

EDUCAÇÃO ESPECIALIZADA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA ANÁLISE A PARTIR DA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E DOS ASPECTOS PEDAGÓGICOS ENVOLVIDOS

SPECIAL EDUCATION AND INCLUSIVE EDUCATION: AN ANALYSIS FROM BRAZILIAN LEGISLATION AND THE PEDAGOGICAL ASPECTS INVOLVED

Emily Catarina Andrade dos Santos

Graduanda em Direito pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Natália Cândida Silva Andrade

Graduanda em Direito pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Resumo: A nova Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PNEE), lançada em 2020 e revogada pelo Decreto nº 11.370/2023, de 01 de janeiro de 2023, teve como principal objetivo ampliar a oferta de atendimento educacional especializado a mais de 1,3 milhão de educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no país. No entanto, foi recebida com bastante crítica pelos pesquisadores e educadores da área. O objetivo desta pesquisa é analisar a educação especializada e a inclusiva, sob o ponto de vista da legislação brasileira e dos aspectos pedagógicos envolvidos. Para isso, este trabalho consiste em uma pesquisa documental, realizada com base na legislação nacional e internacional referentes às crianças com deficiência e documentos divulgados pelo Ministério da Educação e pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef). Além de fontes bibliográficas, como as obras de Sasaki e de Débora Diniz. Obteve-se como resultado a conclusão de que a educação especializada é maléfica para a parte das crianças com deficiência que se beneficiariam mais com o estudo na rede regular de ensino, ou seja, junto com as outras crianças, do que com o aprendizado nas escolas especializadas.

Palavras-chave: Educação especializada. Educação inclusiva. Crianças com deficiência.

Abstract: *The new National Special Education Policy: Equitable, Inclusive and with lifelong learning (NSEP), launched in 2020 and repealed by Decree No. 11.370/2023, issued on 01 January 2023, had as main point the increase in supply of special educational service to more than 1,3 million students with disability, pervasive developmental disorder and high abilities or giftedness in the country. However, it has been received with much criticism by researchers and area educators. The goal of this research is analyzing the special and the inclusive education, from the point of view of Brazilian legislation and the pedagogical aspects involved. For that purpose, this work consists on a documentary research, performed based on national and international legislation regarding children with disabilities and documents publicized by the Ministry of Education. Furthermore, it has been used bibliographical references, such as Sasaki's and Débora Diniz' books. We obtained as a result the conclusion that special education is harmful for the part of children with disabilities that would be more benefited by studying in the regular education network, in other words, together with other children, than by the learning in special schools.*

Keywords: *Special education. Inclusive education. Children with disabilities.*

Sumário: 1 Introdução - 2 Histórico da educação das crianças com deficiência - 3 Convivência entre crianças com e sem deficiência - 4 Papel familiar na educação das crianças com deficiência - 5 Considerações finais - Referências.

1 INTRODUÇÃO

A tentativa de instituição da nova Política Nacional de Educação Especial (PNEE), instituída pelo Decreto nº 10.502, no dia 30 de setembro de 2020, trouxe à baila um debate acerca das implicações das escolas especializadas e das inclusivas na educação das crianças com deficiência. Com ela, houve uma tentativa de trazer algumas mudanças para o ensino das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

O principal objetivo deste artigo é analisar os aspectos da educação especializada e da inclusiva, sob o ponto de vista da legislação brasileira e dos aspectos pedagógicos envolvidos. O principal argumento apresentado é que as escolas especializadas apresentam retrocessos em relação às conquistas alcançadas pela visão do modelo social acerca da deficiência, além de induzirem a uma maior segregação das crianças com deficiência, que se beneficiariam mais com o estudo nas escolas regulares inclusivas do que nas escolas especializadas.

Para alcançar seus objetivos, esse artigo foi dividido em três partes seguidas de conclusões. Na primeira parte, são colocadas as quatro fases da história da educação das crianças com deficiência propostas por Sasaki, procurando entender qual seria a fase educacional estabelecida com a tentativa de implementação da PNEE e, conseqüentemente, das escolas especializadas. Além disso, é feito um comparativo entre o modelo médico e o modelo social da deficiência. Ainda na primeira parte, são analisadas as legislações, tanto nacionais quanto internacionais, que são mais relevantes para o estudo acerca da inclusão das crianças com deficiência no ambiente escolar.

Na segunda parte, iremos investigar a importância da convivência escolar das crianças com deficiência com as que não possuem deficiências, observando quais os benefícios que esse convívio pode gerar. A terceira parte tem por finalidade analisar a importância do papel familiar quanto ao estudo das crianças com deficiência nas escolas especializadas ou nas regulares inclusivas e ainda compreender a relação entre os familiares dos educandos com deficiência e a escola.

Na realização da pesquisa efetuada, foi utilizado o método científico comparativo, tendo em vista que foi realizada uma análise comparativa entre as modalidades de educação inclusiva e especializada, tomando-se como parâmetro a lei e os aspectos pedagógicos envolvidos. As técnicas de pesquisa utilizadas, por sua vez, são a documental e a bibliográfica (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 174), com base em leis referentes às crianças com deficiência e em documentos divulgados pelo Ministério da Educação e pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), além de fontes bibliográficas, como revistas e monografias. Ainda, trata-se de pesquisa de abordagem qualitativa, com conteúdo que busca examinar a natureza da educação especializada e da inclusiva (MEZZARROBA; MONTEIRO, 2009, p. 110).

2 HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA

É recente o processo de inclusão das crianças com deficiência na sociedade. Historicamente, segundo Correia (1999), citado por Alberton Frias (2008/2009, p. 5), eram marginalizadas na Idade Antiga, em Esparta, por exemplo, onde eram desprezadas e mortas por seus familiares. Em Roma, na Lei das Doze Tábuas, havia expressamente na tábua quarta que pai poderia matar seu filho, mediante o julgamento de cinco vizinhos, caso nascesse com algum tipo de deficiência. Na Idade Média, a situação era semelhante, porque eram consideradas fruto do pecado dos seus pais, sendo segregadas no meio em que viviam.

