

# PESSOAS COM DEFICIÊNCIA, FAMÍLIA E INCLUSÃO

Renata Machado de Souza Santos<sup>1</sup>

## RESUMO

O presente artigo é um trabalho de investigação sobre o cotidiano da inclusão de alunos com deficiência nas escolas do município do Rio de Janeiro, a partir da percepção de seus familiares. Este trabalho tem como aporte teórico os estudos de Vigotski sobre a criança com deficiência – Fundamentos de Defectologia – o qual situa o professor como um mediador social e a escola como a responsável em organizar as adaptações necessárias para incluir o estudante. A maior contribuição desses estudos está nas reflexões sobre a cultura como fundamental para a criação de caminhos alternativos, e o ensino adequado, como meio de compensação que desafia constantemente os estudantes com deficiência. Tais estudos contribuem para a construção de outro olhar sobre os sujeitos da Educação Especial. A família recebeu uma atenção de destaque neste artigo visto que o diagnóstico de uma deficiência traz significativas alterações na dinâmica familiar, tais como separações conjugais, mudanças ou abandono da profissão por parte da mãe, quando não encontra uma cuidadora para seu filho/a, além de sentimentos ambivalentes pelo filho não esperado. Os processos de exclusão social são marcantes e contínuos. Os relatos das famílias apontam que, apesar dos avanços legais que a Educação Especial tem obtido, através de muita luta, na prática, ainda estamos muito distante de uma perspectiva inclusiva que garanta as condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem. Nas narrativas dos familiares é possível identificar: insegurança do estudante e da família no ambiente escolar, descredibilidade da família quanto ao trabalho da escola e enfrentamento entre escola e família ao invés de parceria.

**Palavras-chave:** Pessoas com Deficiência (PCDs); Família; Inclusão Escolar; Educação Especial.

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro – Faculdade de Formação de Professores (UERJ)/FFP). Professora do Colégio Pedro II. [renata.santos.1@cp2.edu.br](mailto:renata.santos.1@cp2.edu.br)

## INTRODUÇÃO

A CRE (Coordenadoria Regional de Educação) me ligou ameaçando acionar o Conselho Tutelar porque eu não estou levando meu filho para a escola. Não estou levando nem vou levar. Meu filho fica lá jogado. As outras crianças fazem *bullying* com ele e a professora nem vê. Ele chora não querendo ir para escola. Ele aprende muito mais vindo para cá [centro de terapias integradas]. (Mãe de um adolescente de 13 anos com síndrome de microdeleção, 2023)

O relato acima mostra que apesar dos avanços legais que temos conquistado, na prática, ainda estamos distante de uma Educação Especial na perspectiva inclusiva. Neste depoimento é possível identificar: insegurança do estudante e da família no ambiente escolar, descredibilidade da família quanto ao trabalho da escola e enfrentamento entre escola e família ao invés de parceria.

Falas como estas fazem parte das conversas informais que se estabelecem na sala de espera de uma clínica de terapias integradas, a qual eu também frequento como mãe de uma criança com deficiência. Assim, enquanto mãe e professora sou provocada diariamente a pensar na inclusão escolar das crianças com deficiência.

Considerando que as narrativas das famílias dos estudantes com deficiência podem ampliar a compreensão das necessidades e peculiaridades do processo de inclusão escolar e, também considerando que o diálogo com os responsáveis do público alvo da Educação Especial é o melhor caminho para identificar e refletir sobre os meios para eliminar as barreiras que dificultam a inclusão, o presente artigo tem como objetivo investigar o cotidiano da inclusão de alunos com deficiência nas escolas do município do Rio de Janeiro, a partir da percepção de seus familiares.

Segundo o historiador Boris Fausto (2003, p. 28), “A História é vital para a formação da cidadania porque nos mostra que para compreender o que está acontecendo no presente é preciso entender quais foram os caminhos percorridos pela sociedade”. Nessa perspectiva, a fim de compreender as barreiras que se apresentam no percurso da implementação de uma escola inclusiva, é importante trazer à memória os caminhos das tramas histórico-políticas das pessoas com deficiência percorridas até aqui, passando por concepções de exclusão, segregação, integração.

Silva (2023) diz que em uma sociedade pautada pela lógica da homogeneidade, que tende a excluir aqueles que não se encaixam num padrão estabelecido, as pessoas com deficiência têm sido estigmatizadas socialmente, sendo vítimas de uma herança marcada pela exclusão. A exclusão ocorre quando as pessoas com deficiência são rejeitadas pela sociedade e são excluídas do convívio social, levando-as ao abandono e/ou morte. Ao longo da história, as pessoas com deficiência foram vistas como “inferiores”. Considerando que o modelo de exclusão perpetuou por muito tempo é possível compreender o tratamento reservado a elas até os dias atuais.

