

## O PAPEL DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA PRODUÇÃO SOCIAL DA INCLUSÃO

Martinha Clarete Dutra<sup>1</sup>

### RESUMO

Este artigo deriva da tese elaborada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UNICAMP - Linha de Pesquisa Formação de Professores e Trabalho Docente, vinculada ao grupo de pesquisa do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença – LEPED/UNICAMP. Aqui, a proposta é focalizar o papel das políticas públicas na produção social da inclusão. Para tanto, organiza-se por meio da apresentação dos fundamentos teóricos que sustentam o direito à igualdade e à diferença, além da análise dos marcos normativos nacionais e internacionais, relativos ao direito das pessoas com deficiência à educação inclusiva. Na conclusão deste trabalho, salienta-se o potencial indutor do Estado na produção social da inclusão, demonstrado pelos indicadores que apontam a ampliação do acesso à educação inclusiva, o decréscimo de matrículas em escolas segregadas e a preferência majoritária das famílias, gestores e professores pelas escolas inclusivas.

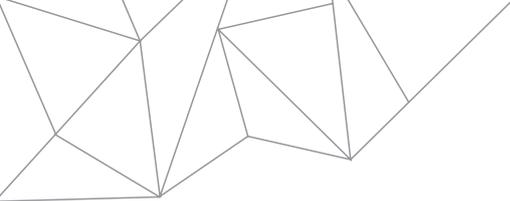
**Palavras-chave:** Educação inclusiva. Política Pública. Pessoa com deficiência.

## THE ROLE OF PUBLIC POLICIES IN THE SOCIAL PRODUCTION OF INCLUSION

### ABSTRACT

This article derives from the thesis prepared within the scope of the Graduate Program in Education of the Faculty of Education at UNICAMP - Research Line Teacher Training and Teaching Work, linked to the research group of the Laboratory of Studies and Research in Teaching and Difference - LEPED /UNICAMP. Here, the proposal is to focus on the role of public policies in the social production of inclusion. To this end, it is organized through the presentation of the theoretical foundations that support the right to equality and difference, in addition to the analysis of national and international regulatory framework, relating to the right of people with disabilities to inclusive education. At the conclusion of this work, the State's inducing potential in the social production of inclusion is highlighted, demonstrated

<sup>1</sup>Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). E-mail: martinhadu@gmail.com



by the indicators that point to the expansion of access to inclusive education, the decrease in enrollments in segregated schools and the majority preference of families, managers and teachers for inclusive schools.

**Keywords:** Inclusive Education. Public Policy. People with disabilities.

## EL PAPEL DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS EN LA PRODUCCIÓN SOCIAL DE INCLUSIÓN

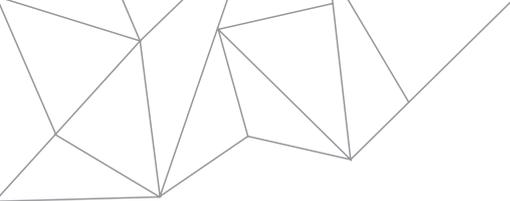
### RESUMEN

Este artículo deriva de la tesis elaborada en el ámbito del Programa de Posgrado en Educación de la Facultad de Educación de la UNICAMP - Línea de Investigación Formación Docente y Trabajo Docente, vinculada al grupo de investigación del Laboratorio de Estudios e Investigaciones en Docencia y Diferencia - LEPED /UNICAMP. Aquí, la propuesta es centrarse en el papel de las políticas públicas en la producción social de la inclusión. Para ello, se organiza a través de la presentación de los fundamentos teóricos que sustentan el derecho a la igualdad y la diferencia, además del análisis de los marcos normativos nacionales e internacionales, relativos al derecho de las personas con discapacidad a la educación inclusiva. Al concluir este trabajo, se destaca el potencial inductor del Estado en la producción social de inclusión, demostrado por los indicadores que apuntan a la ampliación del acceso a la educación inclusiva, la disminución de matrículas en escuelas segregadas y la preferencia mayoritaria de familias, directivos y docentes para escuelas inclusivas.

**Palabras clave:** Educación Inclusiva. Política Pública. Personas con discapacidad.

### 1 O DIREITO À IGUALDADE E À DIFERENÇA NA PRODUÇÃO SOCIAL DA INCLUSÃO

Em uma sociedade inclusiva não se pode igualar pessoas e grupos pela indiferença, mas diferenci-los pelas suas singularidades. Conjugação de igualdade e diferença torna-se o desafio maior na produção social da inclusão. O entendimento desse binômio é capital, pois, “a diferença não tem nada a ver com o diferente”. Se assim fosse, estaríamos reduzindo a diferença à identidade. A identidade é da ordem da representação e a diferença, da proliferação. A primeira é predicativa, estática e reconhecível. A segunda é substantiva, replicável, experimental e está em movimento constante. Outro equívoco que atrapalha



o entendimento do conceito de diferença é imaginar que só pode diferir aquilo que for semelhante, pois, é a capacidade de diferir que se constitui na similitude. A diferença não mora na comparação entre um e outro, mas, é um devir-outro. Sua multiplicidade se faz na correlação, nas infinitas sinapses e recriações, sem se prender a padrões ou normas. É um estado permanente de rebelião (SILVA, 2002, p. 65-66).

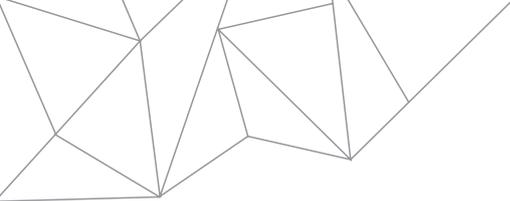
Uma escola do devir move-se, sobretudo, por uma energia geradora de criticidade, de liberdade e de consciência política. À potência do sistema assiste decifrar aquilo que é bom ou mau, o que é inédito ou não, o que está vivo ou já morreu. Numa construção de conceitos, não há nada absolutamente adequado, correto ou positivo. Tudo depende do contexto onde o conceito se aplica sistematicamente.

