

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SEU SUPORTE TEÓRICO DOCUMENTAL

Elizabete Cristina Costa-Renders¹
Fernanda de Menezes Angelo²

Resumo: Desde a década de 90 do século passado, as disposições políticas e epistemológicas da educação inclusiva têm provocado as escolas brasileiras no sentido de sua transformação rumo ao ensino mais acessível e equitativo. No entanto, isto tem demandado reformulações nas políticas educacionais neste país. A partir de uma revisão dos principais documentos internacionais e nacionais sobre a inclusão escolar, este artigo objetiva apresentar uma visão panorâmica das disposições do marco regulatório brasileiro, tendo em perspectiva os afetamentos do paradigma educacional da inclusão na proposta de oferecimento da educação especial no sistema regular de ensino. Os resultados desta revisão documental apontaram, primeiro, para o impacto das políticas internacionais de educação inclusiva sobre a construção do arcabouço legal da educação brasileira. Segundo, demonstram uma construção contínua e gradual da nova proposta para a educação de pessoas com deficiência no Brasil.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Educação especial. Políticas educacionais.

INCLUSIVE EDUCATION AND ITS THEORETICAL DOCUMENTAL SUPPORT

Abstract: Since the 90s of the last century, the political and epistemological provisions of inclusive education have provoked Brazilian schools to transform towards more accessible and equitable education. However, this has required reformulations in educational policies in this country. Based on a review of the main international and national documents on school inclusion, this article aims to present a panoramic view of the provisions of the Brazilian regulatory framework, taking into account the effects of the educational paradigm of inclusion on the proposal to offer special education in the regular system. education. The results of this documentary review pointed, first, to the impact of international inclusive education policies on the construction of the legal framework for Brazilian education. Second, they demonstrate a continuous and gradual construction of the new proposal for the education of people with disabilities in Brazil.

Keywords: Inclusive education. Special education. Educational policies.

¹ Pós-Doutora e Doutora em Educação na área de Ensino e Práticas Culturais pela UNICAMP. Professora permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS). Líder do grupo de pesquisa ACESSI (Acessibilidade escolar e inclusão social). Coordenadora do Laboratório de Práticas Educacionais Inclusivas da USCS. E-mail de contato: elizabetecostarenders@gmail.com.

² Cursa mestrado Profissional no Programa de Pós Graduação em Educação da USCS. Graduada em Letras pela Faculdade Editora Nacional e em Pedagogia pelo Claretiano. Especializada em Psicopedagogia Institucional pela Universidade Cidade de São Paulo e em Educação Infantil pela Faculdade de Educação São Luís. Professora da EMEIEF Darcy Ribeiro. E-mail de contato: fernanda.angelo@uscsonline.com.br.

LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y SU SOPORTE DOCUMENTAL TEÓRICO

Resumen: Desde los años 90 del siglo pasado, las disposiciones políticas y epistemológicas de la educación inclusiva han provocado que las escuelas brasileñas se transformen hacia una educación más accesible y equitativa. Sin embargo, esto ha requerido reformulaciones en las políticas educativas de este país. A partir de una revisión de los principales documentos internacionales y nacionales sobre inclusión escolar, este artículo tiene como objetivo presentar una visión panorámica de las disposiciones del marco normativo brasileño, teniendo en cuenta los efectos del paradigma educativo de la inclusión en la propuesta de ofrecer educación especial en el sistema regular de educación. Los resultados de esta revisión documental apuntaron, en primer lugar, al impacto de las políticas internacionales de educación inclusiva en la construcción del marco legal de la educación brasileña. En segundo lugar, demuestran una construcción continua y gradual de la nueva propuesta para la educación de personas con discapacidad en Brasil.

Palabras clave: Educación inclusiva. Educación especial. Políticas educativas.

Introdução

Ao longo de sua história, o Brasil, muitas vezes, contribuiu com a perpetuação de ações com base em mentalidades excludentes, fundamentadas no estereótipo eurocêntrico do tipo ideal de ser humano. Muitas ações preconceituosas se naturalizaram e encontram-se intrínsecas nas atitudes cotidianas de brasileiros e brasileiras. Para romper com séculos deste ciclo perverso, a escola pode ser um ambiente que contribui com o processo de mudança. Todavia, para que isso ocorra é preciso transformá-la em um lugar acolhedor, democrático e emancipador. Ou seja, em um lugar inclusivo.

Na escola inclusiva, todos, independentemente de serem ou não elegíveis à educação especial, terão as suas necessidades educativas acolhidas e respeitadas, com acesso equitativo ao conhecimento e à cultura.

Importa mencionar que o tema inclusão escolar passou a ser discutido, sobretudo nas últimas décadas, não só por sua relevância na sociedade civil, mas também, porque o Brasil assumiu compromissos junto aos órgãos multilaterais. Dentre estes órgãos, podemos indicar a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), as agências da Organização das Nações Unidas (ONU); o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e Banco Mundial. Para honrar com tais compromissos, dentre eles, a universalização do acesso à educação escolar, o país sancionou (principalmente, a partir da década de 1990) algumas leis e decretos a fim de garantir educação equitativa e de qualidade para todos.