Durante uma boa parte da idade Moderna, as pessoas com deficiência foram consideradas pessoas sem valor, daí o termo “inválido”. Nesse viés, julgava-se não ser necessário investir no atendimento dessas pessoas. Por isso, não havia práticas voltadas para a educação delas e a segregação foi uma maneira de lidar com as pessoas com deficiências. Entende-se por segregação quando as pessoas com deficiência circulam em ambientes separados, projetados ou usados para responder a deficiências particulares ou diversas, isolados das outras pessoas.

De maneira diferente da completa exclusão, o modelo social da segregação era o assistencialismo. Nesse contexto, de acordo com Silva (2023) os primeiros hospitais brasileiros, chamados de Santas Casas de Misericórdia, iniciaram suas atividades filantrópicas sob a orientação da Igreja Católica. Essas instituições foram estabelecidas para prestar assistência aos excluídos, como órfãos, mães solteiras, idosos, pobres, doentes e pessoas com deficiência.

Ainda de acordo com Silva (2023), durante os séculos XIX e XX, ocorreu um notável aumento no número de médicos que realizaram pesquisas, escreveram e publicaram trabalhos científicos sobre pessoas com deficiência, com ênfase nas deficiências mentais e na aprendizagem das crianças. Conforme aponta Figueira (2013), o interesse despertado pelos médicos nesse campo educacional pode ser interpretado como uma busca por respostas aos desafios apresentados pelos casos mais graves. A medicina exerceu influência significativa nas propostas educacionais destinadas a pessoas com deficiência.

Nesse contexto, surgem as Escolas Especiais – que são destinadas às pessoas com deficiência – e os primeiros movimentos da Educação Especial. Mazzota (2011, p. 28) descreve:

O atendimento escolar especial aos portadores de deficiência teve seu início, no Brasil, na década de cinquenta do século passado.

Foi precisamente em 12 de setembro de 1854 que a primeira providência neste sentido foi concretizada por D. Pedro II. Naquela data, através do Decreto Imperial nº.1.428, D. Pedro II fundou na cidade do Rio de Janeiro o Imperial Instituto dos Meninos Cegos.

Segundo Figueira (2013), em 1891, o Instituto Imperial dos Meninos Cegos recebeu o nome de Instituto Benjamin Constant (IBC), em homenagem ao ilustre professor e ex-diretor da instituição. Esse nome se mantém até os dias atuais.

De acordo com Silva (2023), historiadores da área da educação relatam que o neto de D. Pedro II, filho da princesa Isabel, era surdo. Diante disso, o Imperador convidou o educador francês Ernest Huet, que também era surdo e havia sido aluno do Instituto Bourges, em Paris. Huet trouxe para o Brasil o alfabeto manual francês e a Língua Francesa de Sinais. A partir disso, deu-se início à Língua Brasileira de Sinais, que recebeu uma forte influência da Língua de Sinais Francesa. Mazzota (2011, p. 29) destaca:

Foi ainda D. Pedro II que pela Lei nº.839 de 26 de setembro de 1857, portanto três anos após a criação do Instituto Benjamin Constant, fundou, também no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos.

Ainda nesse contexto, em 1874, foi fundado na Bahia o Hospital Estadual de Salvador, atualmente conhecido como Hospital Juliano Moreira, que oferecia assistência médica para indivíduos com deficiência intelectual. Logo em seguida, em 1887, foi criada no Rio de Janeiro a “Escola México” para atender pessoas com deficiências físicas e intelectuais (Jannuzzi, 1992; Mazzotta, 2005).

Silva (2023) diz que a criação das escolas especiais representou a primeira oportunidade para que muitos estudantes com deficiência tivessem acesso à educação, em um momento em que a rede de ensino público não era para todas as crianças. Mas, é possível perceber que a educação especial oferecida neste momento histórico se estabeleceu à margem dos sistemas de ensino vigentes na época, visto que segregavam os considerados menos capazes, mas que precisavam de alguma forma servir ou reproduzir os ideais da sociedade.

Nesse período, surgiram as entidades privadas de caráter filantrópico tais como Instituto Pestalozzi, em 1926 e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, em 1954. As mesmas, juntamente com entidades públicas, pressionaram pela inclusão de um capítulo sobre educação para pessoas com

deficiência na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 4.024, de 1961.

#### TÍTULO X – Da Educação de Excepcionais

Art.88. A educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los à comunidade.