Esse tratamento excludente foi se modificando, principalmente, no século XIX, com os estudos e teorizações acerca dos tipos de deficiência de um ponto de vista médico, como os

realizados por Pinel e Itard, por exemplo. Mesmo que tenha havido avanços no campo médico, situação semelhante não ocorreu na área educacional. Sassaki (1998, p. 15), ao falar sobre a história da educação das crianças com deficiência, divide-a em quatro fases: exclusão, segregação institucional, integração e inclusão.

A primeira é a existente durante a maior parte do referido período histórico e é marcada pela rejeição, pelo abandono das pessoas com deficiência e, desse modo, pela negligência e desatenção à sua educação. Nesse sentido, “A exclusão ocorria em seu sentido total, ou seja, as pessoas portadoras de deficiência eram excluídas da sociedade para qualquer atividade porque antigamente elas eram consideradas inválidas, sem utilidade para a sociedade [...]” (SASSAKI, 1997, p. 31).

A segunda fase é caracterizada não necessariamente pelo total abandono dessas pessoas, mas ainda existe a segregação, já que elas são isoladas em casas de caridade, onde recebem alimento, abrigo e cuidados médicos, permanecendo no local junto aos doentes e aos idosos. Assim, nesse momento elas recebiam cuidados que provinham de um trabalho voluntário, assistencialista e que na maior parte dos casos era pautado na solidariedade defendida pela religiosidade, como afirma o autor: “Excluídas da sociedade e da família, pessoas deficientes eram geralmente atendidas em instituições por motivos religiosos ou filantrópicos e tinham pouco ou nenhum controle sobre a qualidade da atenção recebida” (SASSAKI, 1997, p. 111).

No Brasil, a primeira instituição voltada para crianças com deficiência foi o Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 1854, que tinha por atribuição ministrar a instrução primária e alguns ramos da secundária, educação moral e religiosa, ensino de música, bem como ofícios fabris. Em 1928, foi criado o Instituto de Cegos Padre Chico, que oferecia diversos cursos e prestava serviços de assistência médica, dentária e alimentar.

Apesar dessas instituições possuírem um caráter assistencialista, ensejando a segregação das crianças com deficiência, elas foram um marco na história da educação dessas crianças no Brasil. Isso se dá, porque antes não havia nenhum tipo de preocupação com elas e depois passaram por anos de modificações e lutas em todo o país que culminaram em uma educação inclusiva.

Pode-se perceber, portanto, que as pessoas nesse segundo momento ainda são tratadas como inválidas. Essa situação só se modifica com a fase da integração social, em que começa a haver uma maior inclusão das pessoas com deficiência, como a de algumas das crianças com deficiência nas escolas, por exemplo. Esse momento, entretanto, ainda não é inclusivo, porque, segundo ele, esses indivíduos é que devem se adaptar aos ambientes em que se inserem, não o contrário, de modo que haveria apenas um esforço unilateral com o objetivo da inserção dessas pessoas na sociedade.

Além disso, nessa fase também ainda há segregação, nas escolas, por exemplo, em que as crianças com deficiência estudam apenas em classes especializadas nas escolas comuns ou em escolas especializadas, estando separadas do convívio diário com as outras crianças para que não prejudicassem o aprendizado destas. Dessa forma, “[...] a integração constitui um esforço unilateral tão somente da pessoa com deficiência e seus aliados (a família, a instituição especializada e algumas pessoas da comunidade que abracem a causa da inserção social) [...]” (SASSAKI, 1997, p. 34).

A quarta fase é marcada pela efetiva inclusão social, na qual os ambientes sociais, como meios de transporte, mobiliário e utensílios se adaptam para que sejam acessíveis às pessoas com deficiência. O referido momento é caracterizado pela ideia de que não são esses indivíduos que necessitam se modificar para que se encaixem na sociedade, mas é esta que precisa passar por mudanças. Essa etapa é pautada, principalmente, no modelo social da deficiência, que se opõe ao modelo médico, sendo este a base da fase da integração social.

Os modelos médico e social foram fundamentais para a modificação de concepções acerca das pessoas com deficiência. O primeiro é o mais antigo, porque é existente desde os primeiros estudos e teorizações acerca das deficiências e a enxerga como resultado da lesão. Desse modo, o corpo lesionado seria o responsável pela exclusão social sofrida por esse grupo. O modelo social, diferentemente, é mais recente, porque é criado nos anos 70, no Reino Unido, por pessoas com deficiência, como Paul Hunt e Michael Oliver, que junto a outros indivíduos criaram a Liga dos Segregados Físicos Contra a Segregação (Upias), com o objetivo de resistir e se opor à concepção do modelo médico acerca da deficiência (DINIZ, 2007, p. 14).

Essa entidade moldou o modelo social da deficiência, segundo o qual não é a lesão que causa a experiência da deficiência, uma vez que o problema está na sociedade, que não é preparada para o acolhimento dessas pessoas nos ambientes sociais e que não respeita a diversidade, gerando a sua exclusão. Isso não significa, entretanto, que seja negada a lesão física, uma vez que ela é apenas a propulsora de modos de vida diferentes, de uma maior variedade entre as pessoas, não das deficiências. Nesse contexto, “[...] diferentemente das abordagens biomédicas, deficiência não deveria ser entendida como um problema individual, uma “tragédia pessoal”, como ironizava Oliver, mas sim uma questão eminentemente social” (DINIZ, 2007, p. 15).

O modelo social da deficiência foi fundamento das variadas legislações que começaram a ser elaboradas no fim do século XX, quanto aos direitos das pessoas com deficiência. De todas essas novas garantias, a de maior relevância para o debate proposto é a da educação inclusiva para as crianças com deficiência. Serão abordadas algumas delas, com o objetivo de realizar uma contextualização inicial no meio legislativo, para melhor compreensão do histórico dos direitos postos na lei no âmbito educacional desses indivíduos.

