

Vol. 17, número. 2, ano 2021

**Políticas públicas educacionais voltadas às pessoas com deficiência a partir
do novo século**

Public educational policies for people with disabilities from the new century

Camila de Oliveira Resende¹Vanderlei Balbino da Costa²

Resumo: O estudo tem como objetivo analisar as principais políticas públicas educacionais para a educação especial a partir dos anos 2000, sob a ótica do pensamento educacional (neo)liberal vigente à época. Apoiamo-nos em pesquisa bibliográfica e documental, com base na análise qualitativa dos dados e aproximações ao materialismo histórico-dialético proposto por Marx (1978). A partir do referencial teórico elaborado por Garcia (2016), Libâneo (2012), Saviani (2015), Costa (2018) e Freire (1996), o problema suleador da pesquisa foi: Em quais aspectos, as políticas públicas educacionais brasileiras vêm conseguindo promover a inclusão das pessoas com deficiência nos diferentes espaços educativos? Consideramos a necessidade de aprofundamento do debate em torno do pensamento educacional que verificamos estar presente na Lei Brasileira de Inclusão, de modo a proporcionar às pessoas com deficiência uma real educação pública, gratuita e de qualidade.

Palavras-Chave: Políticas públicas. Pessoas com deficiência. Pensamento educacional.

Abstract: This study aims to analyze the main educational public policies for special education from the 2000s onwards, from the perspective of the (neo) liberal educational thought in force at the time. We supported the study on bibliographic and documentary research based on the qualitative analysis of data and approximations to the dialectical-historical materialism proposed by Marx (1978). From the theoretical framework elaborated by Garcia (2016), Libaneo (2012), Saviani (2015), Costa (2018) and Freire (1996), the research problem was: in what ways, have Brazilian educational public policies been able to promote the inclusion of people with disabilities in diferente educational spaces? We consider the need to deepen the debate around the educational thinking that we found to be present in the Brazilian Inclusion Law, in order to provide people with disabilities with a real, free and quality public education.

Key-words: Public policies. People with disabilities. Educational thinking.

¹ Universidade Federal de Jataí - camila.sa.adv@gmail.com

² Universidade Federal de Jataí - vanderleibalbino@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

As reflexões sobre a inclusão das pessoas com deficiência no cenário nacional (Sasaki,2003) em instituições de ensino regular têm sido objeto de amplas discussões no campo da educação desde a década de 1990, sobretudo na medida em que os debates vão se materializando em políticas, diretrizes, legislações, resoluções, decretos, dentre outras, que passaram a delinear os rumos da educação especial brasileira.

Neste contexto, Mantoan (2003) conceitua inclusão como

produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais. (Mantoan, 2003, p.32)

A partir dessa visão da inclusão, que sugere a ideia de pluralidade dentre os estudantes, além das mudanças de paradigmas de um único modelo educativo, a escolha do recorte histórico de nossa abordagem se deu pelo fato de que, no período posterior ao ano 2000, eclodiram no país políticas públicas influenciadas por instrumentos normativos que já haviam sido consagrados em âmbito mundial na década de 1990, tais como a Declaração Mundial de Educação para todos (Jomtien, 1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Declaração da Guatemala (1999).

Assim, a partir das ideias desenvolvidas por Garcia (2016), Libâneo (2012), Saviani (2015), Costa (2018) e Freire (1996), o problema sulador da pesquisa passou a ser o seguinte: Em quais aspectos, as políticas públicas educacionais brasileiras vêm conseguindo promover a inclusão das pessoas com deficiência nos diferentes espaços educativos?

Frente ao cenário educacional investigado, considerando a dimensão do artigo, objetivamos:

- descrever e analisar as principais políticas educacionais inclusivas existentes no Brasil para o ensino das pessoas com deficiência, a partir do início do século XXI;
- apontar mudanças estruturais e conceituais das principais políticas no período do estudo, nos diferentes níveis de aprendizagem;
- identificar o pensamento educacional que respaldou o contexto das políticas educacionais inclusivas no Brasil, no início do século XXI; e

- apontar as tendências pedagógicas que se relacionam à atual política de inclusão dos estudantes com deficiência na rede regular de ensino consubstanciada na LBI.