A escola como um sistema aberto é compreendida como espaço de mutação constante, formada por indivíduos do devir, cujas diferenças se atualizam continuamente, rechaçando qualquer padrão ou processos rígidos que promovam o apagamento dessas diferenças, evitando o congelamento de relações a partir de atributos inventados para excluir. Portanto, “a diferença é produzida e não pode ser naturalizada” (MANTOAN, 2015, p. 19). Nessa mesma direção, Pierucci (1999, p.19), anuncia que: “o direito à diferença anula toda e qualquer possibilidade de categorização de um sujeito, seja por atributos positivos ou negativos”. Segundo ele, a unicidade, transportada pela infinitude da diferença, não só quer ser reconhecida de fato, como também de direito.

Uma escola que reconhece a diferença de fato e de direito escapa aos padrões majoritários. O minoritário é o devir que quebra o modelo estabelecido. Educar é criar sua própria escola desterritorializando a escola vigente.

Para Deleuze e Guattari (1995), não há universalidade, somente singularidade. Um conceito não é universal, mas, um conjunto de singularidades que se prolonga até avizinhar-se a outra. Assim, uma escola inclusiva não se constrói apreendendo a diferença a partir de similitudes ou de identidades prévias. Ao contrário, em uma escola inclusiva, as similitudes e identidades são pensadas como produto de uma disparidade de fundo. Os acontecimentos são singulares e as singularidades, acontecimentais. O dissenso leva-nos a transformar e não a reproduzir ou imitar uma situação.

Como fazer jus àquilo que nos acontece, se o acontecimento não chega nunca ao sujeito, porque quando chega já é outro sujeito? Por tudo isso, uma escola de todos não é unitária nem totalizante; prefere a proliferação, disjunção e justaposição à submissão e à hierarquização. Abandona as velhas categorias do negativo, traduzidas nas normas restritivas, no limite, na castração, na falta, na lacuna que há tanto sustentam as escolas de poucos ou de alguns, como forma de poder e modo de acesso à realidade. Uma escola inclusiva fica com o que é positivo e múltiplo; prefere a diferença à uniformidade, os fluxos às unidades, os agenciamentos móveis aos sistemas fechados. Entende que aquilo que é



produtivo não é sedentário, mas nômade. O princípio da infinita construção da singularidade torna-se, então, um dos pilares para a concepção inclusiva de uma escola, compreendida como espaço de mutação constante, formada por indivíduos do devir, cujas diferenças se atualizam continuamente, rechaçando qualquer padrão ou processos rígidos que promovam o apagamento dessas diferenças, evitando o congelamento de relações a partir de atributos inventados para excluir e oprimir.

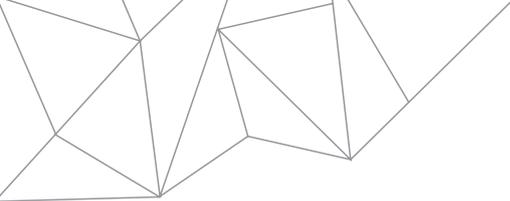
Para compreender o sentido da igualdade, vale lembrar o conceito de véu da ignorância, que é basilar para a teoria proposta por Rawls (1997, p. 91), “segundo o qual cada pessoa, independentemente de suas condições individuais, sociais, políticas, econômicas ou culturais, deve se beneficiar equitativamente das estruturas básicas da sociedade”. Em sua célebre obra, “Uma Teoria da Justiça”, afirma que: “sociedade democrática, é aquela cujas instituições sociais, econômicas e políticas tratam seus membros como pessoas moralmente iguais.” (RAWLS, 1997, p. 387). Para o autor, a vida de cada um tem igual valor e os arranjos institucionais básicos da sociedade devem assegurar o pleno exercício dos direitos, liberdades, oportunidades e recursos sociais necessários para que cada um seja capaz de fazer algo valioso de sua própria vida, de acordo com suas convicções e capacidades. A falta de condições materiais e morais pode significar uma restrição definidora da liberdade.

Seguindo esse entendimento, Rawls (1997, p. 21) diz que: “A educação integra a estrutura básica de uma sociedade, que deve assegurar condições de igualdade de status entre todas as pessoas, como bem maior.” Como garantir a igualdade de direitos e liberdades fundamentais para todos diante das estruturas do sistema vigente? (Ibidem, p. 251).

Quando o sistema favorece uns em desfavorecimento de outros, ao definir suas estruturas, evidencia-se o fato de que uns atingem seus objetivos e outros não. Nesse momento, coloca-se em xeque a máxima de que a liberdade como liberdade igual é a mesma para todos. Entra em cena o fator da compensação denominado por Rawls (1997, p. 253) onde:

O problema de permitir compensação por uma liberdade menor do que a liberdade igual não se apresenta. Mas o valor da liberdade não é igual para todos. Alguns têm mais autoridade e riqueza e, portanto, mais recursos para atingir seus objetivos. O valor menor da liberdade é, todavia, compensado. Ao aceitar as medidas compensatórias, os menos afortunados reconhecem que as possibilidades de alcançar seus objetivos seriam ainda menores se não aceitassem as desigualdades existentes. [...] Mas não se deve confundir a compensação pelo valor menor da liberdade com a afirmação de uma liberdade desigual. [...] a estrutura básica deve ser organizada de forma a maximizar o valor para os menos favorecidos do sistema de liberdade igual compartilhado por todos.