Dentre as declarações que se preocupam com a inclusão educacional das crianças com deficiência, pode-se citar a Convenção sobre os Direitos da Criança (1988), ratificada pelo Brasil em 24 de setembro de 1990. Segundo o seu artigo 23, “Os Estados Partes reconhecem que a criança com deficiência física ou mental deverá desfrutar de uma vida plena e decente, em condições que garantam sua dignidade, favoreçam sua autoconfiança e facilitem sua participação ativa na comunidade” (BRASIL, 1990).

Diferente dessa declaração, que apenas retrata a educação inclusiva de crianças com deficiência como uma entre diversas outras disposições, a voltada especialmente para a inclusão educacional das crianças com deficiência e de todas as outras crianças que não estejam conseguindo ter aproveitamento escolar é a Declaração de Salamanca, que é uma resolução da Organização das Nações Unidas, aprovada na Conferência Mundial Sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, em 1994.

Segundo essa declaração, “toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas” e “os sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades”. É perceptível, assim, a influência do modelo social da deficiência tanto na Declaração de Salamanca quanto na Convenção Sobre os Direitos da Criança, já que, de acordo com esta, as crianças com deficiência devem ser educadas, de modo que vivam de forma plena e com dignidade e, de acordo com aquela, os sistemas educacionais devem se adaptar para atender às necessidades das crianças com deficiência, que são ideias defendidas pelo modelo social.

Quando se volta especificamente para legislações que foram elaboradas nacionalmente, frisa-se a importância do Estatuto da Criança e do Adolescente, de 13 de julho de 1990, que no seu artigo 54, inciso III, afirma que o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, deve ser assegurado pelo Estado. Tal disposição também está presente na Constituição Federal, de 1988, no seu artigo 208. Ambos os

dispositivos nacionais estão de acordo com a inclusão de que fala Sasaki, já que não segregam as crianças com deficiência no ambiente escolar, priorizando o seu atendimento educacional na rede regular de ensino.

Ainda que tenham sido elaboradas essas legislações que garantem direito à educação às pessoas com deficiência, só passou a haver uma maior presença de garantias acerca dos direitos desses indivíduos, no âmbito legislativo brasileiro, com a ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo em 9 de julho de 2008 e a sua promulgação no Decreto nº 6.949, em 25 de agosto de 2009. É no artigo 24 desse decreto que se fala sobre os direitos educacionais das pessoas com deficiência, os quais devem ser assegurados pelo Estado. De acordo com as suas disposições, deverá ser implementada uma política de não exclusão das pessoas com deficiência, bem como adoção de medidas de apoio individualizadas, entre outras estratégias a serem adotadas.

É notável, assim, a influência do modelo social da pessoa com deficiência nesse decreto, que garante o ensino inclusivo, o atendimento individual a fim de maximizar o desempenho da criança e a coloca em posição de igualdade em relação às outras. Pode-se, assim, enquadrá-lo na quarta fase da inclusão retratada por Sasaki, já que garante uma efetiva inclusão educacional dos indivíduos e, principalmente, das crianças com deficiência. Esse decreto baseou a mais completa legislação referente aos direitos das pessoas com deficiência, que é o Estatuto da Pessoa com Deficiência, que também pode ser chamado de Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, de 6 de julho de 2015.

É fundamental enfatizar a presença do termo “inclusão” no nome do referido Estatuto, porque promovê-la é o objetivo principal da Lei. Ela dispõe sobre o direito à educação no capítulo IV e, dentre seus artigos, frisa-se o inciso III, do artigo 28º:

Incube ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar [...] 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 (BRASIL, 2015).

Vale salientar que quando se fala em atendimento educacional especializado, não está sendo abordado necessariamente o ensino nas escolas especializadas, mas uma maior assistência voltada especificamente às crianças que dela necessitam, nas escolas regulares, que são as inclusivas. Esse Capítulo do Estatuto complementa e especifica as disposições referentes à educação presentes na Convenção ratificada em 2008. Entretanto, ainda que essa complementação ocorra, fez-se necessário um documento que fosse voltado especificamente para a educação.

Nesse sentido, foi publicada pelo Ministério da Educação a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 07 de janeiro de 2008, que é pautada no ensino inclusivo nas escolas regulares, com o apoio especializado, ou seja, esse atendimento deve estar articulado com o ensino comum, de modo que não é substituto da escolarização, caracterizando a transversalidade da modalidade de educação especial.

Sobre esse mesmo assunto, foi publicado em 30 Setembro de 2020 o Decreto nº 10.502, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizagem ao Longo da Vida (PNEE). Ela é o ato normativo mais recente acerca da educação inclusiva das pessoas com deficiência, sendo não apenas direcionada a elas, mas também a quem possui transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assim como a Política de 2008, tendo o intuito de garantir os seus direitos constitucionais de educação e de atendimento educacional especializado.

É fundamental destacar, entretanto, que o mencionado decreto foi suspenso por decisão liminar do Ministro Dias Tofolli, confirmada posteriormente pela maioria do Plenário do Supremo Tribunal Federal, em sede da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 6590. Ademais, a nova PNEE também foi objeto da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 751. Em ambas as ações, foram colocados em pauta pontos controvertidos presentes na Política, de fundamental debate, devido à discussão suscitada no que concerne a esse decreto estar de acordo ou em contradição com a educação inclusiva.

Ressalta-se, ainda, que, apesar de o mencionado decreto ter sido expressamente revogado pelo Decreto nº 11.370/2023, de 01 de janeiro de 2023, continua sendo importante analisar as mudanças pretendidas pela instituição da PNEE e toda a discussão que ela envolve, tendo em vista a essencialidade do tema educação inclusiva para a sociedade.

3 CONVIVÊNCIA ENTRE CRIANÇAS COM E SEM DEFICIÊNCIA

Dentre as diretrizes do Decreto nº 10.502/2020, destaca-se a seguinte disposição, que é fundamental para o entendimento do debate que será realizado:

Art. 6º São diretrizes para a implementação da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida:

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 [...] (BRASIL, 2020).