Art.89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação dos excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimo e subvenções.

Mazzotta (2011) ressalta que a promulgação dessa lei representa um marco inicial nos documentos oficiais do poder público no campo da Educação Especial. Em tempo, Damasceno (2010, p. 9) diz que:

Ao analisarmos o Artigo 89 da referida Lei não há clareza se a “educação dos excepcionais”, que receberia subvenção do Governo, se realizaria por meio de serviços especializados ou comuns/regulares, fora ou dentro do “sistema geral de educação”.

Silva (2023) destaca que, após a promulgação da LDB de 1961, instituições de caráter privado, como escolas confessionais e filantrópicas, passaram a receber recursos públicos destinados à educação, o que resultou no crescimento dessas instituições. No entanto, a falta de clareza na legislação contribuiu para a diversidade de abordagens e práticas educacionais existentes nesse contexto.

Damasceno (2010) diz que muitas das medidas que foram propostas como formas de atendimento aos estudantes com deficiência nem sempre tinham um propósito educacional, visto que os estabelecimentos que se propuseram a atender às necessidades educacionais especiais dos estudantes daquele período trabalhavam com a perspectiva do atendimento clínico e não educacional.

No período em que os militares estiveram no poder, houve uma crescente privatização do ensino. De acordo com Silva (2023), neste cenário, tornou-se necessário reformular e/ou adequar os documentos oficiais existentes. Assim, a Lei 5692 de 1971 definiu o público alvo da Educação Especial:

Art. 9º - Os alunos que apresentam deficiências físicas ou mentais, 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.

Ainda nesse período foi criado o I Plano Setorial de Educação e Cultura e, depois, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). Segundo Damasceno (2010, p. 12):

Embora a criação do CENESP se configurasse naquele cenário político como a instituição de uma política de governo voltada a Educação Especial, a sinonímia entre Educação Especial e educação segregada permanecia ainda latente.

Em 1986, o CENESP foi elevado e transformado na Secretaria de Educação Especial (SESP), integrando a estrutura do Ministério da Educação. De acordo com Mendes (2010), nessa nova configuração, foi criado um comitê com o objetivo de aprimorar a Educação Especial e promover a integração na sociedade das pessoas com deficiências, problemas de conduta e superdotadas. Essa mudança evidenciou o reconhecimento e a importância atribuída à Educação Especial no âmbito das políticas públicas educacionais.

Assim, visando integrar as pessoas com deficiência à escola e ao mercado de trabalho, surgem as primeiras classes especiais dentro das escolas comuns. São experiências em que os estudantes com deficiência estudam na escola comum, mas em salas separadas. Em algumas ocasiões, os estudantes migram da sala especial para a sala comum. A integração é um processo de homogeneização em que se busca “tratar” a pessoa com deficiência até que ela se ajuste aos requisitos padronizados da sociedade. Dessa maneira, percebe-se que ainda é vigente a concepção de que quem deve mudar é a pessoa, e não a sociedade.

Após o fim do governo militar, foi promulgada a Constituição da República Federativa em 1988, que trouxe consigo a democratização da educação brasileira, além de dispositivos que asseguravam direitos e deveres para crianças e adolescentes com deficiência. No capítulo da Constituição Federal (1988), que se refere à Educação (Capítulo III), está posto que:

Art.205. 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.

Art.206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; [...]

Art.208

[...]

III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

A Constituição garantiu que a educação de pessoas com deficiência deveria ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino, além do direito ao atendimento educacional especializado. Em seguida, em 1990, foi sancionado o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) que no Art 54, diz que é “dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: [...] III- atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Assim, a partir da promulgação destas leis, houve uma reforma no sistema educacional e, desde então, a educação brasileira tem caminhado na direção de ações mais inclusivas nas escolas. O Brasil também assinou documentos internacionais que são coerentes de princípios e que propõem ações do poder público visando uma educação inclusiva, tais como: Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994).

Na Declaração de Salamanca (1994) a palavra “inclusiva” aparece 35 vezes, sendo 32 vezes acompanhada da palavra “educação” ou “escolarização” e 3 vezes acompanhada da palavra “sociedade”. O mesmo documento também reconhece a importância de garantir a educação das pessoas com deficiência dentro do sistema regular de ensino, como explicitado no item 2 da página1:

As escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

A década de 90 marca um novo tempo na área da Educação Inclusiva, caracterizado pelo conceito de inclusão escolar e social. Os novos documentos são embasados na ideia de que no processo de inclusão entende-se que o desafio está em diminuir as barreiras para a participação plena das pessoas com deficiência na sociedade. Ao contrário do que faz o modelo médico, o modelo

social não compreende a deficiência como uma característica negativa. Assim, a pessoa com deficiência não é entendida como uma pessoa que tem menos valor do que a pessoa sem deficiência. Do ponto de vista da inclusão, entende-se que o problema da exclusão está na sociedade, e não na pessoa.