A partir do marco regulatório sancionado na esfera federal, escolas e secretarias de educação estão revendo suas realidades. Algo que, embora tenha se iniciado em 1990, continua em curso. Destacam-se como suporte ao paradigma da inclusão escolar os seguintes documentos: Constituição Federal (BRASIL, 1988); Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990); Leis de Diretrizes e Base para a Educação Nacional (BRASIL, 1996); Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (BRASIL, 1999); Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014); Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001); Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2006); Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008); Decreto Nº 6.571/2008 (BRASIL, 2008); Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012); Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015); dentre outros. Portanto, registra-se um movimento contínuo e gradativo em direção à garantia da educação inclusiva em nosso país.

A perspectiva inclusiva pauta-se, portanto, no desenvolvimento de uma sociedade democrática com igualdade de direitos e de oportunidades, sendo necessária a reflexão permanente sobre essa temática e a ampliação constante de suas práticas. Neste contexto, os espaços escolares são orgânicos e precisam definir os seus princípios e ações para nortear o percurso de suas metas, desenvolvendo assim o seu projeto pedagógico. O currículo, por exemplo, necessita estar em constante mudança para atender às necessidades de uma educação inclusiva e equitativa.

Este artigo parte do paradigma da educação inclusiva e apresenta uma revisão documental que visa promover a compreensão dos novos desafios que a educação especial na perspectiva inclusiva impôs às redes de ensino e aos espaços escolares. Para além do recorte temático deste artigo, importa salientar que as instituições pioneiras no campo da educação especial, como as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs) e as Associações Pestalozzi, as quais historicamente trabalham nas esferas da Educação, Saúde e Assistência Social, também vivenciam novos desafios neste cenário de mudança no campo da educação especial.

Iniciamos com uma reflexão sobre o paradigma da educação inclusiva, apresentando *O conceito de educação inclusiva para o século 21*. Na sequência, considerando o impacto internacional deste novo paradigma educacional, destacamos *Um panorama das políticas*

internacionais para a educação inclusiva. Por fim, observamos O marco regulatório voltado à inclusão escolar no Brasil.

O conceito de educação inclusiva para o século 21

A educação inclusiva é complexa, mesmo para os professores especializados, pois é difícil não sucumbir aos padrões que imperaram por séculos na sociedade, os quais margeiam e excluem tudo aquilo considerado diferente. Deste modo, Mantoan propõe-nos refletir sobre o nosso papel como educadores. Será que ainda seguimos antigos preceitos ou tentamos a todo o momento refletir e colocar em prática ações que atendam às novas necessidades da educação? Para a autora: “[...] os velhos paradigmas da modernidade continuam sendo contestados, e o conhecimento, matéria-prima da educação escolar, mais do que nunca, passa por uma reinterpretação” (2017, p. 23).

O termo educação inclusiva reverbera muitas discussões porque contradiz velhos paradigmas da escola como um espaço formal, racional, dividido em modalidades de ensino, grades curriculares, formas e métodos de transmitir conhecimentos organizados, como se no cotidiano não houvesse diversidade de pensamento, de experiências e vivências. Sabemos que os espaços escolares não são estáticos, neles há um grande caldeirão de ideias, movimentos e ações. Mas, mesmo percebendo esse caldeirão, comumente, as escolas efetuam seus planejamentos e seus currículos sem conseguir mitigar os efeitos nocivos perpetuados por políticas e ideologias que ainda promovem as ações excludentes nos espaços escolares. Isto tem contrariado a educação crítica e emancipatória que respeita a diversidade promovendo a inclusão (VALLE, 2022).

A luta por romper com esta estrutura organizacional tradicional traz à tona as novas conexões entre os diversos saberes que se estabelecem por meio de compreensões acerca das pessoas e do mundo, observando as especificidades de cada sujeito. Dentre os diferentes saberes, podemos destacar a concepção do modelo social de deficiência, a transformação da escola no sentido da garantia da educação inclusiva e equitativa e a transversalidade da educação especial nos sistemas de ensino por meio do oferecimento do atendimento educacional especializado (AEE). Cabe, portanto, o desafio constante de repensar ações que contribuam com a aproximação dos sujeitos, sem classificá-los, para que estas aproximações

subsidiem novas projeções e ações – estabelecendo um ciclo transformador (VALLE, 2022).

Neste contexto, “[...] a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos, pelos quais, forma e instrui os alunos” (MANTOAN, 2013, p. 12). Não há mais como manter-se estática diante da prerrogativa de que todos aprendem de modo e formas variadas. Consubstanciando com a afirmação de Mantoan (2013), Valle (2022) ressalta que a escola necessita rever sua proposta pedagógica, pois a perspectiva inclusiva da educação especial perpassa por todos os níveis de modalidades de ensino. Seu processo formativo é transversal e deve ser complementado ou suplementado de forma articulada com o planejamento da escola, exposto em seus documentos e diretrizes.