A posição original, as assimetrias e as contingências inerentes à situação social, cultural, política e econômica vivenciadas pelas pessoas, interferem no nivelamento das probabilidades previsto na aplicação do princípio do véu da ignorância. Esse desequilíbrio foi naturalizado e ganhou o nome de sistema meritocrático, bastante louvado em nossos



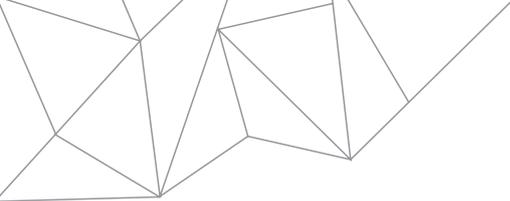
dias. Entretanto, a meritocracia é incompatível com o princípio da igualdade na diferença. Qual é a concepção de justiça embutida na prática meritocrática? Seria a compensação um meio legitimador do apanágio disfarçado de mérito?

Será que Deus teria posto ouro na alma dos governantes, prata na dos guerreiros e ferro na dos artesãos para garantir uma boa ordem? (RANCIÈRE, 2014, p. 45). Considerando que os seres humanos tendem a aderir a iniciativas que promovem seu próprio bem, seria perfeitamente plausível supor que, se todos estivessem convencidos de que algo os beneficiaria indistintamente, haveria colaboração de todos sem reservas. Mas, o sistema meritocrático funciona segundo o princípio da utilidade, de acordo com o qual não há garantia de que todos possam se beneficiar. Para que seja implementado, é preciso persuadir os que provavelmente não se beneficiarão do sistema a serem fiéis a ele, mesmo se isso custar a renúncia de suas perspectivas de vida, aceitando que uns levem vantagens em detrimento da maioria (RAWLS, 1997, p. 218). Seria a democracia o eufemismo de um sistema de dominação?

De acordo com o princípio do véu da ignorância, uma pessoa não pode ser prejudicada em função de sua classe social ou de suas características pessoais, bem como, ser submetida a obstáculos decorrentes da cegueira, da surdez, de determinadas características intelectuais ou físicas, já que os seres humanos são constituídos por inúmeras características que se sobrepõem e se interseccionam, muito menos ter sua liberdade limitada em função de sua singularidade. Sendo assim, articular condições de igualdade, reconhecer e valorizar a diferença é o principal fundamento da produção social da inclusão.

Contudo esse processo pode ser impactado pelas escolhas e preferências, de acordo com o contexto em que são forjadas. De fato, não há autonomia social sem indivíduos autônomos, uma vez que toda opção é feita a partir das possibilidades de escolha, que são historicamente determinadas. Nessa seara, a ação do Estado pode se configurar em fator relevante no florescimento de novas construções sócio-históricas (SANTOS, 2013, p. 48).

Por esse prisma, a preferência das famílias por escolas especiais teria sido produzida em um contexto de naturalização de estigmas e da legitimação de um padrão de normalidade, historicamente construídos. Nesse caso, a formação da preferência apresenta-se desalinhada com o princípio do direito à diferença, como condição precípua para garantia da igualdade, pois, reproduz o modelo de deficiência como invalidez e não como uma das características individuais de uma pessoa. De outra parte, a disputa política por uma escola inclusiva fundamenta-se na conjugação da igualdade e da diferença, como sustentáculo de uma escola que, ao reconhecer a diferença como característica humana, promove a igualdade sem discriminação. Com base nesse pressuposto, importa questionar a autonomia das famílias para optar por uma escola segregada. Não raramente, a opção por uma escola especial decorre da crença de que a deficiência, por si só, é um fator de

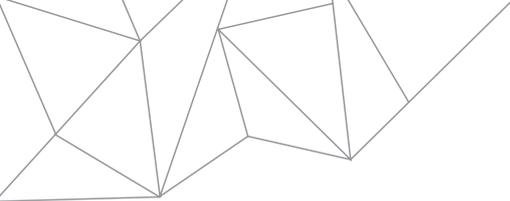


invalidez, que impede qualquer tipo de participação ou compartilhamento de experiências entre pessoas com e sem deficiência. Os defensores dessa crença alegam que a escola comum não está preparada para atender as pessoas com algum tipo de deficiência, além de condicionarem o atendimento escolar à existência de uma série de especialistas, que costumam decidir pelas pessoas, tutelá-las e conduzi-las a total dependência.

De acordo com Phillips (2001, p.18), “ninguém pode falar por grupos desprivilegiados, muito menos, tomar decisões em nome de seu bem-estar”. Para que haja mudança desse status quo é preciso que os diversos grupos excluídos façam-se presentes e compartilhem suas trajetórias, a fim de influenciar a formação de novas preferências. Se for necessário lançar mão de expedientes como dispositivos legais para induzir a superação de crenças que estigmatizam e segregam, tal medida deve ser adotada. Segundo Pitkin (1967, p. 27), a função do legislador é recompensar interesses socialmente desejáveis, mas individualmente refutados.

No debate teórico e político que alicerça a construção da educação inclusiva, procura-se redefinir o sentido do direito do indivíduo privado e do coletivo, já que a família não pode dispor do direito à educação inclusiva, por meio de escolhas que possam manter segmentos da sociedade apartados do contexto educacional comum. Assim, não se pode negar o quanto os instrumentos normativos são determinantes no processo de afirmação do direito à educação inclusiva e na alteração da escolha das famílias por espaços educacionais segregados. A sociedade civil, que vinha se organizando para substituir o Estado, prestando atendimento escolar por meio de instituições especializadas com base na condição de deficiência, passa a abrigar, também, grupos de familiares organizados e associações de defesa dos direitos das pessoas com deficiência, a fim de pressionarem o Estado a adotar medidas de proteção ao direito à educação em espaços inclusivos. Esses movimentos são protagonizados por pessoas com e sem deficiência que aglutinam diversos segmentos envolvidos na formulação e implementação de políticas públicas educacionais, em âmbitos nacional e internacional.