De acordo com Damasceno, Souza e Pereira (2022), a concepção de educação inclusiva se fundamenta no direito à convivência não segregada dos estudantes com deficiência. Para tanto, fez-se necessário um longo percurso em termos da implementação de Políticas educacionais consentâneas ao movimento de democratização escolar e social.

Nessa mesma linha de instauração de Políticas Públicas, foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº. 9394/96. Neste documento tem um capítulo destinado à Educação Especial, o qual coloco aqui na íntegra juntamente com suas atualizações a fim de destacar os movimentos legais que têm ocorrido nesta modalidade da educação numa perspectiva inclusiva:

~~Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais:~~

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

~~§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.~~

§ 3º A oferta de educação especial, nos termos do **caput** deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018)

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 59-A. O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado. (Incluído pela Lei nº 13.234, de 2015)

Parágrafo único. A identificação precoce de alunos com altas habilidades ou superdotação, os critérios e procedimentos para inclusão no cadastro referido no **caput** deste artigo, as entidades responsáveis pelo cadastramento, os mecanismos de acesso aos dados do cadastro e as políticas de desenvolvimento das potencialidades do alunado de que trata o **caput** serão definidos em regulamento.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

~~Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino;~~

~~independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (Regulamento)~~

Parágrafo único. O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Em 1998, foi publicado pelo Ministério da Educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). De acordo com Silva (2023), neste documento, na seção das ações voltadas para as pessoas com deficiência, levantava-se a forma e o tratamento dos conteúdos a serem trabalhados com esse público, o processo de avaliação e a organização do trabalho didático-pedagógico.

No ano seguinte, teve a Conferência da Guatemala (1999), que promulgou a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.

O I Plano Nacional de Educação (PNE), Lei Federal nº. 10.172 de 2001, reafirmou que os estudantes com deficiência deveriam frequentar o ensino regular. De acordo com Silva (2023) este documento instaurou um modelo de escola inclusiva que pretende garantir o atendimento da diversidade humana, e tem como prioridade a formação de recursos humanos para o atendimento de estudantes com necessidades especiais. No mesmo ano, foram instituídas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, através da Resolução nº.2, do Conselho Nacional de Educação (CNE) e Câmara de Educação Básica (CEB).

Para Damasceno (2010), esse foi o primeiro dispositivo legal a usar a expressão “educação inclusiva”. Silva (2023) diz que esse documento superava a visão homogeneizadora dos primeiros documentos, que não levava em conta as diferenças individuais. Nesta concepção, as escolas têm que atender as especificidades de todos os alunos.

Para Silva (2023), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica é um importante documento que supera o rótulo do estigma de “deficiente”, o qual traz a ideia de ineficiente, improdutivo. Assim, a expressão “deficiente” passa a ser questionada já que este termo joga luz nas limitações, deixando as potencialidades às sombras. Ainda de acordo com o autor, “eles

querem ser identificados como pessoas com deficiência, sobretudo porque são humanos”.

Em 2002 foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, afirmando que:

Art 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para: [...] II - o acolhimento e o trato da diversidade;

Damasceno, Souza e Pereira (2022) dizem que, nesta resolução é possível verificar que alguns princípios que orientam a formação do professor deverão ser considerados, à medida que este, além de ter o domínio dos conteúdos, precisa estar preparado para lidar com a diversidade humana presente em seus estudantes.

Em 2005, por meio do Decreto 5.626 foi regulamentada a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 que dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para alunos surdos e a organização da educação bilíngue no ensino regular.

No mesmo ano, o MEC, junto com a UNESCO, estruturou um programa de atendimento a pessoas com altas habilidades, com o objetivo de atender a demanda em âmbito nacional, oferecendo formação e orientação para a instalação dos primeiros Núcleos de Atividades para Altas Habilidades/Superdotação (NAAH).

Em 2008, foi promulgado a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), que segundo Damasceno, Souza e Pereira (2022), “atualmente é a referência legal sobre a inclusão de estudantes com deficiência nas classes comuns das escolas públicas no Brasil”. No capítulo VI, cujo título é Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o documento estabelece que:

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.

O atendimento educacional especializado disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e

códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum.

A inclusão escolar tem início na educação infantil, onde se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e seu desenvolvimento global. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança. Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de intervenção precoce que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social.

Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional.

O documento explicita as mudanças que devem alicerçar o desenvolvimento da educação inclusiva, para que a Educação Especial passe a integrar a proposta pedagógica da escola não mais como uma modalidade que se justapõe ao ensino regular, mas sim como uma modalidade transversal os níveis e outras modalidades de ensino, disponibilizando para isso os recursos necessários à oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Em 2009, o Decreto 6949 promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 2007. Na seção Educação diz que:

Art 24 1- Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para realizar este direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes deverão assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida. [...] 2- Para a realização deste direito, os Estados Partes deverão assegurar que: a. As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob a alegação de deficiência; [...]

Segundo Damasceno, Souza e Pereira (2022), esse decreto foi um avanço na luta pelos direitos dos estudantes com deficiência já que estes não podem ser excluídos do sistema educacional considerando as suas características.

Seguindo os avanços legais, em 2009, através do Decreto 6571 foram instituídas as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Este documento trazia as normativas do Atendimento Educacional Especializado (AEE) a fim de ampliar sua oferta na rede pública de ensino regular, valorizando, assim, a inclusão de alunos com deficiência em turmas regulares. Mas, em 2011, foi publicado o Decreto 7611 que revogou o Decreto 6571/2008, situando as escolas especiais como opção, conforme o Art.1º:

[...]

VII - oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino;

e

VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial.

Contudo, apesar de permitir que as escolas especiais possam substituir a escolarização em escolas regulares, o decreto 7611/2011, que ainda está em vigência, mantém a garantia da oferta do AEE para alunos matriculados na rede pública de ensino regular, como diz no Art. 5º:

A União prestará apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e a instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

O II Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de dez anos, conforme diz a Lei Federal 13005 de 2014, traz como uma das metas:

O II Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de dez anos, conforme diz a Lei Federal 13005 de 2014, traz como uma das metas:

É possível perceber que o PNE ainda mantém as classes e escolas especiais como opção, mas, com uma ponta de esperança, apresenta como estratégia,

situar as salas de recursos multifuncionais, as classes, as escolas ou serviços especializados como forma complementar e suplementar e não como forma de substituição da escolarização em escolas regulares.

Assim, tanto o Decreto 7611/20011 e o PNE (2014-2024), visam a garantia de um sistema educacional inclusivo, mas ambos apresentam como obstáculo para a inclusão a palavra “preferencialmente”, a qual possibilita que as crianças com deficiência permaneçam matriculadas apenas em escolas especiais. Ou seja, os espaços segregados de escolarização continuam regulamentados por lei.

Em 2015, foi aprovada a Lei nº 13.146, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que dispõe um capítulo sobre educação. No Art.28 diz que:

Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

[...]

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

[...]

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

[...]

§ 1º Às instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, aplica-se obrigatoriamente o disposto nos incisos (...), XI, (...) do **caput** deste artigo, sendo vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações.

Esta é uma lei de inclusão. Talvez por isso, a mesma não menciona as escolas e/ou classes especiais como uma opção de escolarização para os alunos com deficiência, já que tais instituições e/ou classes se configuram numa segregação.

Esta lei, que está em vigência, orienta como deve ser uma educação inclusiva: deve garantir o acesso, a permanência, a participação e aprendizagem. Esta lei também diz que tanto as escolas públicas bem como as particulares devem disponibilizar o AEE e ter profissionais de apoio sem nenhuma cobrança extra por isso.

Em contrapartida, em 2020 foi publicado o Decreto 10502, que instituiu a “Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida”. O referido Decreto preconizava a escolarização dos estudantes com deficiência em classes e escolas especiais, conforme diz no Art. 6:

I - oferecer atendimento educacional especializado e de qualidade, em classes e escolas regulares inclusivas, classes e escolas especializadas ou classes e escolas bilíngues de surdos a todos que demandarem esse tipo de serviço, para que lhes seja assegurada a inclusão social, cultural, acadêmica e profissional, de forma equitativa e com a possibilidade de aprendizado ao longo da vida.

Além de trazer de volta à luz para as escolas ou classes especializadas, este documento distorce o conceito de AEE, que como é explicitado nas Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, citada acima, o AEE é um dos serviços prestados pela Educação Especial para atender aos estudantes com deficiência que devem estar matriculados em escolas comuns do ensino regular.

Vale destacar que o decreto 10502/2020 foi assinado pelo então Ministro da Educação Milton Ribeiro. O mesmo que, em entrevista ao programa ‘Sem Censura’, da TV Brasil, no dia nove de agosto de 2021, disse que crianças com deficiências “atrapalhavam” os demais alunos sem a mesma condição quando colocadas na mesma sala de aula.

