

DIREITO À EDUCAÇÃO POR MEIO DE POLÍTICAS DE INCLUSÃO

Claudovil Barroso de Almeida Júnior ¹

Resumo

A presença de alunos com deficiência é realidade no ambiente escolar, não podendo retroceder. Dessa maneira, o presente estudo surgiu de um questionamento: como as políticas de educação especial podem auxiliar na inclusão de alunos com deficiência? Seu objetivo geral é discutir a importância das principais políticas de educação especial, como garantia de acesso, permanência e sucesso escolar, por meio do direito à educação na perspectiva inclusiva. A metodologia possui uma abordagem qualitativa, a partir da pesquisa documental sobre as principais políticas de educação especial, com recorte temporal entre os anos de 1988 e 2015, isto é, da Constituição Federal à Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Os principais resultados foram: o desaparecimento do caráter substitutivo da educação especial; seu público caracteriza-se por alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação; o *lócus* desta modalidade é o atendimento educacional especializado; a modalidade perpassa pela educação básica até à superior e, demais modalidades de ensino. Dessa maneira, compreende-se a importância do diálogo sobre as políticas de educação especial, para verificar se o direito à educação na perspectiva inclusiva é efetivado.

Palavras-chave: Alunos com Deficiência; Políticas de Educação Especial; Direito à Educação.

RIGHT TO EDUCATION THROUGH INCLUSION POLICIES

Abstract

The presence of students with disabilities is a reality in the school environment and cannot be reversed. Thus, this study arose from a question: how can special education policies help in the inclusion of students with disabilities? Its overall objective is to discuss the importance of key special education policies, such as ensuring access, retention, and academic success, through the right to education from an inclusive perspective. The methodology uses a qualitative approach, based on documentary research on key special education policies, covering the period 1988 to 2015—from the Federal Constitution to the Brazilian Law on the Inclusion of Persons with Disabilities. The main findings

¹ Doutorando em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil. E-mail: claudoviljr@gmail.com



were: the disappearance of the substitutive nature of special education; its target audience is characterized by students with disabilities, global developmental disorders, high abilities, and giftedness; the locus of this modality is specialized educational services; the modality permeates basic education through higher education and other educational modalities. Thus, we understand the importance of dialogue on special education policies to verify whether the right to education from an inclusive perspective is realized.

Keywords: Students with Disabilities; Special Education Policies; Right to Education.

DERECHO A LA EDUCACIÓN A TRAVÉS DE POLÍTICAS DE INCLUSIÓN

Resumen

La presencia de estudiantes con discapacidad es una realidad en el entorno escolar e inamovible. Por lo tanto, este estudio surgió de una pregunta: ¿cómo pueden las políticas de educación especial contribuir a la inclusión de estudiantes con discapacidad? Su objetivo general es discutir la importancia de políticas clave de educación especial, como garantizar el acceso, la retención y el éxito académico, a través del derecho a la educación desde una perspectiva inclusiva. La metodología utiliza un enfoque cualitativo, basado en una investigación documental sobre políticas clave de educación especial, que abarca el período de 1988 a 2015, es decir, desde la Constitución Federal hasta la Ley Brasileña de Inclusión de Personas con Discapacidad. Los principales hallazgos fueron: la desaparición del carácter sustitutivo de la educación especial; su público objetivo se caracteriza por estudiantes con discapacidad, trastornos globales del desarrollo, altas capacidades y superdotación; el foco de esta modalidad son los servicios educativos especializados; la modalidad permea la educación básica, la educación superior y otras modalidades educativas. De esta manera, se comprende la importancia del diálogo sobre políticas de educación especial para verificar si se implementa el derecho a la educación desde una perspectiva inclusiva.

Palabras clave: Estudiantes con Discapacidad; Políticas de Educación Especial; Derecho a la Educación.

1. Introdução

A escolarização no Brasil é um direito fundamental e inquestionável, a partir da Constituição Federal (BRASIL, 1988). Independentemente desta prerrogativa positiva, a entrada de pessoas com deficiência (PcD's) à escola não era desejada, pois na maioria das vezes estava negligenciada pelo Poder



Público, isto é, o direito à educação estabelecido pela Carta Magna, não foi cumprido na íntegra, cabendo às PcD's o "anonimato" dentro de seus lares e/ou em instituições especializadas.