Com a intensificação desses movimentos sociais, que ampliam seu escopo de atuação e assumem a luta contra todas as formas de discriminação, emerge, em nível mundial, a defesa de uma sociedade inclusiva. Nesse processo, reconhece-se a necessidade de superação do fenômeno da segregação das pessoas com deficiência, provocando o crescimento das reivindicações por políticas educacionais voltadas a esse grupo social, que induzem os governos e a sociedade à criação de serviços destinados ao seu atendimento escolar em ambientes comuns. Para tanto, a produção de normas nacionais e internacionais converte-se em valiosa estratégia de influência, como demonstra a próxima seção, em que são identificados e analisados os principais documentos referentes à educação das pessoas com deficiência, produzidos na última década do século passado e nesse começo de novo milênio.



## 2 O PAPEL DO ESTADO NA PRODUÇÃO SOCIAL DA INCLUSÃO

A garantia do direito de todos à educação, de acordo com Mantoan (2008), está intrinsecamente vinculada à efetivação do direito à diferença na escola, para que haja consonância entre o direito proclamado e sua efetividade.

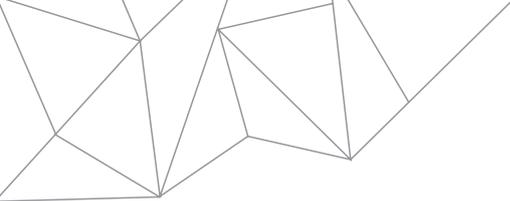
De acordo com esse pressuposto, a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação das Pessoas com Deficiência, conhecida como Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, em seu art. 1, preconiza que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais (OEA, 1999).

Esse tratado internacional tem importante repercussão na educação, exigindo a reorientação da educação especial, interpretada no contexto da diferenciação, a fim de promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização. Efetivar esta ressignificação requer, de acordo com Mantoan (2012), eliminar distorções conceituais que interferem na compreensão do que representa a inclusão no processo de reorientação do ensino, da aprendizagem, da formação dos professores, da avaliação e de tudo mais que envolve a concepção curricular.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, outorgada pela Organização das Nações Unidas - ONU em 2006, é ratificada pelo Brasil como emenda constitucional, por meio do Decreto Legislativo nº 186/2008 e pelo Decreto Executivo nº 6949/2009. Esse tratado internacional de direitos humanos sintetiza os principais estudos e avanços efetuados durante os últimos dez anos do século passado, como também reflete o intenso debate consolidado no início desse século XXI, estabelecendo novas bases conceituais para a definição, formulação e implementação de políticas públicas destinadas à promoção da inclusão social das pessoas com deficiência. Essa Convenção altera o conceito de deficiência, deslocando o foco da pessoa para o ambiente em seu artigo 1, ao preconizar que:

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, p.2).

Esse é o ponto principal na desconstrução da preferência pela escola especial. Depreende-se desse novo conceito que a desvantagem não se configura pura e simplesmente pelo fato de se possuir esta ou aquela condição física, sensorial ou intelectual, mas, na interação das pessoas com as mais diversas barreiras, que obstam ou dificultam sua plena participação. Assim, à sociedade cabe promover as condições de acessibilidade, a fim



de possibilitar às pessoas com deficiência viverem de forma independente e participarem plenamente de todos os aspectos da vida.

Nesse contexto, a educação inclusiva torna-se um direito indisponível e incondicional, abordado no artigo 24 dessa Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2009), segundo o qual:

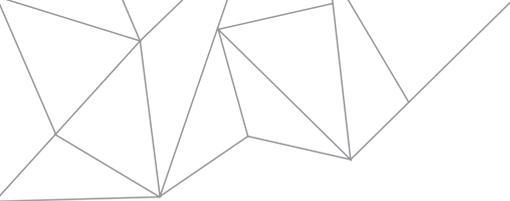
Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os estados partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida [...]. (BRASIL, 2009, p.10).

No Brasil, essa perspectiva conduz o debate sobre os rumos da educação, visando à proposição de políticas de formação, de financiamento e de gestão, necessárias para a transformação da estrutura educacional, a fim de assegurar as condições de acesso, participação e aprendizagem a todos os estudantes.

Esse princípio fundamenta a construção de novos marcos legais da educação e impulsiona os processos de elaboração e desenvolvimento de propostas pedagógicas que visam assegurar as condições de acesso e participação de todos os estudantes no ensino comum.

Com o intuito de responder aos compromissos contidos no artigo 24 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), o Ministério da Educação pública a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que orienta uma série de mudanças nos marcos legais, políticos e pedagógicos da educação nacional, com a finalidade de impulsionar o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, tornando-se norma imperativa para o Estado Brasileiro, coerente com o mandamento constitucional. A elaboração desse documento gera fúlgente debate sobre o direito de escolha das famílias, o despreparo das escolas e a existência ou não de um perfil de pessoa que não se beneficiaria da escolarização em ambientes educadores comuns. No bojo deste intenso diálogo, é pactuado o novo conceito da educação especial à luz do paradigma da inclusão, como também, suas atribuições e as estratégias para sua organização, tendo em vista uma transição paulatina, sem sentenciar o fim do velho paradigma.