Este decreto foi revogado em janeiro de 2023.

Observando a trajetória das políticas públicas voltadas para a Educação Especial, podemos afirmar que as práticas de inclusão escolar, no país, avançam de forma lenta e descontínua. Algumas leis preconizam a inclusão enquanto outras insistem em manter ações segregadoras. Nesse sentido, Adorno (1995) diz que:

O desejo de libertar-se do passado justifica-se: não é possível viver à sua sombra e o terror não tem fim quando culpa e violência precisam ser pagas com culpa e violência; e não se justifica porque o passado de que se quer escapar ainda permanece muito vivo. (p.29)

A citação acima provoca a reflexão sobre a urgência de nos libertarmos do passado, mas sem negá-lo, para que possamos, deste modo, entender como se estabeleceram os desafios postos à realidade da escola que precisa se reorga-

nizar a fim de se democratizar para que as barreiras que ainda hoje dificultam a inclusão sejam superadas.

## METODOLOGIA

Este trabalho cujo objetivo foi investigar o cotidiano da inclusão de alunos com deficiência nas escolas municipais do Rio de Janeiro, a partir da percepção de seus familiares, teve por metodologia a entrevista aberta. Segundo Boni e Quaresma (2005, p 74), a mesma é utilizada quando se “deseja obter o maior número possível de informações sobre determinado tema, segundo a visão do entrevistado”. As autoras dizem ainda que o entrevistador deve interferir o mínimo possível, assumindo uma postura mais de ouvinte, tendo o cuidado de não interromper a fala do informante.

Foram entrevistadas 5 mães atípicas, cujos filhos estudam na rede municipal de educação: uma é mãe de uma criança autista de 9 anos; três são mães de crianças com paralisia cerebral de 7, 9 e 15 anos, e uma é mãe de uma criança com síndrome de microdelação de 13 anos. Duas crianças com paralisia cerebral e uma com autismo são atendidas pela 8ª CRE<sup>2</sup>, uma é atendida pela 9ª CRE e outra pela 5ª CRE. Apenas uma dessas mães trabalha fazendo quentinhas, as demais dedicam-se integralmente aos cuidados com a criança e com a casa. Todas elas são casadas. Todas elas são frequentadoras de uma clínica particular de terapias integradas.

As entrevistas aconteceram em dois momentos, sendo um individual e outro em grupo. Ambos ocorreram nos espaços da clínica enquanto os filhos estavam em atendimento com a terapeuta. Logo, cada entrevista, tanto a individual quanto a coletiva durou cerca de 50 minutos e foi registrada pelo gravador de voz.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

*Para que ele pudesse começar a frequentar a escola seria necessário que a CRE [Coordenadoria Regional de Educação] enviasse pelo menos uma estagiária para ficar com ele, pois a escola não tinha Agente de Apoio à Educação Especial. Devido a essa questão de precisar de um mediador [...] ele começou a frequentar a escola quase no meado do ano, em um horá-*

2 Coordenadoria Regional de Educação.

*rio diferente da turma dele, entrava depois e saía antes das outras crianças.  
(Mãe de uma criança de 7 anos com paralisia cerebral)*

O relato acima é um trecho de uma das entrevistas individuais que ocorreu na sala de espera da clínica de terapias integradas. Nele, a mãe relata que seu filho, estudante da rede municipal do Rio de Janeiro, teve o direito ao acesso à escola negado no início do ano letivo devido à falta de organização, planejamento e preparo da escola juntamente com sua coordenação para recebê-lo. A criança foi impedida de frequentar a escola enquanto não tivesse uma professora mediadora para o acompanhar.

Num outro momento da entrevista a mãe relata que no ato da matrícula levava o laudo da criança. Assim, considerando que o período de matrícula antecede algumas semanas ou até meses do início do ano letivo, a escola já deveria estar com a professora mediadora pronta para receber este aluno. Porém, o mesmo foi excluído do período inicial do ano letivo, perdendo, assim, as atividades de acolhimento da primeira semana de aula, as atividades e festividades do 1º bimestre, chegando à escola quase no fim do 2º bimestre, já com toda a turma entrosada. E, ainda, com horário reduzido.

Importante destacar que não há nenhum documento legal que respalde a redução de carga horária para crianças com deficiência. Mas, ainda assim, é comum ver as escolas alegarem que é melhor para a criança que ela vá para casa mais cedo. Será que o melhor para esta criança não seria que ela frequentasse uma escola preparada para recebê-la e que garantisse sua permanência e participação? Ora, se esta criança inicia o ano letivo meses depois de toda a turma, se esta criança entra e sai mais cedo do que o restante da turma, esta criança está tendo as mesmas oportunidades que as demais?