Para que se possa efetivamente compreender o conteúdo não apenas desse inciso, mas também a finalidade da PNEE, é importante que seja realizada uma diferenciação entre o ensino especial nas escolas especializadas e nas classes comuns na escola regular inclusiva. Esse esclarecimento, também, é fundamental para que se compreenda o porquê de políticas como essa, apesar de se dizerem inclusivas, na prática podem contribuir para que haja uma maior segregação de grande parte das crianças com deficiência, caracterizando um retrocesso em relação às conquistas alcançadas pelo modelo social da deficiência quanto à inclusão educacional já citadas nas legislações anteriormente. É, assim, estimulada a regressão à fase da integração formulada por Sassaki.

A terceira fase da educação, segundo esse autor, é caracterizada por um momento em que surgiram as classes especiais dentro das escolas comuns para atender às crianças com deficiência, separando-as das outras. Situação semelhante foi proposta na PNEE, através das escolas especializadas.

Segundo o artigo 2º, VI, da PNEE, as escolas especializadas são instituições de ensino voltadas para o atendimento educacional de crianças que não seriam beneficiadas se estivessem incluídas em escolas regulares inclusivas, em razão da necessidade de apoios múltiplos e contínuos.

Seriam escolas com atendimento exclusivo para as crianças com deficiência, visando ao oferecimento de uma maior flexibilidade aos sistemas de ensino. O ministro da Educação, Milton Ribeiro, em seu discurso na solenidade de lançamento da política afirmou que “um dos princípios norteadores desta política nacional é a valorização das singularidades” de cada estudante.

No entanto, a PNEE apresenta significativo retrocesso quanto às conquistas alcançadas ao longo de anos de luta pelos direitos das pessoas com deficiência, já que estimula um maior espaço de segregação entre as crianças com deficiência e as sem deficiência, através das escolas especializadas. Essa Política Nacional de Educação Especial, entretanto, ao dispor sobre as es-

colas especializadas, não prejudica o processo de aprendizagem de todas as crianças, porque há aquelas que se beneficiam com esse ensino especializado, por apresentarem transtornos mais graves, como pode ser percebido na fala seguinte de Lucelmo Lacerda, que é pesquisador em autismo e em inclusão escolar, em um trecho retirado do artigo que escreveu sobre essa nova PNEE, para o jornal online *Gazeta do Povo*:

[...] as escolas e classes especializadas são espaços excepcionais de escolarização, dedicados a casos de deficiência com quadros mais severos, que não se beneficiam da inclusão escolar. Nestes espaços as pessoas com deficiência podem aprender as habilidades fundamentais para se beneficiarem da inclusão escolar e serem nela inseridos progressivamente, ainda que nem todos os casos consigam este mesmo desenvolvimento [...] (2020).

Entretanto, ainda que as escolas especializadas sejam voltadas preferencialmente para as crianças com transtornos mais graves, que não desenvolveriam o seu aprendizado com a mesma qualidade nas escolas regulares inclusivas, também estudam nesses locais as que se beneficiariam mais com o ensino inclusivo. Isso ocorre na prática, porque a Política é voltada para o ensino especial dos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, como se pode perceber no seu artigo 1º.

Nem todos os alunos que apresentam esses quadros, portanto, beneficiam-se do estudo nas escolas especializadas, apesar de poderem ser matriculados nelas, o que acarreta a segregação da convivência com crianças sem deficiência, de modo que o seu estudo nesses ambientes pode ser menos proveitoso em comparação à aprendizagem nas escolas inclusivas.

As disposições existentes na nova PNEE são divergentes das visadas pela Política Nacional de Educação Especial de 2008, que também dispõe sobre o atendimento educacional especializado, mas de forma diferente, porque ela não fala em classes ou escolas especializadas, mas em um atendimento especializado que deve ser realizado no turno oposto ao do ensino comum, sendo articulado à proposta pedagógica desta.

Na PNEE de 2020, por outro lado, é proposto um ensino nas escolas especializadas para alunos que não seriam incluídos nas escolas regulares inclusivas. Isso significa que a proposta da PNEE mais recente vai além do ensino complementar e suplementar visado pela Política anterior, sendo oferecido também o ensino exclusivo nas escolas especializadas, o que prejudica a aprendizagem das crianças que se beneficiariam mais com o estudo nas escolas regulares inclusivas, mas que são matriculadas nas escolas especializadas, sendo separadas totalmente do convívio com as crianças sem deficiência.

O Ministério da Educação, em documento divulgado em 2008 pelo Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, falou sobre o que seria uma escola inclusiva: “Escola inclusiva é, aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades”.

A escola inclusiva é, portanto, uma escola regular com um atendimento específico voltado para as necessidades de todos os alunos e não só dos estudantes com deficiência, corroborando com a fase da inclusão, na qual o principal objetivo é incluir as crianças com deficiência em todos os âmbitos da sociedade, não mais escondendo e as separando, a fim de desenvolver as potencialidades de todos os alunos e, para que isso ocorra, é essencial a socialização entre eles no mesmo espaço.

Nesse diapasão, é necessário o contato entre todas as crianças, porque a escola se configura como um importante ambiente de aprendizado. A família constitui o primeiro espaço de socialização das crianças e é no seio familiar que aprendem regras básicas de convivência e

desenvolvem suas primeiras habilidades. No entanto, apenas o convívio com os parentes não é suficiente para que as crianças alcancem a plenitude de seu crescimento pessoal, enquanto indivíduos que devem ser preparados para a vida em comunidade.

É fundamental, também, frisar não apenas a importância de haver esse ambiente de socialização, mas de todas as crianças passarem pela experiência do aprendizado na escola. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) estabelece em seu art. 53 que: “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...]”. Portanto, toda criança e adolescente, para obterem seu pleno desenvolvimento, precisam frequentar a escola.

O atendimento educacional especializado está de acordo com o modelo social da deficiência, que a entende não como a lesão que está no corpo do indivíduo, mas sim como uma opressão do sistema. É, portanto, necessário não que a pessoa com deficiência se adapte à comunidade em que vive, mas sim que a sociedade ofereça os meios necessários para que ela possa conviver nos espaços públicos, com acessibilidade e oportunidades iguais aos outros indivíduos.