Em entrevista cedida à Revista Educação, Arte e Inclusão, Mantoan afirma que a inclusão deve ocorrer de modo gradativo, para que as transformações nos espaços escolares se consolidem e perpetuem. Ela entende que a inclusão exige um olhar atento à realidade, que desconsidera ideias preconcebidas que rotulam os sujeitos com padrões de identidade fixada, “[...] aqueles que são bons alunos; aqueles que não são; aqueles que estão preparados e aqueles que não estão; [...], aquele que tem menos possibilidade de cursar uma matéria do que outro; aqueles que têm uma deficiência” (MANTOAN, 2017, p. 242).

Incluir é despir-se destes rótulos e entender que a escola precisa modificar-se para atender aos sujeitos deste tempo. Todavia, a educação inclusiva provoca tensões na sociedade e nos espaços escolares, pois há contradições entre princípios éticos estabelecidos por este novo paradigma e a operacionalização da prática de ensino inclusiva. Há, ainda, diferentes entendimentos do que seja a inclusão escolas. Alguns a entendem como inserção no ambiente escolar (matrícula garantida no sistema) que pode levar à segregação em sala de aula. Outros a entendem como um processo complexo que exige contínuo comprometimento com a equidade no ensino e aprendizagem. Isto tem levado a alguns questionamentos. A inclusão pode ser boa e ruim ao mesmo tempo? Ou estas tensões são próprias de um processo educativo complexo que procura respeitar as diferenças?

É notório que Mantoan se refere aos direitos educacionais de todos os sujeitos e não somente aos elegíveis à educação especial, pois cada ser humano é único em seu percurso de aprendizagem, em sua construção identitária.

A inclusão é a diferença e não a pessoa diferente, pois todos nós somos diferentes, desta maneira, estudar a diferença é um ponto crucial. A diferença é um conceito muito importante e que traz o cerne da compreensão da inclusão, pois quando compreendemos que todos nós somos diferentes e que estamos constantemente nos diferenciando percebemos que não faz sentido excluir alguém, pois somos todos diferentes [...] Desta forma, excluir uma pessoa, por exemplo, por causa da cor, da deficiência ou qualquer outra forma de exclusão, além de ser um ato discriminatório, estamos negligenciando o indivíduo como pessoa (MANTOAN, 2017, p. 243).

Ao formular este conceito para a inclusão, a autora amplia as discussões para além dos pressupostos da educação especial, pois nesta vertente qualquer sujeito (em algum momento) pode ou não precisar de elementos equitativos para alcançar êxito no processo de aprendizagem. Além disso, ela desconstrói o velho paradigma dos ditos normais e anormais, pois ao constatar que todos são diferentes, preceitua a inexistência destas compreensões antagônicas. Isso não descaracteriza o fato de que algumas pessoas necessitam de mais auxílio do que outras para atingir objetivos comuns em determinadas situações. O que nos remete ao histórico da educação especial em nosso país.

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX é fundado o Instituto Pestalozzi - 1926, instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954 é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE e; em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff. (BRASIL, 2008, p. 6)

Seguindo a concepção proposta por Omote, destacamos a definição de inclusão como:

[...] um princípio ideológico em defesa da igualdade de direitos e do acesso às oportunidades para todos os cidadãos, independentemente, das posses, da opção religiosa, política ou ideológica, dos atributos anatomofisiológicos, somatopsicológicos, dos comportamentos, das condições psicossociais, socioeconômicas e da afiliação grupal. Trata-se de um imperativo moral inalienável nas sociedades atuais (2003, p. 154).

Na perspectiva inclusiva, as escolas não podem, portanto, limitar-se a auxiliar os sujeitos elegíveis à educação especial. Ela “não se limita a ajudar somente os alunos que

apresentam dificuldades na escola, mas apoia a todos: professores, alunos, pessoal administrativo, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral” (MANTOAN, 2011, p. 62). Isto é fundamental em um país como o Brasil, que possui desigualdades latentes em relação aos aspectos socioeconômicos, de etnia, de gênero etc. A escola, portanto, deve:

[...] atingir a todos os alunos, não apenas os que apresentam alguma dificuldade maior de aprender ou deficiência específica. Porque em cada sala de aula sempre existem alunos que rejeitam propostas de trabalho escolar descontextualizadas. Sem sentido e atrativos intelectuais, sempre existem aqueles que protestam, a seu modo, contra um ensino que não os desafia e não atende às suas motivações e interesses pessoais (MANTOAN, 2011, p. 64).

Os espaços escolares, reproduzem as concepções, as ações cotidianas, já que somos essencialmente sociais e agrupamo-nos, de acordo com perspectivas, crenças e valores que nos agradam ou que nos identificam. Contudo, podemos excluir ou ser excluído pelo princípio da identidade sempre que a diversidade é configurada como um problema, uma falha. Daí a importância de discutir as perspectivas inclusivas em âmbito cultural e social, para romper com a estrutura dicotomizada entre identidade e diversidade. Devemos caminhar para acolher as diferenças, para que cada sujeito (único e singular) possa sentir-se pertencente ao espaço e tempo no qual está inserido (MATOS, 2003).