As matrículas desses alunos em escolas de ensino regular iniciaram ainda que timidamente na década de 1990, com a publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) que, em sua redação reiterou o direito à educação e, sobretudo, o Atendimento Educacional Especializado/AEE, para portadores de necessidades educacionais especiais – terminologia utilizada naquela época.

O estudo surgiu de um questionamento: como as políticas de educação especial podem auxiliar na inclusão de alunos com deficiência? Seu objetivo geral é discutir a importância das principais políticas de educação especial, como garantia de acesso, permanência e sucesso escolar, por meio do direito à educação na perspectiva inclusiva.

A metodologia, apresenta uma abordagem qualitativa, a partir da pesquisa documental. De acordo com Severino (2016) é um método que utiliza documentos como fontes de informação, permitindo a análise e interpretação sobre uma determinada temática. Para tanto, primeiramente, houve a delimitação do assunto – "políticas de inclusão", em seguida, aconteceu seu refinamento para "políticas de educação especial", como também o recorte temporal, optando pelas principais políticas publicadas entre 1988 à 2015, isto é, Constituição Federal e Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

Para fazer a seleção das políticas, aconteceu a pesquisa no *site* do Ministério da Educação – MEC, mediante a palavra-chave "políticas de educação especial". Após a seleção, organizou-se os documentos obtidos por ano de publicação para leituras e, conseqüentemente, fichamento, no sentido de analisa-los criticamente. Por fim, estruturou-se o encadeamento das ideias a partir das políticas com a discussão de pressupostos teóricos, para fundamentar o estudo.

2. Políticas de Inclusão: da Constituição Federal (1988) à Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015)

Uma sociedade referencialmente inclusiva é caracterizada por relações políticas, econômicas, culturais, sociais e educacionais, objetivando a participação de todas as pessoas. Nessa ótica, a educação tende a destacar-se por ser o fundamento que deve reger todo um Sistema, em razão de ter como preceito norteador a defesa do direito à educação, para as pessoas com e sem necessidades educacionais específicas.

A educação na perspectiva inclusiva nem sempre foi incentivada dentro do contexto educativo, sobretudo, em escolas de ensino regular, pelo fato destes ambientes historicamente privilegiar estudantes sem deficiência, cabendo dispensar às pessoas com deficiência um tratamento "especial", sob a

forma da segregação em espaços restritos, por meio de políticas e práticas educacionais que reproduziam a exclusão social (Mendes, 2010).

O “privilegio” a estudantes sem deficiência diz respeito a oferta de um processo de ensino-aprendizagem uniforme, ou seja, iguais para todos, consequentemente aprenderiam da mesma maneira. Contudo, o processo de aprendizagem de cada pessoa é único, não podendo ser mensurável.

Ao priorizar e respeitar as individualidades dos estudantes, a educação que é um serviço público, todos os cidadãos independentemente de gênero, raça, ter deficiência ou não e/ou nível sociocultural, deveriam usufruir livremente desse direito, visto que por meio dele as pessoas irão adquirir equidade nas oportunidades.

De certo, a educação precisaria estar ao alcance de todas às pessoas, o que na prática infelizmente não acontece, pois segundo Tomasevski (2006) ela envolve relações de poder, apresentando como consequência a influência de pequenos grupos mediante discursos ideológicos, fazendo com que outros grupos, sendo estes socialmente minorizados, sejam marginalizados do contexto social e educacional.

Com isso, a partir dessas “ações”, os movimentos pela inclusão começaram a ser idealizados por pessoas que se sentiam excluídas da sociedade, ganhando repercussão e notoriedade com o processo de democratização da escola, com evidência ao paradoxo inclusão/exclusão com a normalização do ensino.