De acordo com Sassaki:

Pelo modelo social da deficiência, os problemas da pessoa com necessidades especiais não estão nela tanto quanto estão na sociedade. Assim, a sociedade é chamada a ver que ela cria problemas para as pessoas portadoras de necessidades especiais, causando-lhes incapacidade (ou desvantagem) no desempenho de papéis sociais (SASSAKI, 1997, p. 45).

Sendo assim, a escola é responsável não apenas por adequar às crianças com deficiência o seu ambiente físico ao, por exemplo, colocar rampas de acessibilidade e realizar modificações nos banheiros, que permitam maior acessibilidade a essas pessoas, como também adaptar seu plano pedagógico, fornecendo materiais que sejam compreendidos por todos os alunos, a fim de eliminar essas barreiras sociais que impedem que a sociedade incorpore a diversidade.

Nesse sentido, a necessidade de haver as referidas mudanças foi abordada no relatório mundial da infância de 2013, no qual a UNICEF abordou o tema das Crianças com deficiência. Esse documento fala que “a educação inclusiva implica oferecer oportunidades significativas de aprendizagem a todos os estudantes em um sistema escolar regular. Idealmente, permite que crianças com e sem deficiência frequentem as mesmas classes apropriadas para sua idade (...)”.

Ao criar esse ambiente favorável para que todos os alunos possam se desenvolver em sua plenitude, a escola inclusiva promove um lugar com menos preconceito, mais sensibilidade e mais autonomia para todas as crianças.

A criança com deficiência deve ser estimulada dentro do ambiente escolar a conviver com as outras, participando de todas as atividades propostas pelos professores, cabendo à escola disponibilizar os recursos necessários para essa participação. No entanto, para o modelo médico da deficiência: “Deficiência é consequência natural da lesão em um corpo, e a pessoa deficiente deve ser objeto de cuidados biomédicos” (DINIZ, 2007, p. 15).

Assim, a criança com deficiência é muitas vezes vista como incapaz de realizar simples tarefas do seu cotidiano e de interagir com outras crianças, devendo apenas ser alvo de assistencialismos e cuidados médicos. O modelo social não nega a necessidade de remédios ou de tratamentos, por exemplo, mas aponta que esta não deve ser a principal forma de se tratar essas pessoas, porque elas devem ser estimuladas a ter independência. Nesse sentido, é importante que seja realizada uma diferenciação entre a autonomia, a independência e o *empowerment*, que são inclusivistas e cuja divergência de significados é abordada por Sassaki.

Segundo esse autor, a autonomia vem a ser o domínio que o indivíduo possui no am-

biente físico e social, preservando ao máximo a sua privacidade e a sua dignidade. Essa autonomia pode ser modificada ou desenvolvida.

Já a independência vem a ser:

A faculdade de decidir sem depender de outras pessoas [...] uma pessoa com deficiência pode ser mais independente ou menos independente em decorrência não só da quantidade de informações que lhe estiverem disponíveis para tomar a melhor decisão, mas também da sua autodeterminação ou prontidão para tomar decisões numa determinada situação (SASSAKI, 1997, p. 36).

Sasaki coloca que é muito comum os pais esperarem que de forma repentina seus filhos alcancem essa independência. No entanto, é necessário que lhes sejam dadas oportunidades de desenvolver essa independência desde a infância, o que ocorre mais facilmente quando são colocadas nas escolas regulares inclusivas, que permitem a maior inserção das crianças com deficiência na sociedade.

O *empowerment*, de acordo com Sasaki (1997, p. 38), é um processo de uso do seu poder pessoal intrínseco à condição do indivíduo. Quando a pessoa passa a usar seu poder pessoal, ela assume o controle de suas decisões e escolhas.

Esses três conceitos são extremamente importantes de serem desenvolvidos nas crianças com deficiência. No entanto, apenas a escola inclusiva oferece ambiente favorável para isso, já que nela os limites das crianças são respeitados, mas suas potencialidades são incentivadas. No momento em que esses indivíduos com deficiência, por outro lado, são colocados nas escolas especializadas, quando se beneficiariam mais na rede regular de ensino, o processo de desenvolvimento da independência é dificultado.

O neuropsicopedagogo clínico e especialista em educação especial, Jairon Pinheiro, em entrevista para o *Jornal Opção* afirma que ao interagir com outras crianças a criança com deficiência:

Melhora a comunicação, os processos sociais e emocionais são potencializados. Porque a educação também é conviver com o outro. E essa lei ela traz uma série de aberturas que não garantem esse direito à aprendizagem no sentido de escola inclusiva, no sentido de eu estar junto com o outro (2020).

O especialista ainda aponta diversos benefícios que a escola inclusiva oferece tanto para as crianças com deficiência quanto para as crianças sem deficiência, dentre os quais o desenvolvimento de cuidado, sensibilidade, empatia, acolhimento, respeito e solidariedade. Ao conviver com as crianças com deficiência, as outras aprendem a lidar melhor com as diferenças, com a diversidade que existe entre os seres humanos, segundo Oliveira da Silva (2018, p. 109).

Por não haver esse ambiente inclusivo para as crianças que se beneficiariam mais estudando nas escolas da rede de ensino regular, mas que são matriculadas nas escolas especializadas, é que o texto da PNEE é tão problemático e criticado pelos especialistas em educação especial. Além disso, a Política, no que diz respeito a essa parte do grupo das crianças com deficiência, vai contra diversos dispositivos legais que se encontram em vigor no nosso país e cujas disposições propõem um ensino inclusivo, como, por exemplo, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo que assegura que é direito das pessoas com deficiência o acesso ao sistema educativo inclusivo.

Dessa forma, ao ratificar a mencionada Convenção, o Brasil reconheceu a educação inclusiva como um direito a ser concretizado no que diz respeito à educação das crianças com deficiência, mas que, por todo o exposto, não vem sendo efetivado no ordenamento jurídico interno pátrio.