A função social da escola está justamente em estabelecer relações entre a percepção de identidade e de pertencimento, sem, contudo, descaracterizar os sujeitos para que possam inter-relacionar-se neste espaço. Para isso, há que se repensar os processos institucionalizados para que consigam articular a perspectiva inclusiva com o currículo da escola em todos os seus espaços (MATOS, 2003).

A percepção de identidade e de pertencimento exigem um movimento contrário a lógica da igualdade, já que é preciso romper com a ilusão da homogeneidade que promoveu por décadas (e ainda promove) a fragmentação do ensino em regular ou especial. A inclusão escolar fundamenta-se na educação plural – ou seja, o estudante da escola inclusiva não tem mais identidade fixada em modelos, ideias, rompendo com os estereótipos. Esta ruptura, provavelmente, causará crise de identidade nos professores e na própria instituição que terá que lidar com a resignificação da identidade do estudante. Mas ela não só terá que lidar com a sua resignificação, pois este processo favorece o direito à diferença e “[...] desconstrói, portanto, o

sistema atual de significação escolar excludente, normativo, elitista, com suas medidas e seus mecanismos de produção da identidade e da diferença” (MANTOAN, 2013, p. 21).

A resistência à perspectiva inclusiva advém, em parte, da antiga separação entre a educação especial e a educação regular, retirando da última a responsabilidade de adaptar-se para atender aos sujeitos. No entanto, “[...] a escola de hoje, deve ser aquela instituição que cumpre efetivamente seu papel de educar, incluindo todos, respeitando a diferença e promovendo o conhecimento para a vida – e não para fragmentos dela” (MANTOAN, 2013, p. 9).

Entendemos que a participação de todos é importante para a ruptura com o modelo excludente de educação e transformação cultural das escolas no sentido de uma comunidade democrática e inclusiva. O diálogo aberto deve estender-se aos estudantes, suas famílias, especialistas, comunidade escolar, órgãos públicos para a realização das ações inclusivas. Tal perspectiva vem ao encontro dos aspectos dialógicos postulados por Paulo Freire.

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial” (FREIRE, 1987, p.42).

O diálogo, portanto, é uma premissa válida para romper com as ideias excludentes. Transpondo as falas de Freire para um diálogo na/com a sociedade, a transformação cultural é possível quando todos são “chamados a conhecer”, o diálogo incide em posturas mais reflexivas, mais críticas – posturas que fomentam a transformação do senso comum para saberes mais aprofundados (FREIRE, 1987, p. 40).

Este diálogo pressupõe dar visibilidade a todas às vozes, lembrando que os sujeitos são em essencialidade construções sócio históricas, imersos em cultura que temporal, situada em um dado contexto, pode alterar-se. O diálogo que Freire preceitua é pautado na premissa de que o sujeito é um “[...] ser de relações e não só de contatos, não apenas estar no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é” (FREIRE, 1987, p. 47). Assim sendo, só possível refletir sobre as rupturas estruturantes quando se percebe a realidade. A consciência crítica, nesse sentido, torna-se condição de possibilidade à existência dos sujeitos que se encontram “[...] submersos em

condições espaço-temporais que influem neles e nas quais eles igualmente influem” (FREIRE, 1987, p. 38).

A mudança de paradigma para a educação inclusiva é influenciada pelos movimentos internacionais, nas décadas de 1990 e 2000, que preveem, em suas metas e objetivos, a educação para todos. A Organização das Nações Unidas (ONU), desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), engaja-se em proposições inclusivas, incentivando seus signatários a minorar as desigualdades de ordens variadas. Isto tem provocado mudanças nas propostas de educação especial em todo o mundo.

Para consecução desse direito inalienável, a Educação Especial na perspectiva inclusiva é modalidade de ensino transversal e essencial ao ensino, que apoia, planeja e desenvolve ações em conjunto com a equipe escolar com vistas a minimizar as barreiras que se configuram em obstáculo à participação social e à aprendizagem do (a) estudante (ONU, 2006).

A influência das políticas internacionais de educação inclusiva está explícita na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e nas leis mais importantes que direcionam as políticas públicas em voga no Brasil. Dentre os documentos internacionais que influenciaram a proposta de inclusão escolar no Brasil, podemos citar a *Declaração Mundial de Educação para Todos* (UNESCO, 1990), a *Declaração de Salamanca* (UNESCO, 1994) e a *Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência* (ONU, 2006). Estes documentos provocaram a inserção dos estudantes elegíveis à educação especial nas escolares regulares, fortalecendo o debate acerca das práticas educativas e estratégias para que a inclusão escolar ocorra de fato, conforme veremos adiante.

Um panorama das políticas internacionais para a educação inclusiva

As discussões sobre a escola inclusiva advêm de um contexto histórico no qual se resgata os espaços escolares como locais para o exercício da cidadania e da garantia de direitos. Coloca-se em voga a prerrogativa de uma sociedade mais justa, com igualdade de direitos e oportunidades, a qual tem compromisso com o combate a toda forma de discriminação. Segundo Sousa e Mendes, no Brasil, ser signatário da Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), da Declaração de Salamanca (1994) e da Convenção

Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Pessoa Portadora de Deficiência (1999) foi de suma importância para o fomento de políticas públicas voltadas às ações inclusivas na educação básica (SOUZA; MENDES, 2017).