Cumpre-nos assinalar que nossa opção para a realização do estudo foi pela análise qualitativa. Neste sentido, André e Lüdke (1986, p.11) afiguram que a pesquisa qualitativa “tem no ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”.

O estudo se aproxima teórico-metodológica ao materialismo histórico-dialético proposto por Marx (1978), vez que considera o processo histórico e as múltiplas determinações do objeto de estudo, além de suas contradições, vejamos:

o concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento, como processo de síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida da intuição e da representação. (Marx, 1978, p.116)

Considerando que nosso referencial também utilizou de documentos como decretos, resoluções, diretrizes, conferências, dentre outros, lançaremos mão de Piana (2009, p.122), ao afirmar que: “a pesquisa documental apresenta algumas vantagens por ser fonte ‘rica e estável de dados’ não implica altos custos, não exige contato com os sujeitos da pesquisa e possibilita uma leitura aprofundada das fontes”.

A realização do estudo reflexivo também se baseou em pesquisas bibliográficas, aqui entendidas por Severino (2007, p.123) como: “nas investigações bibliográficas o pesquisador parte das pesquisas já existentes para fundamentar seu trabalho”.

Vale ressaltar que as reflexões apresentadas resultaram dos debates vivenciados na disciplina Pensamento Educacional ministrada no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Goiás.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL

A partir de 1990, pode-se afirmar que a discussão sobre a educação inclusiva às pessoas com deficiência no Brasil foi resultado de uma ascensão do neoliberalismo no mundo e de movimentos internacionais sobre o tema, dos quais destacamos a Declaração Mundial de Educação para todos, conhecida como Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a Declaração da Guatemala (UNESCO, 1999).

É de fundamental importância acentuar que o movimento “Educação para todos”, marcado pela Conferência de Jomtien, em 1990, refletiu diretamente nas primeiras legislações brasileiras sobre a educação inclusiva. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB, Lei 9394/96 (BRASIL, 1996), trouxe um capítulo específico para a educação especial e, na sequência, como desdobramento da LDB, foram elaboradas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001).

Nestas legislações a educação especial foi prevista como modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente em rede regular de ensino, para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996). Além disso, “serviços educacionais especiais” assumiram formas variadas: “serviços de apoio pedagógico especializado, realizados nas classes comuns”, “serviços de apoio pedagógico em sala de recursos”, “classes especiais” (BRASIL, 2001).

Consideramos aqui a análise de Garcia (2016) no sentido de que a proposta política em âmbito nacional para a educação especial articulava-se às políticas mais amplas, de democratização e universalização do ensino no período pós-ditadura militar, sem perder de vista a privatização da/na educação por meio das parcerias dos setores públicos-privados com instituições de caráter privado- assistencial.

Nesta linha de raciocínio, percebemos que, de acordo com Torres (2001), os anos 90 demarcaram a chegada do neoliberalismo no Brasil e os primeiros traços da reforma educativa brasileira, delineados no Plano Decenal de Educação para todos, sinalizaram basicamente uma proposta encolhida da Declaração de Jomtien, para se adequar à visão economicista do Banco Mundial, patrocinador das conferências mundiais.

A inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares ocorreu, de certa forma, ligada ao Banco Mundial e às discussões anteriores que tinham o propósito de promoção social de todos os indivíduos para a redução da pobreza. Compreendemos, então, que a expressão “educação inclusiva” assumiu um papel de atendimento de necessidades mínimas de aprendizagem e de espaço de convivência e acolhimento social. (LIBÂNEO, 2012)

Dessa forma, as primeiras Diretrizes para a Educação Especial no Brasil estabeleceram diversas possibilidades de atendimento especializado a um público também diverso, de modo que houve a necessidade de se organizar os “serviços” de educação especial, a partir da implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. (BRASIL, 2008)