Os novos referenciais legais, políticos e pedagógicos para a educação especial pressupõem a ruptura com o modelo de atendimento segregado de educação especial e a instituição de diretrizes educacionais que não admitam a discriminação com base na deficiência e orientem os sistemas de ensino para assegurar o acesso à educação comum. A definição do Atendimento Educacional Especializado - AEE é capital para o entendimento do caráter da educação especial no contexto da escola inclusiva, pois, constitucionalmente, integra o direito à educação das pessoas com deficiência, não sendo substitutivo à escolarização. Ao se reafirmar o direito à educação regular e ao AEE, previstos na



Constituição Federal/1988, contrapõe-se a interpretação de que a educação das pessoas com deficiência estaria restrita ao AEE e se desfaz a máxima de que caberia à família optar ou não pela educação regular.

Congruente com o dispositivo constitucional, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), define a educação especial como modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o AEE, disponibiliza recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (BRASIL, 2010, p. 21).

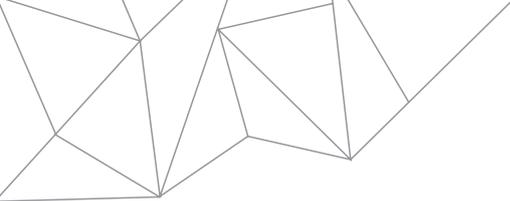
Com o objetivo de assegurar o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, essa nova Política de Educação Especial orienta os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais específicas dos estudantes, garantindo:

Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento Educacional Especializado; Continuidade da Escolarização nos níveis mais elevados de ensino; Formação de professores para a oferta do AEE e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2010, p. 19).

Com a finalidade de alcançar os objetivos da Política Nacional acima referenciados, a União apoia técnica e financeiramente, os entes federados. Por meio do Decreto nº 6.571/2008, incorporado pelo Decreto nº 7611/2011, institui-se, no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, o duplo financiamento para as matrículas dos estudantes público alvo da educação especial, sendo uma em classe comum do ensino regular e outra no AEE, ofertado de forma complementar ou suplementar à escolarização.

Essa política inverte a lógica do financiamento que historicamente sustentou o modelo de educação especial na perspectiva segregacionista, passando apoiar o desenvolvimento inclusivo das escolas das redes públicas de ensino. Neste processo de transição do modelo segregacionista para uma perspectiva inclusiva, destacam-se as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade de Educação Especial, instituídas pela Resolução CNE, nº 4/2009, que orientam para a organização e a oferta do AEE nas redes públicas e privadas de educação básica, definindo que:

Art. 1º - os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado – AEE, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2010, p. 69).



Conforme essas Diretrizes, a oferta do AEE integra o projeto político- pedagógico da escola, sendo sua oferta obrigatória pelos sistemas de ensino. Ratificando o direito das pessoas com deficiência à matrícula em classes comuns do ensino regular e ao AEE complementar ou suplementar à escolarização, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica – DCNEB, nº 4, definem em seu artigo 29 (2010, p. 72) que: - “a Educação Especial, como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, é parte integrante da educação regular, devendo ser prevista no projeto político-pedagógico da unidade escolar”.

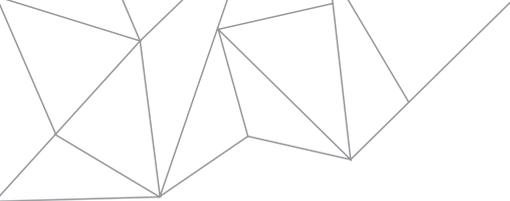
Face ao fortalecimento da política de inclusão nos sistemas de ensino, acirra-se o debate acerca do atendimento escolar das pessoas com deficiência, no contexto da elaboração dos Decretos nº 7.611 e nº 7.612, de 2011. Sob intensa disputa política, o Decreto nº 7.611/2011 mantém a definição de educação especial como modalidade complementar ou suplementar à escolarização e o Decreto nº 7.612/2011 estabelece o Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência – Viver sem Limite, congregando as políticas públicas para a inclusão social das pessoas com deficiência.

Essa ação intersetorial no âmbito do Governo Federal amplia significativamente os investimentos nas áreas da educação, da saúde, da assistência social, da ciência, tecnologia e inovação, da habitação e do trabalho.

Na sequência, a Lei nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, regulamentada pelo Decreto nº 8.368/2014, reitera os princípios da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) e as Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), após intensa disputa política protagonizada pelos movimentos sociais e setores governamentais defensores do direito das pessoas com deficiência à educação inclusiva e os mantenedores de instituições especializadas aliados aos detentores do espólio político da educação especial na perspectiva segregacionista. Os grupos conservadores do velho paradigma, que foram enfraquecidos pela ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) e pela publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), mais uma vez, se valeram das forças reacionárias presentes no Congresso Nacional para retroceder nas conquistas do direito à educação inclusiva.

Para deter tal retrocesso, coube, desta feita, a Presidência da República, vetar o seguinte texto da Lei nº 12.764/2012, inciso IV, onde:

Art. 2º – A inclusão dos estudantes com transtorno do espectro autista nas classes comuns de ensino regular e a garantia de Atendimento Educacional Especializado gratuito a esses educandos, quando apresentam necessidades especiais e sempre que, em função de suas condições específicas, não for possível a sua inserção nas classes comuns do ensino regular [...]. § 2º, art. 7º - Ficam ressalvados os casos em que, comprovadamente, e somente em função das especificidades do aluno, o serviço educacional fora da rede regular de ensino for mais benéfico ao aluno com transtorno do espectro autista (BRASIL, 2012, p.2).