Os países signatários das conferências e tratados internacionais são obrigados a se posicionarem em favor dos direcionamentos definidos pelos organismos multilaterais. Deste modo, o Brasil em seu aporte legislativo comprometeu-se a universalizar o acesso à educação de forma equitativa, priorizando os sujeitos que estão em situação de vulnerabilidade, alinhando suas escolas na base da perspectiva inclusiva (SOUZA; MENDES, 2017).

Considerando a realidade da década de 1990, os participantes da Conferência Mundial sobre Educação para Todos se comprometeram com metas e objetivos da efetivação da universalização da educação básica. Dentre as metas, destacam-se os seguintes artigos desta declaração.

art. 1º “[...] a educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos; [...]”;

art. 3º “[...] é preciso dar atenção especial às necessidades básicas de aprendizagem das pessoas com deficiência, tomando medidas que garantam sua igualdade de acesso à educação, como parte integrante do sistema educativo”.

art. 8 destaca ainda: “[...] a educação básica para todos depende de um compromisso político e de uma vontade política, respaldados por medidas fiscais adequadas e ratificados por reformas na política educacional e pelo fortalecimento institucional” (UNESCO, 1990).

Quatro anos depois, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) reitera os pressupostos da Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990). Com a participação de noventa e dois países e vinte e cinco órgãos internacionais, ela promulga os princípios que devem reger as práticas educativas voltadas ao público elegível à educação especial. De acordo com a Declaração de Salamanca, “[...] a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação” (UNESCO, 1994, *online*).

A Declaração de Salamanca é reconhecida por muitos estudiosos como o marco histórico e político para a ressignificação da educação especial e o rompimento com as escolas segregadoras. O documento defende a educação como direito fundamental de todas as pessoas.

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem-dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (UNESCO, 1994, p. 17-18).

A Declaração pontua a necessidade de fomentar uma escola acolhedora, para que todos possam nela aprender e desenvolver-se para o pleno exercício da cidadania (BRASIL, 1988). A declaração de Salamanca defende o seguinte princípio:

Toda criança tem direito fundamental a educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem; toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas. Sistemas educacionais deveriam ser definidos [...] no sentido de levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades; Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso a escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades; Escolas regulares que possuem tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias, criando-se comunidades mais acolhedoras [...] (UNESCO, 1994, p. 20).

Em relação à educação inclusiva a Declaração de Salamanca enfatiza o direito a aprender juntos na mesma escola.

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades [...]. (UNESCO, 1994, p. 21).

Nota-se que este documento, como marco político, abriu caminho para novas discussões e ações que culminaram em leis e documentos oficiais no Brasil.

Em 1999, realizou-se a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (terminologia adotada à época). Também conhecida como Convenção de Guatemala, ela reafirma os direitos

humanos e as liberdades para as pessoas com deficiência, ressaltando a importância do Desenho Universal para a mobilidade e autonomia de todos os sujeitos.

Estabelece-se na convenção objetivos para eliminar todas as formas de discriminação e procedimentos para favorecer a plena integração de todos na sociedade, pois “[...] seus signatários assumiram o compromisso de fortalecer o entendimento da pessoa como um todo, e não apenas pelos parâmetros de sua deficiência” (BRASIL, 2001).

Importa, ainda, destacar que a Convenção de Guatemala, em 1999, propõe solucionar problemas oriundos de possíveis controvérsias nas leis e define o termo discriminação como:

[...] toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (BRASIL, 2001, *on-line*).

Ainda nesta Convenção há o esclarecimento daquilo que não é discriminação, eliminando qualquer interpretação equivocada sobre os suportes necessários, como a tecnologia assistiva.

[...] a diferenciação ou preferência adotada para promover a integração social ou o desenvolvimento pessoal dos portadores de deficiência, desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência” (BRASIL, 2001, *on-line*).

O texto da Convenção da Guatemala foi aprovado no Brasil pelo Decreto Legislativo n. 198, de 13 de junho de 2001. Nos anos subsequentes, destacamos ainda, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006).

O propósito da presente Convenção é 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. Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (ONU, 2006).

Nesta convenção, altera-se a terminologia adotada, que passou a ser pessoa com deficiência. O princípio geral da convenção está escrito no artigo 3º, sendo “o respeito pela dignidade, autonomia e independência individual; a não discriminação; a plena e efetiva participação e inclusão; o respeito pela diferença e a igualdade de oportunidades; a acessibilidade” (ONU, 2006).

Para Santos, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência “[...] sistematiza estudos e debates mundiais realizados [...], criando uma conjuntura favorável à definição de políticas públicas fundamentadas no paradigma da inclusão social” (2016, p. 64), não só no Brasil, mas também nos demais países signatários da ONU. O texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência subsidia a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015).