Skliar (1999) argumenta que, mediante esse paradoxo, afirma-se a ideia que se trata de uma carência do sujeito com deficiência, isto é, do aluno com necessidade educacional específica, que precisa de alguns atributos para se desenvolver, atribuindo o sucesso ou o fracasso escolar a esse sujeito.

Quando há garantias do direito à educação, as conquistas individuais tornam-se sociais e todos se fortalecem. Mas, quando essa liberdade de direito é cerceada, todos apresentam sentimentos de exclusão, pelo fato do acesso negado à educação, retirando a possibilidade de pessoas com deficiência frequentarem escolas de ensino regular, não somente para adquirirem habilidades acadêmicas, mas pelo reconhecimento do exercício de sua cidadania.

Independentemente de ter conhecimento da existência de pessoas com deficiência na sociedade, sempre houve sua marginalização do contexto educacional. Assim, as discussões teóricas sobre sua escolarização somente iniciaram a partir da década de 1970, no Brasil. De acordo com Mendes (2010), diante de debates sobre os direitos humanos, a pauta sobre a educação de pessoas com necessidade educacional específica foi cuidadosamente inserida, em razão do modelo tradicional de educação que segregava os “diferentes”.

Por conseguinte, aos poucos as matrículas de alunos com deficiência começaram a ser “computadas” em instituições especializadas e, após em escolas regulares como futuro respaldo em “respeito” aos direitos humanos.

No entanto, segundo os estudos de Oliveira e Araújo (2005), as subjetividades dos alunos eram ignoradas, porque o que mais interessava para as políticas educacionais eram as taxas numéricas representadas pela ampliação das matrículas na escola regular, sem observar às necessidades de um currículo que atendesse à diversidade étnica, biológica (alunos com deficiência), língua materna, religião, dentre outras questões pertinentes.

Os debates sobre a inclusão escolar foram introduzidos legalmente no texto da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), por meio do direito ao AEE, aos portadores de necessidades especiais – contexto daquela época, tendo sua efetivação vinte anos mais tarde, com a Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva/PNEEPEI.

Entre 1960 e 1990, a educação especial se posicionava à parte do sistema regular de ensino, como um subsistema paralelo e desvinculado da educação. Nesse período, segundo Mendes (2010), ainda que as ideias do movimento escolanovista estabelecessem as reformas educacionais, com um ensino público, laico e gratuito para todos, para combater as desigualdades sociais, acontecia à segregação dos estudantes com deficiência por não se “adequarem” a um processo educativo inalterável.

Inicialmente, a organização da educação especial começou a se constituir tradicionalmente como AEE substitutivo ao ensino comum. Isso significa que, esse atendimento ofertado ao aluno com deficiência que deveria ser realizado nas escolas de ensino regular, era disponibilizado nas instituições de educação especial.

Por meio dessa concepção, houve várias interpretações, às quais desencadearam na criação de instituições especializadas, como também escolas especiais e classes especiais que, segundo Fernandes (2011) eram fundamentadas em conceitos de “normalidade e anormalidade”, com fins clínico-terapêuticos, ou seja, uma educação reabilitadora, em detrimento de uma perspectiva pedagógica.

A partir da década de 1990, as políticas relacionadas à educação especial em uma perspectiva inclusiva, ganharam relevância nas discussões legais e político-pedagógicas mundialmente, merecendo destaque a Declaração Mundial sobre Educação para Todos em Jontiem, na Tailândia, em 1990. A Declaração, debate a proposta de satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos. Quatro anos mais tarde, em 1994, publica-se a Declaração de Salamanca, que discute sobre a temática da diversidade na perspectiva das necessidades educacionais especiais, objetivando ampliar a defesa incondicional de garantia igualitária a todos os estudantes com deficiência, exigindo dos governos signatários do documento a reorganização do sistema educacional, a fim de garantir acesso e permanência de condições igualitárias e de qualidades para esses estudantes (Romero; Noma, 2009). Porém, o direito à educação de PcD's permaneceu no campo teórico.