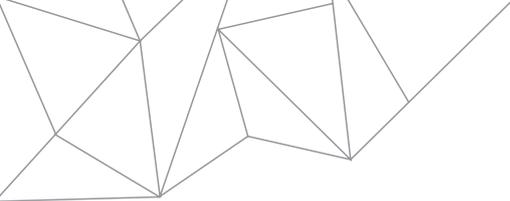
Consuma-se eloquente vitória na consolidação da educação inclusiva materializada nos vetos aos aspectos inconstitucionais da referida lei e na sanção àqueles que cercearem o direito à matrícula das pessoas com deficiência nas classes comuns do ensino regular, prevista no artigo 7º, onde: “O gestor escolar, ou autoridade competente, que recusar a matrícula de alunos com transtorno do espectro autista, ou qualquer outro tipo de deficiência, será punido com multa de 3 (três) a 20 (vinte) salários-mínimos” (BRASIL, 2012).

Durante a tramitação do Plano Nacional de Educação – PNE, aprovado pela Lei nº 13.005/2014, o Congresso Nacional trava importante discussão sobre o direito da pessoa com deficiência à educação inclusiva e o direito da família optar por uma escola especial. Nesse processo, apesar da forte pressão exercida pelos setores vinculados a rede de instituições especializadas, que defendem a manutenção de escolas especiais e o direito de escolha das famílias, o PNE garantiu dentre suas metas e estratégias a expansão das ações estabelecidas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008), implementadas em parceria com os sistemas de ensino para fortalecer o desenvolvimento inclusivo da escola. Mesmo sob tensão provocada pelos setores conservadores em favor da ambiguidade da redação da meta 4, as estratégias estabelecidas no PNE para a universalização do atendimento escolar dos estudantes público-alvo da educação especial na educação básica refletem o fortalecimento e a ampliação das ações na perspectiva inclusiva, até então implementadas, atribuindo a elas status de política de Estado. Sendo assim, o PNE a ser implementado até 2024, está em consonância com o princípio constitucional, ao estabelecer que:

Art. 8º - Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta lei. § 1º Os entes federados estabelecerão nos respectivos planos de educação estratégias que: III – garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, **assegurado o sistema educacional inclusivo** em todos os níveis, etapas e modalidades (BRASIL, 2014, grifo meu).

A perspectiva inclusiva da educação especial também é ratificada no Documento Final da Conferência Nacional de Educação Básica – CONEB (2008), da Conferência Nacional de Educação – CONAE (2010) e da CONAE (2014) que destacam o objetivo da educação especial de assegurar a inclusão escolar dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Após treze anos de disputa em torno de nove substitutivos diferentes para a outorga do Estatuto da Pessoa com Deficiência, em que um dos aspectos mais debatidos, novamente, fora o direito à educação inclusiva e o fim da segregação escolar, a Lei nº 13.146/2015 consolidou os principais marcos legais, políticos e pedagógicos da educação inclusiva, embora tenha mantido ambiguidades conceituais sobre a concepção de deficiência



e sua congruência com os princípios da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Este dispositivo legal incorporou resoluções, portarias, notas e pareceres técnicos emitidos pelo Ministério da Educação, visando ancorar o processo de construção dos sistemas educacionais inclusivos.

Em suma, a concepção inclusiva da escola é categoricamente reafirmada no último Tratado Internacional, alusivo ao direito de todos à educação, denominado Declaração Mundial de Incheon para a Educação 2030, aprovada durante o Fórum Mundial de Educação, organizado pela Unesco, na cidade de Incheon, Coreia do Sul, que contou com a participação de 160 países, dentre os quais o Brasil (UNESCO, 2016).

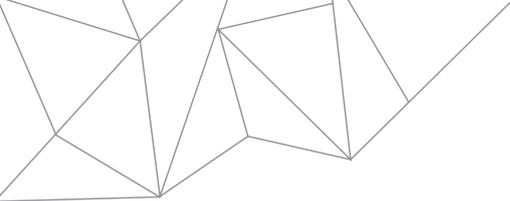
Esse documento internacional estabelece diretrizes e metas educacionais para os próximos 15 anos. No preâmbulo, são reafirmados os compromissos assumidos perante o movimento global Educação para Todos, iniciado em Jomtien, em 1990, e reiterado em Dakar, em 2000. Nessa ocasião, são ratificados os tratados de direitos humanos, internacionais e regionais, que estabelecem o direito à educação e sua inter-relação com outros direitos humanos, como por exemplo, a Declaração da Guatemala (OEA, 1999).

O item 7 do preâmbulo, trata sobre a inclusão e equidade na escola por meio da educação, como alicerce de uma agenda de educação transformadora (UNESCO, 2016). Com a adoção dessa Declaração, os países comprometem-se com o enfrentamento de todas as formas de exclusão e marginalização, bem como das disparidades e desigualdades no acesso e na participação. Nenhuma meta de educação deverá ser considerada cumprida a menos que tenha sido atingida por todos. Há um compromisso expresso com a efetivação de mudanças necessárias nas políticas de educação, visando à ampliação do acesso e da qualidade do atendimento escolar às crianças, jovens e adultos com deficiência, a fim de assegurar que ninguém seja deixado para trás.

Na meta 4.5, os países responsabilizam-se pela definição de indicadores para o monitoramento do acesso e da qualidade do atendimento escolar, especificando os recursos e serviços de acessibilidade disponibilizados aos estudantes com deficiência (UNESCO 2016). Tal coleta sistemática de dados passa a ser feita por meio de bases regionais de informação, a fim de subsidiar a definição, a formulação e a implementação de políticas educacionais de inclusão. No eixo denominado Meios de implementação, observa-se na meta 4: “construir e melhorar instalações físicas para a 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, p. 51).

No parágrafo 64, a Organização destaca-se que:

Essa meta se volta à necessidade de uma infraestrutura física adequada e de ambientes seguros e inclusivos, que cultivem a aprendizagem de todos, independentemente de seu contexto ou seu status de pessoas com necessidades especiais (UNESCO, 2016, p. 51).



