologia, Diversidade e Saúde*, v.6, p. 37-43, fev. 2017.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1996.

MOREIRA, Antônio Flávio. CANDAU, Vera Maria. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

PLATÃO. *A República*. Curitiba: Ed. UFPR, 1976.

SASSAKI, Romeu K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SÊNECA, Lúcio. Sobre a ira. In: SÊNECA, Lúcio. *Diálogos*. Tradução, introdução e notas de José Eduardo S. Lohner. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

SILVA, Otto Marques. da. *A epopeia ignorada: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje*. São Paulo: CEDA, 1987.

SKLIAR, Carlos. *Educação & Exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial*. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

TRILLA, Jaume et al. *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Editorial Graó, 2001.