Ainda no cenário internacional, destaca-se a Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas, com seus 17 objetivos de desenvolvimento sustentável delineados em 169 metas. Ela foi composta em 2015 e, novamente, o Brasil enquanto país signatário, comprometeu-se a cumprir com suas metas e objetivos. De espectro amplo, margeia todas as áreas sociais, com temas relativos à desigualdade social e sustentabilidade.

A Agenda 2030 é uma proposta para pensar alternativas ao modelo excludente em vigor, promotora da justiça social, trazendo aspectos importantes quanto a seus objetivos, seus interesses e afinidades políticas, bem como das faces indissociáveis do desenvolvimento sustentável no aspecto econômico, social e ambiental, e seus critérios de transversalidade (integração, visão transversal de políticas públicas e a capacidade de planejamento intersetorial) e transdisciplinariedade (na garantia de uma igualdade substancial de oportunidades), que, de forma cooperativa e colaborativa, auxiliam na busca de um conjunto comum de desenvolvimento (ZEIFERT et al., 2020, p. 3).

A Agenda 2030, traz em seu bojo, a necessidade dos governos reiterarem seus compromissos com a justiça social, para prover ações que favoreçam a emancipação financeira, sustentável e a educação inclusiva. O objetivo 4 reafirma o compromisso que todos devem ter com a qualidade da educação.

4.1 Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino primário e secundário livre, equitativo e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes.

[...]

4.5 Até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade.

[...]

4.7 Construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros, não violentos, inclusivos e eficazes para todos (UNESCO, 2016).

A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (UNESCO, 2016) traz a prerrogativa de “não deixar ninguém para trás”, com objetivos que somam 169 metas, dentre as quais as se dedicam à educação. Para Zeifert et al. (2020), a Agenda 2030 enfatiza a igualdade de oportunidades, por relacionar seus 17 objetivos ao ideário da justiça social, na tentativa de superar as barreiras e as desigualdades latentes em países em desenvolvimento. Conforme o documento,

Inclusão e equidade na e por meio da educação são o alicerce de uma agenda de educação transformadora e, assim, comprometemo-nos a enfrentar todas as formas de exclusão e marginalização, bem como disparidades e desigualdades no acesso, na participação e nos resultados de aprendizagem. Nenhuma meta de educação deverá ser considerada cumprida a menos que tenha sido atingida por todos. Portanto, comprometemo-nos a fazer mudanças necessárias nas políticas de educação e a concentrar nossos esforços nos mais desfavorecidos, especialmente aqueles com deficiências, a fim de assegurar que ninguém seja deixado para trás. (UNESCO, 2016, p. 12)

O percurso descrito até aqui, mostra-nos a importância das políticas públicas para a concretização das ações inclusivas, a abrangência das convenções e declarações de cooperação internacional, demonstram os avanços e as novas problemáticas que foram surgindo ao longo do percurso histórico. Portanto, este é um caminho que, apesar do percorrido até aqui, ainda está longe do fim. A influência do movimento internacional pela educação inclusiva possibilitou ao nosso país formular leis, decretos e outros documentos oficiais que fundamentam e orientam a educação especial na perspectiva inclusiva, conforme veremos adiante.

O marco regulatório voltado à inclusão escolar no Brasil

No Brasil, a Constituição Federal de 1988, no artigo 6, preconiza a educação como um direito social e, no artigo 205, estabelece que a “[...] educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. No artigo 206, a Constituição afirma como um dos princípios para o ensino “[...] a igualdade de condições de acesso e permanência na escola” e acrescenta no artigo 208, inciso V, que o dever do Estado com a educação “[...] será efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (BRASIL, 1988, *online*).

Ao garantir acesso e permanência na escola, segundo Mantoan (2013), a Constituição de 1988 não utiliza adjetivos, sendo, portanto, clara e objetiva. De acordo com seus princípios, nenhuma escola tem o poder de excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade ou deficiência. A partir disso, outras leis e decretos são sancionados a fim de nortear os fundamentos da educação inclusiva como balizadores da educação básica no país.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), N. 9.394/96, ao nortear a educação básica, em relação à educação especial, no artigo 58, afirma que esta modalidade será “[...] oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (BRASIL, 1996). Além disso, no inciso 1º, ressalta que haverá, “quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial”.

Neste caso, a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), em consonância com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, considera pessoa com deficiência “[...] aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas”. (BRASIL, 2015).

O artigo 59 garante, aos estudantes elegíveis à educação especial, a flexibilização nos currículos, métodos para a aprendizagem e o uso da Tecnologia Assistiva quando necessário. Salientamos que, embora a LDB, no artigo 59, ressalte a necessidade de se ajustar os

materiais, metodologias e espaços para os estudantes elegíveis aos serviços da educação especial, cremos que estes ajustes devem ser feitos sempre que necessário para todos os estudantes e, não somente, para este público. Concordamos com a professora Mantoan (2017) quando ela afirma que é necessário ofertar condições de aprendizagem a todos, considerando o respeito às diferenças na escola.