No parágrafo 66, em relação aos eixos estratégias indicativas, assinalam-se os seguintes compromissos:

Instituir políticas abrangentes, multifacetadas e coerentes que sejam sensíveis a gênero e a pessoas com deficiência, além de promover normas e sistemas para garantir que as escolas sejam seguras e livres de violência; Estabelecer políticas e estratégias para proteger alunos, professores e funcionários da violência no contexto de escolas livres da violência [...]; Garantir que cada instituição seja segura e disponha de água, eletricidade, banheiros separados por gênero que funcionem e sejam acessíveis, salas de aula apropriadas e seguras [...]; Garantir que os recursos sejam alocados equitativamente entre escolas e centros de aprendizagem socioeconomicamente desfavorecidos e privilegiados; e Disponibilizar, em grande escala, espaços e ambientes de aprendizagem para a educação não formal e de adultos [...] (UNESCO, 2016, p. 52).

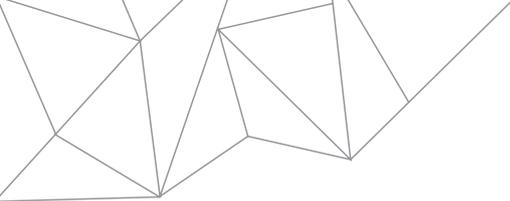
No parágrafo 74, sublinha-se o compromisso expresso com a oferta de formação continuada aos professores, objetivando o uso pedagógico de recursos tecnológicos, além de estratégias pedagógicas de inclusão escolar (UNESCO, 2016).

Esse panorama explicita a tensão permanente entre os agentes sociopolíticos que incidem na formação das preferências. Embora o Estado tenha papel decisivo neste processo, conforme evidencia a análise dos documentos nacionais e internacionais, importa registrar que esse ente abstrato é movido por interesses públicos e privados em constante conflito, o que pode limitar sua autonomia e seu poder de influência.

Desse modo, uma escola inclusiva resulta da vivência de princípios impulsionadores de justiça social, fundada no reconhecimento e na valorização da diferença, como garantidores dos direitos humanos. A produção de políticas públicas capazes de orientar e alinhar esses elementos, de modo sistemático e contínuo, é a chave para a produção social da inclusão.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que a igualdade efetiva-se na diferença, uma escola é inclusiva na medida em que contemple as peculiaridades humanas nela presentes. Nesse sentido, o paradigma da inclusão escolar desencadeia uma ampla reestruturação educacional para assegurar o direito incondicional à educação. Nesse processo, a produção dos documentos legais, políticos e pedagógicos apresentados e analisados na seção anterior, induziram, nestes últimos anos, a reorganização dos sistemas de ensino. É possível, nesses documentos, identificar as políticas públicas que impulsionaram a modificação dos indicadores da educação nacional. Dentre elas, destacam-se a promoção da acessibilidade nos materiais didáticos, nos prédios escolares, no transporte escolar, bem como a implantação das salas de recursos multifuncionais e a formação de professores para práticas pedagógicas inclusivas. Tudo isso constituiu um conjunto de políticas públicas altamente transformadoras, que potencializaram o surgimento de uma nova realidade social, em que as escolas ganharam nova conformação



humana, pedagógica e de gestão. Tal mudança pode ser exemplificada pelos resultados da pesquisa A Escola e Suas Transformações a partir da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (MANTOAN, 2014), segundo os quais, 81,18% dos entrevistados respondem que indicariam aos pais de crianças com deficiência a matrícula na escola comum.

Com base na análise dos discursos dos pais, dos professores e dos gestores, pode-se inferir que as percepções e posições dos sujeitos sobre a inclusão escolar fundamentam-se na convicção do direito de todos à educação e nos ganhos que a educação inclusiva traz aos estudantes com e sem deficiência, do ponto de vista pedagógico e da aprendizagem de valores. Os entrevistados destacam a educação inclusiva como importante instrumento no enfrentamento das diversas formas de discriminação, disseminando o acolhimento e a solidariedade no ambiente escolar. Além disso, identificam os benefícios da inclusão, ressaltando os recursos e serviços, como o AEE, disponibilizados na escola comum para a promoção da autonomia e da independência dos estudantes com deficiência.

Os indicadores de matrícula ao longo dos últimos anos também sinalizam com eloquência, uma profunda alteração em curso na escola. No período de 2003 a 2015, ocorre a ascensão do acesso das pessoas com deficiência à educação, em escolas e classes comuns, comprovada pelo crescimento de 417% das matrículas desta população na educação básica. Os dados do Censo Escolar/MEC/INEP indicam a significativa expansão da inclusão escolar, passando de 29%, em 2003, para 81% em 2015. Em escolas públicas o percentual de inclusão escolar, em 2015, atinge 94%, registrando-se, ainda, que 62% do total de escolas públicas de educação básica no país, apresentam matrículas de estudantes com deficiência. Esse movimento também pode ser observado na educação superior, que apresenta crescimento de 559% no acesso de pessoas com deficiência, no período de 2003 a 2015, conforme Censo da Educação Superior/MEC/INEP.

Desse modo, configura-se uma nova realidade educacional brasileira, não somente pela ampliação do acesso das pessoas com deficiência à educação, mas, sobretudo pela transformação dos padrões históricos de exclusão escolar. Tais mudanças provocam a redução do papel político das instituições especializadas, aprofundando a ruptura com o modelo educacional segregacionista e provocam a criação de serviços públicos de atendimento escolar para a garantia e a promoção do direito de todas as pessoas à educação inclusiva, fatores que influenciam diretamente sobre a formação de novas preferências, pois, potencializam a superação dos estereótipos produzidos pelo modelo clínico de deficiência e promove a emergência de uma nova concepção gerada no caldo do direito à diferença conjugada à igualdade.