4 PAPEL FAMILIAR NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo coloca em seu preâmbulo que é função do Estado fornecer para as pessoas com deficiência e seus familiares “a proteção e a assistência necessárias para tornar as famílias capazes de contribuir para o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência”. Sendo a educação um direito desses indivíduos, é fundamental a participação familiar no processo de aprendizagem, a fim de que essa garantia se concretize de forma plena.

A “elaboração de estratégias de gestão de sistemas de ensino” com “orientação sobre o papel da família, do educando, da escola, dos profissionais especializados e da comunidade, e a normatização dos procedimentos de elaboração de material didático especializado” fazem parte do plano de ações que seriam implementadas pela PNEE, colocadas em seu artigo 9º. Dessa forma, depreende-se que o papel a ser desenvolvido pela família é tão importante quanto o da escola.

Nesse sentido, a Declaração de Salamanca coloca que:

A educação de crianças com necessidades educacionais especiais é uma tarefa a ser dividida entre pais e profissionais. Uma atitude positiva da parte dos pais favorece a integração escolar e social. Pais necessitam de apoio para que possam assumir seus papéis de pais de uma criança com necessidades especiais. O papel das famílias e dos pais deveria ser aprimorado através da provisão de informação necessária em linguagem clara e simples; ou enfoque na urgência de informação e de treinamento em habilidades paternas constitui uma tarefa importante em culturas aonde a tradição de escolarização seja pouca (SALAMANCA, 1994, p. 13-14).

O papel dos pais apenas pode ser aprimorado através de uma relação construída com a escola. Paniagua (2004), citado por Annye de Picoli Souza (2016, p. 42), aborda quatro modelos que explicam as possíveis interações que podem existir entre a família e a escola: modelo *expert*, modelo transplante, modelo do usuário e o modelo da negociação.

No modelo *expert*, os pais não se apresentam como sujeitos ativos no processo de aprendizagem, pois são considerados incapazes. Apenas os professores e profissionais detêm o conhecimento necessário e as habilidades para lidar com as crianças.

Já no modelo transplante, os pais são considerados coterapeutas dos filhos. Nele, os profissionais são responsáveis por transmitir os conhecimentos fundamentais para que, em casa, eles façam o papel que é desenvolvido na escola pelos profissionais.

O terceiro modelo é caracterizado pelo reconhecimento de que os pais são usuários, “cabendo ao profissional o ajuste de suas vivências, suas ideias e atuações em relação à situação do filho com deficiência”.

O modelo da negociação promove uma maior interação entre a família e os profissionais, sendo esses responsáveis por instruir os familiares, através da oferta de opções e da criação de alternativas que ajudem no processo de colaboração.

Temos nesse último modelo uma preocupação em promover uma colaboração maior entre família e escola, a fim de que os pais possam participar efetivamente do processo de aprendizagem dos seus filhos e contribuir nesse processo de forma ativa, não apenas como sujeitos passivos. Cabe, assim, à escola proporcionar essa participação. Nesse sentido, é fundamental a interação entre os familiares e a escola, visando à mais proveitosa aprendizagem das crianças com deficiência, sendo notável a importância da família nesse processo, o que pode ser percebido nas referências que a PNEE faz acerca do papel familiar no ensino oferecido aos alunos, que serão abordadas mais adiante.

Outro ponto importante a ser levado em consideração que está relacionado à PNEE é a desinformação acerca de como funcionam as escolas regulares inclusivas, o que pode levar familiares de crianças com deficiência, que se beneficiariam mais com o estudo nas escolas regulares inclusivas do que nas especializadas a desconfiarem de que são positivas e, conseqüentemente, a optarem pela matrícula nas escolas especializadas, na crença de que essa é a melhor decisão a ser tomada. É fundamental falar sobre esse tema, principalmente devido à seguinte disposição presente no artigo 6º, inciso VI da PNEE, que é uma das diretrizes dessa Política:

IV - priorizar a participação do educando e de sua família no processo de decisão sobre os serviços e os recursos do atendimento educacional especializado, considerados o impedimento de longo prazo e as barreiras a serem eliminadas ou minimizadas para que ele tenha as melhores condições de participação na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas.

Esse dispositivo prioriza a participação dos familiares da criança com deficiência na tomada de decisões quanto ao atendimento educacional especializado. A família como núcleo natural e fundamental da sociedade precisa desenvolver um papel mais ativo dentro das escolas. A família e o colégio necessitam construir uma ponte de ajuda mútua, pois “programas de educação inclusiva que se concentram apenas em práticas de sala de aula não conseguem aproveitar o potencial dos genitores para contribuir com a educação inclusiva – e para evitar violações, como o confinamento de crianças com deficiência em salas separadas” (Relatório da Situação Mundial da Infância 2013: Crianças com Deficiência, p. 33).

Outra disposição relevante para o debate proposto é o que está presente no inciso VI do artigo 3º, segundo o qual um dos objetivos da PNEE é a seguinte garantia: “VI - participação de equipe multidisciplinar no processo de decisão da família ou do educando quanto à alternativa educacional mais adequada”. Tais disposições são problemáticas no que concerne, principalmente, às famílias às quais faltam conhecimentos acerca das escolas especializadas e das regulares inclusivas.

Nesse contexto, os pais ou responsáveis de crianças que apresentam deficiências menos severas, muitas vezes, creem que o estudo nas escolas especializadas será melhor para as crianças, devido ao fato de que nesses ambientes, elas convivem com crianças da mesma idade e que também possuem condições que dificultam a aprendizagem. Essa crença, entretanto, é equivocada, como se pode perceber na seguinte fala de uma mulher que decidiu colocar o seu filho em uma escola especializada:

Foi muito ruim, porque ele não convivia com crianças com desenvolvimento considerado normal. O autismo dele ficou mais severo, porque ele pegava os mesmos comportamentos dos outros. Era uma unidade de ensino pouco lúdica, focada mais nos tratamentos das crianças (*BBC News Brasil*).