Por meio desta Política o atendimento educacional especializado (AEE) foi proposto como modelo único na sala de recursos multifuncionais. Houve também outras mudanças estruturais e conceituais de um documento para o outro. Quanto à função da educação especial, deixou de ser substitutiva da educação comum, em alguns casos, para complementar ou suplementar “com recursos de acessibilidade e pedagógicos” o ensino regular; a função de “apoio pedagógico especializado” passou a ser “de cuidado, relacionada à higiene, alimentação e locomoção”; a ideologia da “educação inclusiva” passou a combater o ensino segregado e substitutivo da escola regular e da classe comum, entretanto, as redes de ensino criaram critérios internos de seletividade para o estudante com deficiência regularmente matriculado dispor do AEE. (GARCIA, 2016)

No contexto educacional brasileiro, é possível assinalar que as políticas de educação especial do início dos anos 2000 foram marcadas por duas gerações complementares, que surgiram do discurso e pensamento neoliberal de diminuição da pobreza, ampliação do acesso escolar e de criação do atendimento educacional especializado para as pessoas com deficiência.

Neste sentido, Garcia (2016) observa que:

Em relação às políticas de educação especial na perspectiva inclusiva, podemos considerar no período 1995-2010 duas gerações de políticas na base neoliberal, cada qual com suas particularidades, permeadas por uma conjuntura de ampliação do acesso à educação escolar ancorada na gestão da pobreza e na privatização da/na educação, seja pela participação direta e indireta do setor privado na oferta educacional, seja pela participação do setor privado como formulador ideológico e programático de uma pedagogia do capital para a educação escolar pública brasileira. A primeira, marcada pela inserção gradual dos sujeitos à escolaridade e por um leque diversificado de estratégias de atendimento educacional especializado. A segunda geração de políticas de educação especial na perspectiva inclusiva foi articulada mediante a inserção compulsória dos sujeitos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação em idade escolar nas redes de ensino e a implantação de um modelo padrão de atendimento educacional especializado. (Garcia, 2016, p.12)

Como se verifica dos dizeres da autora, as duas gerações não representaram grandes avanços para a política educacional inclusiva. Ao analisarmos os documentos das duas gerações, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), em comparação com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, partilhamos do que afirma Garcia (2016) no sentido de que a educação especial foi tratada como um serviço, com a diferença de que no último documento as salas de recursos multifuncionais representaram um incremento nos espaços públicos das

escolas regulares, o que não deixa de ser um fator importante na luta pela escola como espaço formativo humano.

A Política de 2008, regulamentada por decretos e resoluções, ampliou-se com a Lei Brasileira de Inclusão – Lei 13.146 (BRASIL, 2015). Apesar de terem sido estabelecidas novas normas, resultantes de um processo histórico de luta por direitos, sobretudo a respeito de quem são os sujeitos com deficiência, a sua respectiva capacidade civil, a possibilidade da tomada de decisão apoiada, a vedação da cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em matrículas, anuidades ou mensalidades de instituições de ensino, notamos que não houve mudança no pensamento educacional suleador da LBI.

Vejamos o que estabelecem os artigos 27 e 28, incisos I, II, III e XI desta Lei:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

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;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia; (...)

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; (BRASIL, 2015)

Frente aos fragmentos propostos pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI 2015), é relevante ressaltar que a educação especial ainda é considerada um “serviço” assegurado, incentivado, acompanhado pelo Estado em conjunto com a família e a sociedade, o que mantém a possibilidade de parceria com instituições de caráter privado-assistencial e, contraditoriamente, retira o caráter público e gratuito da educação.

Identificamos também no decorrer desta análise a continuidade da institucionalização do AEE e a presença tanto de professores para o atendimento educacional especializado quanto profissionais de apoio, o que nos remete para as contribuições de Garcia

(2016) no sentido de que a noção de educação especial estaria sendo substituída pelo AEE, em que o trabalho se resume tecnicamente aos recursos de acessibilidade e pedagógicos.