É no bojo de tais mudanças que se fortalece o movimento de resistência ao desmantelamento das políticas de inclusão, em curso no período de 2016 a 2022, etapa que deverá ser detidamente estudada.

## REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC; SEESP, 1994.

BRASIL, Ministério da Justiça. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades educativas especiais**. 2. ed. Brasília: CORDE, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais**. Brasília: MEC; SEESP, 2006.

BRASIL. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. 2009. Disponível em: <http://www.pcdlegal.com.br/convencaoonu/artigo/educacao/?versao=convencional#.YuQ1WHbMKM8>. Acesso em: 20 jul. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Conferência Nacional de Educação Básica: Documento Final**. Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

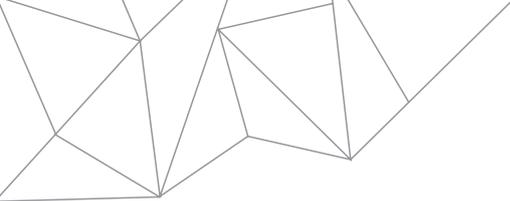
BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2013.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 de julho de 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 20 jul. 2022.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 de outubro de 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2001/d3956.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm). Acesso em: 10 jul. 2022.

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de setembro de 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm). Acesso em: 10 jul. 2022.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de novembro de 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 20 jul. 2022.



BRASIL. Conselho Nacional De Educação – CNE. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, 13 de julho de 2010. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECEBN42010.pdf?query=AGR%C3%8DCOLA](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN42010.pdf?query=AGR%C3%8DCOLA). Acesso em: 10 jul. 2022.

BRASIL. Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de novembro de 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm). Acesso em: 10 jul. 2022.

BRASIL. Decreto Legislativo nº 186, de 10 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, 10 de julho de 2008. Acesso em: 20 jul. 2022.

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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 de agosto de 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 22 jul. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB, nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, 14 de setembro de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2022.

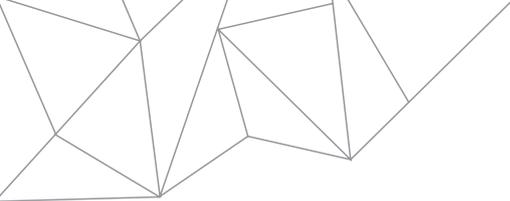
BRASIL. Ministério da Educação/CNE. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, 5 de outubro de 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocum.ents/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocum.ents/rceb004_09.pdf). Acesso em: 27 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de novembro de 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 27 jul. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 de junho de 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 20 jul. 2022.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**, Brasília, 28 de dezembro de 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm). Acesso em: 10 jul. 2022.

BRASIL. Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014. Regulamenta a 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 3 de dezembro de 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm). Acesso em: 10 jul. 2022.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**, Brasília, 28 de dezembro de 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm). Acesso em: 15 jul. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 de julho de 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 20 jul. 2022.

CONFERÊNCIA NACIONAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA – CONEB. **Documento Final**. Brasília: Ministério da Educação, 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/doc\\_final.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/doc_final.pdf). Acesso em: 10 jul. 2022.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONAE. **Documento Final**. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010\\_doc\\_final.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf). Acesso em: 20 jul. 2022.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DINIZ, Débora. Deficiência e Políticas Sociais. **SER Social**, Brasília, v. 15, n. 32, p. 237-251, jan./jun. 2013. Disponível em: [https://periodicos.unb.br/index.php/SER\\_Social/article/view/13043](https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/13043). Acesso em: 29 jul. 2022.

DUTRA, Martinha Clarete. **Uma escola inclusiva: discurso de um coletivo singular**, 2018. 558f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2018.

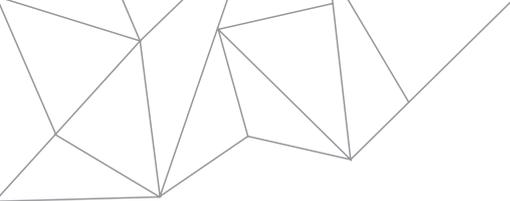
DUTRA, Claudia Pereira (Ed.) Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Inclusão – Revista da Educação Especial**. Brasília, v. 4, n. 1, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revinclusao5.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2022.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Escola dos diferentes ou escolas das diferenças?**. Campinas, SP: Com Ciência, 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A escola e suas transformações a partir da educação especial na perspectiva inclusiva**. Campinas: Librum Editora, 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008.



ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS (OEA). **Convenção interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência.** Guatemala: OEA, 1999.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência.** Brasília: ONU, 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Educação 2030 Declaração de Incheon: Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos.** Brasília: UNESCO, 2016. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002432/243278POR.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2022.

PHILLIPS, Anne. De uma política de ideias a uma política de presença? **Revista Estudos Feministas**, Santa Catarina, v. 9, n. 1, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/FdBzZvsFvDmZLZQQm5DKY8M/?lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2022.

PIERUCCI, Antônio Flávio. **Ciladas da diferença.** São Paulo: Editora 34, 1999.

PITKIN, Hanna. Political representation. *In: The concept of representation*, University of California Press, 1967.

RANCIÈRE, Jacques. **O ódio à democracia.** Boitempo, 2014.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça.** São Paulo, SP: Martins Fontes, 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Se Deus fosse um ativista de direitos humanos.** São Paulo: Ed. Cortez, 2013.

SILVA, Pedro Jorge de Melo e (Org.). **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular.** 2. ed. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e diferença: impertinências. **Educ. Soc.**, v. 23, n. 79, p. 65-66, ago., 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/CsCdCPbw7XVmXSVBQXpxkdx/?lang=pt>. Acesso em: 25 jul. 2022.