Para Vigotski (2022, p.31):

A criança, cujo desenvolvimento foi complicado por um defeito, não é simplesmente menos desenvolvida que suas contemporâneas normais; é uma criança, porém, desenvolvida de outro modo.

Assim, todos daquela turma são crianças, porém nem todos percorrerão os mesmos caminhos para o aprendizado. Mas, por serem todos crianças, todos devem ter garantido o seu direito à educação de qualidade e, por isso, a escola tem que se organizar para que todos comecem o ano letivo ao mesmo tempo e que ninguém fique excluído das atividades em nenhum período escolar.

Ao considerar que uma criança com deficiência, é uma criança desenvolvida de outra forma, Vigotski nos leva a questionar o modelo de escola única, o qual propõe as mesmas atividades para todos, desconsiderando as necessidades específicas de cada um. Uma escola com crianças que se desenvolvem de outro modo, precisa ter atividades diferenciadas que potencialize o desenvolvimento de cada uma. Mas, importante destacar que atividades diferenciadas não significam que devem ser isoladas.

Na entrevista coletiva, a mãe relata o primeiro dia da criança na escola com a estagiária:

*No primeiro dia, eu precisei ficar todo o tempo na escola o acompanhando junto com a estagiária. A professora da turma não tinha nenhum preparo e empatia para trabalhar com aluno de inclusão, não fez a menor questão de interagir com ele nem de incluí-lo nas atividades para que ele pudesse socializar com as outras crianças. Colocou ele no cantinho da sala com a estagiária, como se ele fosse aluno da estagiária e não dela. (Mãe de uma criança de 7 anos com paralisia cerebral)*

De acordo com o Art 59 da LDBEN (1996), citado na introdução, diz que os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência professores com especialização adequada para atendimento especializado aos estudantes com deficiência.

Assim, é possível identificar que o sistema educacional falha ao colocar estagiárias como professoras mediadoras. Como a própria função diz, a estagiária está ali para aprender na prática como exercer o magistério. Ela não poderia ficar com a criança sem uma orientação da professora com quem está estagiando. Deixar a aprendizagem da criança com deficiência sob a responsabilidade de uma estagiária não seria uma barreira para o aprendizado? O problema não é ter estagiária na turma, mas sim de não ter uma professora com formação adequada para o atendimento educacional especializado que planeje e execute um currículo organizado para atender às necessidades dos educandos com deficiência.

Outra entrevistada, que é mãe de uma criança de 9 anos com autismo, também diz que seu filho não tem professora mediadora e que quando cobra da escola, a mesma diz que já fez solicitação à CRE, mas que não há profissionais para atender à demanda. Porém, apesar de não ter uma professora mediadora, esta criança tem uma professora de atendimento educacional especializado que o acompanha algumas horas e também tem um planejamento educacional individual (PEI).

Importante ressaltar que ambas as crianças são matriculadas na mesma CRE e recebem atendimento diferenciados. Será que é o laudo que diferencia o atendimento educacional recebido por cada uma dessas crianças? Se considerarmos que o diagnóstico é, mesmo que ilegalmente, o diferenciador deste atendimento, estaremos julgando, a partir da deficiência, quem tem capacidade para aprender e quem não tem. Será que a escola está enxergando a deficiência antes de enxergar a criança?

Vigotski (1995, p.89) diz que “é a sociedade e não a natureza que deve figurar em primeiro lugar como fator determinante da conduta do ser humano”. Assim, considerando que a escola está contida na sociedade, pode-se dizer que é a escola e não a condição orgânica da criança que deve figurar em primeiro lugar. Ou seja, é a escola que deve adaptar-se à criança, independentemente de sua condição orgânica, e não o contrário.

Felizmente, a inserção de estudantes com deficiência nas escolas é uma realidade crescente, já que, conforme as orientações legais, a Educação Especial deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino. As leis também têm normatizado os meios para que a Educação Especial caminhe numa perspectiva inclusiva. Porém, esta pesquisa, tem mostrado que na prática o sistema educacional da prefeitura do Rio de Janeiro necessita organizar-se na perspectiva do acolhimento da demanda diversificada, respeitando e criando possibilidades (no sentido da equidade) para que possamos conviver com as diferenças, e, sobretudo, reconhecer sua riqueza.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nenhuma das duas escolas favoreceu algum tipo de aprendizagem ao Guilherme. A equipe escolar como um todo, principalmente professores e mediadores, não são preparados para incluir alunos como Guilherme que tem paralisia cerebral, é cadeirante, usa aparelho auditivo e óculos. (Mãe de uma criança de 7 anos com paralisia cerebral).