Na discussão sobre o novo paradigma para a educação especial, Mantoan (2001) chama a atenção para o termo “preferencialmente”, discorrendo que este refere-se ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). Nele se oferta o serviço complementar ou suplementar nas salas de recursos multifuncionais, assegurando professores especializados para apoio ao público elegível a educação especial. Para a autora, o AEE nos remete a todo instrumento necessário para eliminar as barreiras que as pessoas têm para relacionar-se com o ambiente externo, por exemplo: o uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras), do código braile, de recursos de informática e outras linguagens que precisam ser disponibilizadas nas escolas regulares.

A diferenciação ou preferência para promover a inclusão escolar é definida na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a qual também assegura a todos os sujeitos (com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação) acesso ao ensino regular. O documento garante a transversalidade da modalidade de educação especial desde a Educação Infantil até a Educação Superior, com a oferta do AEE. Prevê, ainda, a formação de professores; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) está calcada nos conceitos de direitos humanos, ao reconhecer “[...] que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las [...]” (BRASIL, 2008, p. 1). O documento, fundamenta-se na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), a qual estabelece que os entes federativos assegurem a educação inclusiva em todas as modalidades e níveis de ensino, garantindo “[...] ambientes que

maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta de inclusão plena” (ONU, 2006, p. 12).

Neste sentido, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) estabelece a ampliação do acesso, participação e qualidade de ensino, definindo a transversalidade da educação especial. A referida política (2008) estabelece e define os serviços do AEE.

O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. 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 com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p. 16).

De acordo com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica, regulamentadas pelo do Decreto n. 6.571, de 18 de setembro de 2008, o AEE atende as necessidades da modalidade de ensino, disponibilizando aos sujeitos os recursos e serviços, orientando os educadores, família e escola quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem do ensino regular. Portanto, o AEE deve ser realizado mediante:

[...] a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros.

Percebemos que o AEE articula as Tecnologias Assistivas ao currículo e metodologias dos professores regulares, mediante a parceria com os professores da educação especial para que o estudante tenha aporte completo em seu desenvolvimento. Ou seja, a educação inclusiva demanda parceria entre os envolvidos neste processo: escola, professores, família e Estado. Tal perspectiva vai ao encontro do pensamento de Heredero,

[...] não basta apenas garantir o acesso; é necessário que se garantam a permanência e a qualidade, possibilitando o crescimento desses indivíduos. Deve haver parcerias envolvendo a assistência e o atendimento feito por especialistas, além da formação continuada e capacitação de professores das classes regulares para atender as demandas que aparecerem em suas salas de aula. A instituição escolar do ensino regular no Brasil sente-se despreparada para atuar com crianças com necessidades especiais, e o sistema segregador utilizado durante muito tempo na Educação Especial dificulta, e muito, ainda hoje, a realização das propostas de inclusão (2020, p. 14).

A responsabilidade não cabe exclusivamente ao professor regular da turma, nem somente ao professor da educação especial, reiteramos que a educação inclusiva exige movimentos realizados em conjunto. Neste cenário, destaca-se ainda a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) que dispõe sobre algumas medidas sobre como deve ser o ensino em salas inclusivas. O artigo 24 da Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015) reafirma o direito das pessoas à educação, assegurando um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, objetivando:

a. O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana; b. O máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais; c. A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre.

Na sequência, à luz destes objetivos, a Lei explana nos artigos 27 ao 30 o direito à educação que todos sem distinção têm. O artigo 28 responsabiliza o poder público a “[...] assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar” as políticas públicas voltadas à educação inclusiva, com vista à promoção de um “sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida”. Ainda no artigo 28, a lei discorre sobre direitos já fundamentados na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), na LDB de 1996 (BRASIL, 1996) e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (BRASIL, 2008), ampliando e reafirmando tais direitos com algumas medidas.

V - Adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino; [...]

XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;

[...] XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento;

XV - acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar; [...]
(BRASIL, 2015, *on-line*).

Notoriamente, no arcabouço legislativo aqui apresentado, compreende-se que os espaços escolares devem prover ações de valorização ao estudante e suas singularidades, ofertando-lhe oportunidades para desenvolver de forma autônoma (sempre que possível) habilidades e potencialidades inerentes a condição humana.

Considerações finais

O paradigma da inclusão tem afetado o modelo de educação especial oferecido em todo o mundo, sendo que, atualmente, predomina a proposta da educação especial como uma modalidade transversal em todo sistema de ensino, garantido sua perspectiva inclusiva. Considerando este cenário, nossos estudos sobre o marco regulatório da inclusão escolar no Brasil apontaram, primeiro para a grande influência dos organismos multilaterais na construção do arcabouço das políticas educacionais brasileiras.

No caso brasileiro, o primeiro movimento político importante foi pela universalização do acesso à educação escolar a partir da garantia da igualdade de acesso e permanência na escola pela Constituição Federal de 1988. Como consequência deste dispositivo constitucional, foi necessário rever o modelo de educação oferecido para as pessoas com deficiência.