Na década de 1990, a educação especial passa a figurar como modalidade de educação escolar, mediante a Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional/LDB, nº. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil 1996), reconhecendo aos alunos portadores de necessidades educacionais – termo utilizado anteriormente, o direito a receberem o AEE. E mesmo com toda reorganização do ensino esse atendimento somente começou a ser colocado em prática doze anos depois. Outrossim, observa-se que LDB fora revista e ampliada em 2013 – adiante será evidenciada.

Ainda sob a vigência do paradigma da integração, as matrículas dos alunos com deficiência na escola de ensino regular continuaram e, até o contexto atual a maioria permanece condicionada à apresentação do laudo médico, atestado pela Classificação Internacional de Doenças – CID (Almeida Júnior, 2023).

Mesmo realizando a leitura desse laudo, os profissionais da educação não sabem interpretar, pela razão dos termos utilizados serem diferentes dos usados no ambiente escolar, um jargão médico que, na maioria das vezes, reforça a causa orgânica da deficiência dentro do ambiente educacional.

Com a publicação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001), as matrículas de alunos com deficiência em instituições de ensino regulares começaram a ser expressivas, pois o referido Documento orientou na execução de políticas no processo de ensino-aprendizagem destes alunos, conforme previa a LDB.

Diante deste contexto, o indivíduo que se diferencia dos demais é negado socialmente, como também perseguido constantemente para ser moldado, aceito e incluído. Além disso, as diferenças socialmente são e estão definidas, o que permitem discussões e disputas de poder já que, “a deficiência não é uma condição estática, natural e definitiva, ela está inscrita nas relações e interações que determinam seu entendimento na sociedade” (Silva, 2006, p. 121). Assim, a interpretação posicionada à pessoa com deficiência é sempre colocada no contexto da sociedade, como alguma condição que irá favorecê-la ou não, percebendo que a deficiência é deslocada para aspectos externos, constituídos por meio de barreiras sociais.

A conquista de igualdade de direito e de diferença é uma relação muito delicada e, ao mesmo tempo, complexa, em decorrência de atender aos anseios de um grupo socialmente pequeno – as pessoas com deficiências – que está exigindo o que é seu de direito, a educação em ambientes não segregados.

A igualdade de oportunidade é o fundamento básico de toda e qualquer pessoa humana, com probabilidade de exercer democraticamente seus direitos enquanto cidadão (Crahay, 2002). Dessa maneira, evidencia-se que a igualdade de oportunidade pressupõe à educação especial a plena participação do aluno com deficiência na sala de aula comum, vislumbrando sua inclusão social.

No entanto, Lasta e Hillesheim (2014) consideram que, os sujeitos são constituídos perante as múltiplas formas de interação social, pelo fato de as políticas demarcarem contextualmente quem está incluído/excluído. Desse

modo, se observa que as políticas com suas características neoliberais, acentuam cada vez mais formas de exclusão e a produção da normalidade educacional/estudantil.

No caso específico da educação especial isto se dá, historicamente, porque o Estado se isenta da responsabilidade pública da educação, enaltecendo e fortalecendo parcerias público-privadas. Desse modo, a educação especial vem assumindo um caráter assistencialista na política educacional, por meio das instituições privadas filantrópicas e assistenciais (Quiles; Gonçalves, 2013).

Logo, o Estado retira seu papel através da parceria com instituições não-estatais de caráter filantrópico, se eximindo de oferecer educação de qualidade aos alunos com deficiência, mesmo assumindo a oferta do atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais (SRM).

De acordo com Fontoura e Sardagna (2021), o que se percebe é a ausência de credibilidade dada ao desenvolvimento do aluno com deficiência, em razão de seu histórico de vida que, na grande maioria demonstra um diagnóstico médico determinista, sem perspectivas de avanços educacionais.

Ainda sob esse contexto, ressalta-se que a modernidade ao estipular os valores individuais da sociedade, impõe um padrão social estabelecendo que todos os indivíduos devem e precisam ser semelhantes. Dessa maneira, observa-se que o olhar da medicina sobre as diferenças é muito presente, com o propósito de justificar e diferenciar os estados de “normalidade” e “anormalidade”.