O relato acima mostra que apesar do sistema educacional brasileiro ter se movimentado na direção de uma educação para todos, o modo de se fazer acontecer ainda é inconsistente. Embora o Brasil tenha alcançado níveis significativos no fortalecimento da perspectiva inclusiva como eixo organizador das políticas educacionais, os avanços nas práticas de inclusão escolar necessitam

pautar a acessibilidade à inclusão escolar como central para a garantia dos direitos fundamentais e da elaboração ao respeito pela dignidade da pessoa humana.

A Secretaria Municipal de Educação tem 1904 escolas distribuídas em dez Coordenadorias Regionais de Educação (CRE). Aqui, trago o relato de 5 mães que são atendidas por 3 CREs distintas. Mas, o relato de que a escola não está favorecendo a aprendizagem e que não se sentem acolhidas perpassa nas três CREs. Na entrevista coletiva, quando eu falei que, conforme a LBI/2015, uma escola inclusiva deve garantir as condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, uma mãe logo falou

“eles só garantem o acesso”.

Nesse viés, Glat e Blanco (2009, p.16) diz que “a Educação Inclusiva pode ser considerada uma nova cultura escolar”. Assim, pensar a Educação Especial numa perspectiva inclusiva implica questionar a estrutura escolar, principalmente ao que tange a formação de professores, currículo escolar, plano educacional individualizado (PEI), recursos humanos (professores mediadores, agentes de apoio, equipe multidisciplinar), recursos materiais, espaço físico.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. Educação e emancipação. São Paulo: **Paz e Terra**, 1995.

BONI, V; QUARESMA, S. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da **UFSC**, Vol.2 nº1 (3), janeiro-julho/2005, p.68-80.

BRASIL. Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 20 jul.2024.

BRASIL. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. **Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm). Acesso em 20 jul.2024.

BRASIL. Lei nº8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em 15 jul, 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 15 jul, 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 20 jul. 2024.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília. Brasília : MEC/SEF. 1988.

BRASIL. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2020.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Plano Nacional de Educação** e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm). Acesso em 20 jul. 2024.

BRASIL. Decreto 3.956, de 8 de outubro de 2001. **Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência** (Aprovado pelo Conselho Permanente na sessão realizada em 26 de maio de 1999 - Guatemala).

BRASIL. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12861-formacao-superior-para-a-docencia-na-educacao-basica>. Acesso em 20 jul. 2024.

BRASIL. Decreto 5626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a **Língua Brasileira de Sinais - Libras**, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

BRASIL. Decreto nº. 6.571, de 17 de setembro de 2008. **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. Diário Oficial da União. Brasília. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm). Acesso em 20 jul.2024.

BRASIL. Decreto nº 6949, de 25 de agosto de 2009. **Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência** e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em 20 jul.2024.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.**

Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em 20 jul.2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o **Plano Nacional de Educação (PNE – 2014-2024)**. Brasília. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/>. Acesso em 20 jul.2024.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em 20 jul. 2024.

BUENO. J.G.S A Educação Especial nas universidades brasileiras. Brasília, **MEC, Secretaria de Educação Especial**, 2002.

DAMASCENO, Allan Rocha. Educação inclusiva e organização da escola: projeto pedagógico na perspectiva da teoria crítica. Tese (Doutorado em Educação). **Universidade Federal Fluminense**. Niteroi – Rio de Janeiro, 2010.

DAMASCENO, Allan Rocha; SOUZA, Aparecida Carina Alves de; PEREIRA, Mônica Alvez de Matos. Inclusão de pessoas com deficiência: os desafios da educação inclusiva. **Revista Foco**. Curitiba – PR. V.15, n.4, e509, p.01-22. 2022.

FAUSTO, Boris. História do Brasil. São Paulo: Edusp, 14ª edição, 688p, 2019.

FIGUEIRA, Emílio. O que é educação inclusiva. São Paulo: **Brasiliense**, 2013.

MAZZOTA, Marcos J.S. Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas. 6 ed. São Paulo: **Cortez**, 2011.

MENDES, E.G. Breve história da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, vol.22, num. 57, mayo-agosto, 2010.

SILVA, L.F. Trajetória das políticas públicas de inclusão escolar no Brasil: da educação especial à educação inclusiva. **Revista Contemporânea**, v.3, n.8, 2023. ISSN2447-0961.