Pelo exposto, cumpre-nos acentuar que, de acordo com a autora, são apontados estudos que revelam o fato de professores que deveriam ter sólida formação pedagógica estarem sendo substituídos por profissionais de apoio dos quais não se exige formação específica e atribuições pedagógicas, o que gera exercício da atividade profissional em condições de trabalho precário. (MARTINS, 2011; SCHREIBER, 2012)

Outro aspecto sobre o qual procuramos refletir diz respeito à tendência pedagógica presente no texto atual da LBI. Os artigos citados mencionam uma educação que alcance o máximo de desenvolvimento dos talentos, habilidades e necessidades de aprendizagem da pessoa com deficiência, assim como o projeto pedagógico que institucionalize o AEE para promover a conquista e o exercício da autonomia.

Dessa forma, embora tenha sido mencionada a autonomia do estudante com deficiência, o que poderia levar a crer que a legislação abrange uma tendência progressista libertadora, que desenvolveu Freire (1996), identificamos que, na verdade, a LBI revela uma terminologia própria da tendência pedagógica liberal que emergiu dos movimentos escolanovistas, centrada nos talentos e habilidades do aluno.

Assim, as políticas destacadas até aqui foram reflexo do pensamento educacional (neo)liberal definido em um campo social cheio de contradições. A educação especial, como parte do processo, trouxe mudanças de conceitos e estruturas que derivaram da própria mudança da função social da escola.

No que concerne à função da escola no contexto brasileiro atual, Freitas (2010), citado por Garcia (2016), afirma que:

...a escola capitalista não está [...] promovendo a formação de lutadores e construtores de um mundo novo, mas produzindo a 'inclusão' e 'conformidade' ao mundo existente – o mundo do consumo. [...] Afastando-se da vida social, das contradições e lutas sociais, a escola afasta-se, conseqüentemente, do próprio trabalho socialmente útil. Vê-se, portanto, isolada da vida, da prática social, do trabalho como atividade humana central para a existência, enfim, vê-se imersa na artificialidade de uma sala de aula sem significado para seus estudantes. [...] A restituição das ligações da escola com a vida, com os processos formativos mais amplos, entretanto, é impedida pelos objetivos educacionais fixados para a escola pela sociedade capitalista e corporificados na sua atual forma escolar. (Freitas, 2010, p. 93)

Ao longo desta análise conseguimos aferir que as propostas apresentadas nos documentos consultados, ao mesmo tempo em que contribuem para a democratização do acesso das pessoas com deficiência ao sistema público de ensino, possibilitam a apropriação do

conhecimento e algum trabalho, não se constitui como propostas políticas que superam os processos de exclusão na escola.

Primeiro, porque as pessoas com deficiência ainda estão vivendo às margens da sociedade, estigmatizadas por não representarem um modelo normal e perfeito da sociedade contemporânea. Neste contexto, Costa (2018, p.100) afirma que a deficiência deve ser compreendida como uma questão social e não individual, “o que transfere a responsabilidade pelas desvantagens sociais do indivíduo para a incapacidade da sociedade que se torna impotente em se reajustar à diversidade”.

Em segundo lugar, fatores econômicos são determinantes neste cenário, pois a escola na sociedade capitalista, como dito, tem mudado sua função social para formar a classe trabalhadora submissa, com habilidades e competências mínimas apenas para lhes garantir a sobrevivência. Há escassez de recursos destinados à estrutura escolar, à formação de professores e faltam investimentos em inovações pedagógicas capazes de atender os estudantes vinculados à educação especial.

Frente ao exposto, Libâneo (2012), ao apontar o dualismo perverso da escola pública brasileira, sinaliza que ela se caracteriza como escola do conhecimento para os ricos e escola do acolhimento social para os pobres e ainda acrescenta:

Constata-se, assim, que com apoio em premissas pedagógicas humanistas por trás das quais estão critérios econômicos, formulou-se uma escola de respeito às diferenças sociais e culturais, às diferenças psicológicas de ritmo de aprendizagem, de flexibilização das práticas de avaliação escolar – tudo em nome da educação inclusiva. Não é que tais aspectos não devessem ser considerados; o problema está na distorção dos objetivos da escola, ou seja, a função de socialização passa a ter apenas o sentido de convivência, de compartilhamento cultural, de práticas de valores sociais, em detrimento do acesso à cultura e à ciência acumuladas pela humanidade. (Libâneo, 2012, p.23)