Em 2007, o Brasil foi país signatário à Convenção da Organização das Nações Unidas – ONU, sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2009), incorporando o texto da Convenção à legislação brasileira. Ressalta-se que o propósito da mesma foi e é promover, proteger e assegurar o exercício pleno e igualitário de todos os direitos humanos e fundamentais por todas as pessoas com deficiência, com a finalidade de estimular o respeito por sua dignidade subjetiva. Dessa forma, a pessoa com deficiência, mediante a Convenção, passa a ser concebida como uma pessoa com plenas capacidades de interação, e não mais restringida à concepção clínico-terapêutica.

Com o documento da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) no ano seguinte, em 2008, a modalidade de ensino adentra no paradigma da inclusão, com a modificação de concepções, ideias e valores. Em síntese, as principais mudanças em relação à PNEEPEI (Brasil, 2008), foram:

- A modalidade educação especial na perspectiva inclusiva passou a ter um atendimento privilegiado sendo aquele referenciado no atendimento educacional especializado (AEE) na sala de recursos multifuncional (SRM);

- O público das políticas de educação especial passa a ser constituído pelos alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação;
- A modalidade educação especial assume duas características principais: a complementaridade e/ou a suplementaridade para os alunos em idade escolar obrigatória;
- O caráter substitutivo da educação especial desaparece;
- A sala de recursos multifuncional (SRM) é o *lócus* privilegiado para a oferta do AEE;
- As instituições filantrópicas continuam como beneficiárias de financiamento público, embora secundarizadas como alternativa de AEE.

Com a eliminação do caráter substitutivo da educação especial, passa a ser dada ênfase à terminologia Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas Diretrizes Operacionais, para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica (Brasil, 2009), possuindo como objetivo complementar ou suplementar a formação do aluno, almejando sua inclusão dentro e fora da escola.

É importante ressaltar que, os profissionais da educação precisam compreender que o atendimento educacional especializado não é serviço substitutivo à escolarização, ou seja, “reforço escolar”, ele tem a finalidade de funcionar como um apoio necessário ao estudante com deficiência para a sua inclusão na sala de aula comum e na sociedade. Logo, o AEE precisa ser aliado ao ensino regular e vice-versa, pois não cabe mais ser “reflexo” ou “modelo” para uma educação supostamente “ideal”.

Neste contexto, o atendimento educacional especializado tem como função:

[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando 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. 10). [grifos do autor].

Em 2012, foi instituída a Política Nacional de Proteção dos Direitos das Pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), nº. 12.764/2012, de 27 de dezembro de 2012 (Brasil, 2012), perante esta legislação o autismo é considerado como uma deficiência para todos os efeitos legais, isto é, todas as conquistas legais adquiridas por pessoas com deficiência passaram a ser incorporadas para as com TEA.

Com a revisão e ampliação da LDB, mediante o nº. 12.796/2013, de 04 de abril de 2013 (Brasil, 2013), permaneceu assegurado ao público da educação especial – educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à escola de ensino regular, como também reiterou o direito destes educandos frequentarem o AEE. Como também, sua transversalidade desde à educação infantil ao ensino superior e, demais modalidades de ensino.

Com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, nº. 13.146/2015 (Brasil, 2015), é reafirmado o papel do Estado em oferecer “sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo da vida” (Art. IV, inciso I), por meio do compromisso ao direito à educação de alunos com necessidade educacional específica em instituições públicas ou privadas, prevendo sanções criminais ao negar a matrícula. Além disso, não basta somente ofertar o acesso, é extremamente indispensável assegurar a permanência e, principalmente a saída exitosa desses alunos do processo educacional.

O que se percebe é as políticas públicas de educação especial precisam ser colocadas em prática para a inclusão acontecer. Dessa maneira, é fundamental que se tenha um amplo e constante combate contra os paradigmas da exclusão, segregação e integração, com possibilidades para o processo educacional fortalecer a pedagogia da inclusão.

3. Considerações Finais

Em conformidade com a pesquisa documental, observa-se que embora a educação especial possua significativos avanços, ainda apresenta alguns desafios, citam-se: barreiras atitudinais, matrícula no AEE somente com apresentação de laudo médico, falta de ambiente adequado para realizar o AE, permanência da parceria público x privado.