A pessoa que prestou tal depoimento divulgado em artigo do site *BBC News Brasil* tomou essa decisão, porque o seu filho havia sofrido preconceito na anterior escola regular inclusiva em que estudava. Esse é um dos maiores receios dos familiares das crianças com deficiência, o que os estimula a colocá-las nas escolas especializadas, já que para eles ao se estudar com pessoas sem deficiência haveria maior chance de que sofressem preconceito, por conta das diferenças entre as crianças.

Embora haja essa crença quanto à tomada da decisão de colocá-las nas escolas especializadas, ela é prejudicial aos indivíduos com deficiência, porque as torna mais dependentes dos adultos, de modo que esse ensino pode levá-las a desconfiar das próprias habilidades e capacidades, no sentido de que imaginam que não são capazes de tomar atitudes e realizar ações por

si mesmas, já que sempre dependem de outra pessoa. Isso pode ser percebido, por exemplo, na seguinte fala da mesma mãe da criança autista que concedeu uma entrevista à *BBC News Brasil*, quanto à experiência do seu filho na escola especializada: “Durante uma apresentação, cada criança estava com um adulto por trás, até mesmo pra levantar o próprio braço. Pensei: como estão ensinando essas crianças a evoluir, se estão fazendo tudo por elas?”.

Ao colocar a criança na escola especializada, quando ela não tem uma deficiência com quadro mais severo, portanto, ao invés de protegê-la do preconceito e de sofrer, está sendo prejudicado o seu desenvolvimento. Isso pode ser percebido não apenas pelo ocorrido com a criança autista, por exemplo, mas também ao não se permitir que a criança passe por frustrações, sendo uma forma de a superproteger, levando-a a possuir uma imagem de fragilidade de si mesma. Os familiares, nesse sentido, “Procuram realizar todos os desejos possíveis dos mesmos e acabam não criando condições para que eles desenvolvam suas potencialidades e não os permitem sofrerem frustrações [...]” (GOLFETO e MIAN, 1999, p. 208).

Dessa forma, pode-se perceber que o estudo das crianças com deficiência nas escolas especializadas, quando elas se beneficiariam mais com o estudo nas escolas regulares inclusivas, por não apresentarem um quadro grave de deficiência, não permite o pleno desenvolvimento das suas potencialidades, que é um dos princípios da PNEE, disposto no seu artigo 3º, inciso IV. Há, então, uma contradição entre o referido dispositivo e a realidade concreta que existe nas escolas especializadas, de modo que não podem ser consideradas inclusivas com relação à referida parte do grupo das crianças com deficiência, que não apresentam transtornos severos. Por outro lado, ao estudar com pessoas sem deficiência, as crianças passam a enxergar o comportamento desses indivíduos como um desafio, como um espelho e estímulo para que entendam que também possuem condições de aprender e de se desenvolver (OLIVEIRA DA SILVA, 2018, p. 112).

Outro ponto importante a ser conhecido pelos familiares antes de escolher a escola regular inclusiva ou a especializada é que esta se trata mais de um local de cuidado do que de aprendizado, conforme Karagiannis; Stainback e Stainback (1999, p. 25), citados por Oliveira da Silva. Isso se dá porque o aprendizado não se trata apenas de aprender conteúdos, mas de socializar, de brincar com outras crianças com e sem deficiência, de conhecer a diversidade existente nos tipos de indivíduos, já que a escola é o primeiro ambiente de socialização em que as crianças são colocadas após a vivência no meio familiar. É fundamental, assim, essa interação entre elas, para que aprendam a viver em comunidade.

Colocar a criança na escola regular inclusiva quando se tem receio do preconceito que pode ser praticado por crianças sem deficiência não é uma decisão fácil, ainda mais quando não se conhecem os benefícios desse tipo de escola para os educandos que não apresentam transtornos graves, já que não segregam as crianças com deficiência das outras. Apesar de haver esse medo, o preconceito pode existir não só na escola, mas também em todos os ambientes em que a criança esteja inserida, de modo que colocá-la em uma escola especializada não é uma forma totalmente efetiva de evitar que sofra preconceito e, como já foi citado, pode vir a prejudicar o seu desenvolvimento.

É necessário, portanto, um trabalho conjunto entre as crianças no geral, seus familiares e os professores nas escolas inclusivas, para que seja coibida essa prática entre os alunos e para que possa haver uma interação saudável entre crianças com e sem deficiência, já que essa convivência entre as formas diferentes de indivíduos é benéfica para todos, como já foi explicado anteriormente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da pesquisa realizada, é possível concluir que a educação especializada é maléfica para a parte das crianças com deficiência que se beneficiariam mais com o estudo na rede regular de ensino, ou seja, junto com as outras crianças, do que com o aprendizado nas escolas especializadas. A possibilidade de separação é benéfica apenas para as crianças que apresentam transtornos mais severos e que não teriam o mesmo desenvolvimento nas escolas regulares, de modo que não lhes é prejudicial o estudo nos centros especializados de ensino.

Pode-se realizar essa conclusão, a partir da pesquisa para atingir ao objetivo geral de analisar os aspectos da educação especializada e da inclusiva, sob o ponto de vista da legislação brasileira e dos aspectos pedagógicos envolvidos, porque é fundamental que haja a convivência das crianças com deficiência com as outras, sendo esse contato uma fonte constante de aprendizagem para ambos, porque ao se estudar com pessoas com deficiência, há uma maior tolerância à diversidade que existe entre os indivíduos, além de mais sensibilidade e respeito para com as diferenças. Quanto às que possuem deficiência, elas veem o que as outras crianças podem fazer e passam a enxergá-las como um desafio, para que entendam que para elas também há a possibilidade de desenvolver plenamente as suas potencialidades.