Percebemos, portanto, que a especificidade da escola para as pessoas com deficiência, considerada por Saviani (2015) como lugar de acesso ao saber elaborado (ciência), em que deve ocorrer o processo de transmissão/assimilação dos conhecimentos sistematizados e acumulados historicamente, não vem sendo observada.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As análises empreendidas neste estudo sinalizam que, se por um lado as políticas educacionais inclusivas para as pessoas com deficiência trazem consigo marcas de um processo

histórico de luta pelo reconhecimento enquanto ser pensante, capaz de produzir conhecimento, por outro, se apoiam nas políticas neoliberais de redução de custos e investimentos.

A pesquisa nos revelou que as políticas de educação voltadas às pessoas com deficiência ainda encontram dificuldade para promover a inclusão destas nos diferentes níveis de ensino, uma vez que a formação inicial e continuada dos professores nas universidades está ladeada por fatores que envolvem diretamente investimento público na inclusão destes novos sujeitos sociais.

Acreditamos, assim, na necessidade de se aperfeiçoarem as resistências e debates em torno do pensamento educacional que está por trás da legislação que resguarda, inclusive, as pessoas vinculadas à educação especial, para que possam, de fato, ter acesso à escola pública, gratuita e de qualidade, que lhes proporcione autonomia enquanto seres humanos capazes de se apropriarem de conhecimento científico.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº. 2, de 11 de setembro de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 set., 2001b. Seção 1, p. 39-40.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em 26/01/2019

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 20 jul. 2018.

BRASIL. **Lei 13.146, de 07 de julho de 2015 – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.** Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 22/01/2019.

COSTA, Vanderlei Balbino da. **As marcas sociais da deficiência: os desafios da formação docente.** In: A formação docente na escola inclusiva: olhares, perspectivas e diferentes abordagens. Org. Fernanda Cristina de Brito e Vanderlei Balbino da Costa. Curitiba: CRV, 2018.

DECLARAÇÃO da Guatemala. **Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência.** Guatemala, 1999.

Disponível em:

<https://midia.atp.usp.br/plc/plc0604/impressos/plc0604_aula03_ativPres_Decl_Guatemala.pdf> Acesso em: 22/01/2019

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa.** São Paulo, Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Avaliação: para além da “forma escola”.** EDUCAÇÃO: Teoria e Prática - v. 20, n. 35, jul./dez., 2010, p. 89-99, Rio Claro, SP.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Educação Especial na perspectiva: determinantes econômicos e políticos.** In: Comunicações Piracicaba. v. 23. n. 3 Número Especial. p. 7-26. 2016. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v23nespp7-26.>> Acesso em 15/01/2019.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2018.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, Maria T.E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS, Silvia Maria. **O profissional de apoio na rede regular de ensino: a precarização do trabalho com alunos da educação especial.** Dissertação de mestrado em educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

MARX, Karl. **O 18 Brumário e as Cartas a Kugelmann.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1978.

PIANA, Maria Cristina. A construção da pesquisa documental: avanços e desafios na atuação do serviço social no campo educacional. In: PIANA, Maria Cristina. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional.** São Paulo: Cultura Acadêmica. 2009. P.119.166.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, 2015. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13575>. Acesso em: 5 jun. 2019.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Como chamar as pessoas que têm deficiência?** In: Vida Independente: história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos. São Paulo: RNR, 2003, p. 12-16

SCHREIBER, Dayana Valéria Antonio Folster. **Política educacional, trabalho docente e alunos da modalidade educação especial: um estudo nos anos iniciais do ensino**

fundamental. Dissertação de mestrado em educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23.ed.rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

TORRES, Rosa Maria. **Educação para todos: a tarefa por fazer**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

UNESCO. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). **Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais**. Brasília: 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2018.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: http://unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm. Acesso em: 25 jul. 2018.