Ao que se refere à educação especial no contexto de inclusão, esta configura-se como modalidade educacional, direcionada ao atendimento educacional especializado, para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Assim, compreende-se que sua ação pedagógica deve estar voltada à relação da qualidade pedagógica, por meio de recursos e serviços disponíveis ao seu público, que irá levar em consideração suas peculiaridades, na intenção de almejar o sucesso escolar, durante a educação básica e superior.

Desse modo, percebe-se que é extremamente fundamental o diálogo sobre as políticas de educação especial, para garantir o acesso, a permanência e o saída exitosa de alunos com necessidades educacionais específicas do processo educacional na perspectiva inclusiva.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA JÚNIOR, Claudovil Barroso. Da invisibilidade à presença de crianças com deficiência física neuromotora na educação infantil. In: Anais do 10º Congresso Brasileiro de Educação Especial, 2023, São Carlos. **Anais eletrônicos...**, Galoá, 2023. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee-2023/trabalhos/da-invisibilidade-a-presenca-de-criancas-com-deficiencia-fisica-neuromotora-na-e?lang=pt-br>. Acesso em: 31 jan. 2025.

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

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

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF: Senado, 1990.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF: Senado, 1998.

BRASIL. **Lei nº. 12.764, de 27 de dezembro de 2012**, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF: Senado, 2012.

BRASIL. **Lei nº. 12.796, de 04 de abril de 2013, altera a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF: Senado, 2013.

BRASIL. **Lei nº. 13.146, de 06 de julho de 2015**, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Senado, 2015.

BRASIL. **Decreto nº. 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

CRAHAY, Marcel. **Poderá a escola ser justa e eficaz?** Da igualdade das oportunidades à igualdade dos conhecimentos. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.

FERNANDES, Sueli. **Fundamentos para educação especial**. 2. ed. rev. e atual. Curitiba: Ibpx, 2011.



FONTOURA, Gabriela Prado; SARDAGNA, Helena Venites. Concepções acerca do laudo médico no processo de escolarização. **Revista de Educação Especial**, 34, p. 1-26, 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X41866>. Acesso em: 17 set. 2025.

LASTA, Leticia Lorenzoni; HILLESHEIM, Betina. Políticas de inclusão escolar: produção da anormalidade. **Psicologia & Sociedade**, 26, p. 140-149. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf.psoc/v26nspe/15.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2025.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, vol. 22, n. 57, mayo-agosto, 2010. Acesso em: 17 jan. 2025.

OLIVEIRA, Romualdo Portela; ARAÚJO, Gilda Cardoso. Qualidade do ensino: nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, p. 05-23, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a02n28>. Acesso em: 15 jan. 2025.

QUILES, Raquel Elizabeth Saes; GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. Escolas de educação especial no Brasil: uma análise do público e do privado a partir dos indicadores sociais. In: DENARI, Fátima Elisabeth (Org.). **Educação especial: reflexões sobre o que dizer e o fazer**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

ROMERO, Ana Paula Hamerski; NOMA, Amélia Kimiko. Políticas para a diversidade e educação especial a partir dos anos 1990. In: MARQUEZINE, Maria Cristina *et al.* (Orgs.). **Políticas públicas e formação de recursos humanos em educação especial**. Londrina, PR: ABPEE, 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Luciene Maria. A deficiência como expressão da diferença. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 44. p. 111-133. dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/n44/a06n44.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2025.

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade "deficiente" a partir dos significados da normalidade. **Educação & Realidade**, v. 4, p. 17-32, n. 2, jun. 1999. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br>. Acesso em: 12 jan. 2025.

TOMASEVSKI, Karina. Por que a educação não é gratuita? In: HADDAD, Sérgio; GRACIANO, Mariângela. (Orgs.). **A educação entre os direitos humanos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

Recebido em: 11 de abril de 2025.
Aceito em: 03 de novembro de 2025.
Publicado em: 12 de dezembro de 2025.