Demais disso, também se pode afirmar, a partir do trabalho apresentado, que a tentativa de implementação das escolas especializadas permite que nelas estudem não apenas as crianças que apresentam transtornos mais severos, mas também as que se prejudicariam com o estudo nesses ambientes, com a sua segregação. Isso representaria uma regressão à fase educacional da integração abordada por Sasaki, já que ela é caracterizada pela separação desses indivíduos das crianças sem deficiência, impedindo-as de desfrutar dos já citados benefícios da convivência, além de torná-las menos autônomas, já que as escolas especializadas tratam-se mais de locais de cuidado do que de aprendizado.

É também notória a importância do papel familiar no ensino das crianças com deficiência, sendo fundamental a sua participação nas escolas e o seu envolvimento com a aprendizagem desses indivíduos. São os familiares e responsáveis que decidem se essas crianças estudam nas escolas especializadas ou nas regulares inclusivas, caso aquelas tivessem sido efetivamente instituídas.

A forma de se evitar que as crianças com deficiência sofram preconceito, assim, não é criar escolas especializadas, porque a coibição a essa prática é fruto de um trabalho conjunto entre os familiares e responsáveis, os profissionais da escola e as crianças. Isso deve ocorrer a fim de que haja uma maior tolerância e respeito à diversidade com a convivência entre pessoas que são diferentes, nesse sentido, por apresentarem ou não deficiências, o que beneficia todos os envolvidos no processo de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Livia. Nova Política Nacional de Educação Especial é apontada como retrocesso por especialistas. **Jornal Opção**, Goiás, 10 de out. de 2020. Disponível em: <https://www.jornalopcao.com.br/ultimas-noticias/nova-politica-nacional-de-educacao-especial-e-apon-tada-como-retrocesso-por-especialistas-288211/#:~:text=Segundo%20o%20Decreto%2010.502%2C%20escolas,especializadas%20ou%20salas%20de%20recursos>. Acesso em: 02 fev. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02 fev. 2023.

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. Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 02 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em 02 fev. 2023.

BRASIL. **Lei nº 10.502, de 30 de setembro de 2020.** Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 02 fev. 2023.

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). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 02 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Inclusiva: a escola.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aescola.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2023.

BRASIL. **Solenidade de lançamento da nova Política Nacional de Educação Especial.** 2020 (18m50s). Disponível em: <https://youtu.be/fOqSU5jnQIk> . Acesso em: 02 fev. 2023.

Convenção Sobre os Direitos da Criança, de 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 02 fev. 2023.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, 1994, Salamanca-Espanha. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2023.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência.** 1ª edição. São Paulo: editora brasiliense, 2007. Disponível em: <https://pedagogiafadba.files.wordpress.com/2013/03/texto-1-o-que-c3a9-deficic3aancia.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2023.

DHnet. **Lei das XII Tábuas.** Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/anthist/12tab.htm>. Acesso em: 02 fev. 2023.

FRIAS, Elzabel Maria Alberton. **Inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais:** contribuições ao professor do ensino regular. 2008/2009. Faculdade de Educação Ciências e Letras de Paranaíba e Universidade Estadual de Maringá. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1462-6.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2023.

GOLFETO, José H.; MIAN, Heloísa. **Abordagem Psicoterápica da Criança e da Família no Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto-USP.** Ribeirão Preto, 1999. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/rmrp/article/view/12696/14474>. Acesso em: 02 fev. 2023.

Governo do Brasil. **Nova Política Nacional de Educação Especial é lançada em Brasília.** Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2020/09/nova-politica-nacional-de-educacao-especial-e-lancada-em-brasilia>. Acesso em: 02 fev. 2023.

Grupo de trabalho da Política Nacional de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 7 de janeiro de 2008.** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília, DF: Equipe da Secretaria de Educação Especial/ MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2023.

Instituto de Cegos Padre Chico. Disponível em: <http://padrechico.org.br/instituto-de-cegos-padre-chico/>. Acesso em: 02 fev. 2023.

LACERDA, Lucelmo. Política Nacional de Educação Especial: entre a fé e as evidências. **Gazeta do povo**, Curitiba, 21 out. 2020. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/politica-nacional-de-educacao-especial-entre-a-fe-e-as-evidencias/>. Acesso em: 02 fev. 2023.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica.** São Paulo, 2003, 5ª edição. Editora Atlas. Disponível em: https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-e-india. Acesso em: 23 jul. 2023.

LEÃO, G. B. O. S.; SOFIATO, C. G. A educação de cegos no Brasil do Século XIX: Revisitando a história. **Revista Brasileira de Educação Especial**, São Paulo, v. 25, n. 2, jun. de 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382019000200283. Acesso em: 02 fev. 2023.

LEMOS, Vinícius. 'Como escola especial atrasou desenvolvimento de meu filho com autismo'. **BBC News Brasil**, 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-54464703>. Acesso em: 02 fev. 2023.

MEZZAROBA, O.; MONTEIRO, C. S. **Manual de Metodologia da Pesquisa no Direito.** 5ª edição, 2009. Editora Saraiva.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** 3ª edição. Rio de Janeiro: WVA® Editora e Distribuidora Ltda., 1999. Disponível em: <https://document.onl/documents/construindo-uma-sociedade-para-todos-livro-sasaki-1.html>. Acesso em: 02 fev. 2023.

Secretaria de Educação Especial, Ministério da Educação. **A inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais DEFICIÊNCIA FÍSICA.** 2006. Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/deffisica.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2023.

SILVA, Marcelo Oliveira da. A convivência entre crianças com e sem deficiência e o papel do professor na educação infantil. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 60, jan./mar. de 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/24604/pdf>. Acesso em: 02 fev. 2023.

SOUSA, Annye de Picoli. Relação entre profissionais da escola e familiares de alunos com deficiência. In: SOUSA, Annye Picoli. **Relação escola e família de alunos com deficiência intelectual: o ponto de vista dos familiares**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Grande Dourados, Mato Grosso do Sul, 2016. Disponível em: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADO-EDUCACAO/ANNYE%20DE%20PICOLI%20SOUZA.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2023.

UNICEF. **Situação Mundial das Crianças 2013**: crianças com deficiência. Disponível em: https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/unicef_sowc/sit_mund_inf_2013_deficiencia.pdf. Acesso em: 02 fev. 2023.