Neste cenário, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva de 2008 ressignifica, objetivamente, a proposta de educação especial no país ao propor que a educação especial seja entendida como uma modalidade transversal em todo o sistema educacional. Isto se dará pelo oferecimento do atendimento educacional especializado nas

escolas regulares, de maneira complementar e suplementar. Ou seja, a educação especial perde seu caráter substitutivo no Brasil. Não há mais espaço para escolas especiais segregadoras neste país.

Consideramos que o reconhecimento deste contínuo e gradativo movimento de construção da escola inclusiva no Brasil ganha relevância, considerando-se que os direitos conquistados não têm caráter permanente. Os direitos conquistados são resultados de lutas sociais e históricas realizadas por diferentes grupos de sujeitos. Nos termos de Bobbio, eles são “caracterizados por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas” (1992, p.09). Portanto, as conquistas no campo da educação inclusiva não definitivas.

Como são possíveis os retrocessos, importa estarmos atentos aos movimentos sociais e às questões que colocam em xeque os direitos conquistados no campo da educação inclusiva. O entendimento da educação como um direito humano fundamental (COSTA-RENDERS, 2018) deve preconizar todas as políticas de inclusão escolar, sem desconsiderar a complexidade deste processo em suas diferentes frentes, sejam sociais ou educacionais. Sigamos, portanto, alertas sobre os valores da educação inclusiva para este país.

Referências

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos** (1992). Tradução Carlos Nelson Coutinho; apresentação de Celso Lafer. Nova ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 198, de 13 de junho de 2001**. Aprova o texto da Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 15 jun. 2001b. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/norma/592634/publicacao/15711693>. Acesso em: 04 mai. 2021.

BRASIL. **Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008**. 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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jul. 2008. Seção 1, nº 131, p. 1. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm. Acesso em: 12 mar. 2024.

BRASIL. Casa Civil. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da

Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 02 jun. 2022.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02 jun. 2022.

BRASIL. Decreto n. 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. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.

BRASIL. Decreto n. 6.571, de 18 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html>. Acesso em: 19 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 02 jun. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 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:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 22 jan. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (2008). Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2022.

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Brasília, 2014. Disponível em:
<https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 12 mar. 2024.

BRASIL. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília, 2006. Disponível em:
<https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2024.

COSTA-RENDERS, Elizabete Cristina. A escola inclusiva na perspectiva das pessoas com deficiência. **Cadernos De Pesquisa**, v. 25, n.3, 47-66, 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HEREDERO, Eledero Sebastián. *Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem*

(DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**. São Paulo. v. 26, n. 4, p.10-30, out./nov., 2020.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Pensando e fazendo educação de qualidade**. São Paulo: Moderna, 2001.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Ensinando a turma toda: as diferenças na escola. In: MANTOAN, M. T. E. (org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011, p. 59-67.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Para uma escola do século XXI**. Campinas: Unicamp, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Entrevista com Maria Teresa Eglér Mantoan: educação especial e inclusão escolar. **Educação, artes e inclusão**. São Paulo, v. 13, n. 2, p. 240-247, maio/ago., 2017.

MATOS, Maria Almerinda de Souza. **Cidadania, diversidade e educação inclusiva: um diálogo entre a teoria e a prática na rede pública municipal de Manaus**. Manaus: Edua. 2003.

OMOTE, Sadao. A formação do professor de educação especial na perspectiva da inclusão. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Ed. da UNESP, 2003. p.153-169.

ONU. **Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova York, 2006. Disponível em: <https://www.mds.gov.br/webarquivos/Oficina%20PCF/JUSTI%C3%87A%20E%20CIDADANIA/convencao-e-lbi-pdf.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2024.

SANTOS, Martinha Clarete Dutra dos. Do direito à educação. In.: SETUBAL, Joyce Marquezim; FAYAN, Regiane Alves Costa (org.). **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Comentada**. Campinas: Fundação FEAC, 2016.

SOUZA, Christianne Thatiana Ramos de; MENDES, Eniceia Gonçalves. Revisão sistemática das pesquisas colaborativas em Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar no Brasil. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.23, n.2, p.279-292, abr./jun., 2017.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**, Jomtien, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 12 fev. 2023.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Declaração de Salamanca**. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2022.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação, rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos**, 2016. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por. Acesso em: 23 dez. 2023.

VALLE, Paulo Roberto Dalla. Inclusão, currículo e planejamento: intersecções com a educação inclusiva. **Revista Diversidade e Educação**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 377-397, 2022.

ZEIFERT, Anna Paula Bagetti; CENCI, Daniel Rubens; MANCHINI, Alex. A justiça social e a agenda 2030: políticas de desenvolvimento para a construção de sociedades justas e inclusivas. **Revista Direitos Sociais e Políticas Públicas**, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 1-23, 2020.

Submissão em: 19/09/2023

Aceito em: 12/01/2024

Citações e referências
conforme normas da:



ASSOCIAÇÃO
BRASILEIRA
DE NORMAS
TÉCNICAS