

CAPÍTULO IX

ORIENTAÇÃO CURRICULAR PARA O ATENDIMENTO DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA: UMA ANÁLISE DE DOCUMENTOS NORMATIVOS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

DOI: <http://dx.doi.org/10.18616/ltt09>

*Daniela da Rocha Nolla*¹
*Jodoel Gonçalves Cardoso*²
*Ricardo Luiz de Bittencourt*³

¹ Graduada em Pedagogia. Mestranda em Educação pelo PPGE/UNESC. Integrante do Grupo de Pesquisa, Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores. E-mail: dany_nolla@hotmail.com

² Graduado em História. Mestrando em Educação pelo PPGE/UNESC. Integrante do Grupo de Pesquisa Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores. E-mail: jodoel@unescc.net

³ Graduado em Filosofia e Pedagogia. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS. Integrante do Grupo de Pesquisa Políticas, Saberes e Práticas de Formação de Professores. Professor da rede estadual de Santa Catarina e da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC. E-mail: rlb@unescc.net

A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA

A função social da escola constitui um dos eixos centrais do debate educacional contemporâneo, na medida em que envolve tanto a dimensão da democratização do acesso ao conhecimento quanto a produção de sujeitos e a regulação das práticas sociais. No Brasil, os marcos legais e normativos – como a Constituição Federal (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015) – reforçam o princípio da educação como direito de todos e dever do Estado, atribuindo à escola a responsabilidade de garantir igualdade de oportunidades, inclusão e formação cidadã. Esses documentos norteadores apresentam a instituição escolar como espaço de promoção da justiça social e de preparação para a vida em sociedade, vinculando sua função a um projeto democrático mais amplo.

Entretanto, a compreensão da função social da escola não se esgota nos enunciados legais. Estudos de base foucaultiana têm problematizado o modo como a escola opera, historicamente, como instituição disciplinar e como dispositivo de poder e produção de subjetividades. Magalhães e Nascimento (2022), ao observarem práticas escolares em uma instituição pública, evidenciam como dispositivos disciplinares, tais como vigilância, hierarquia e normalização, estruturam o cotidiano pedagógico, mesmo quando não explicitamente reconhecidos. De modo semelhante, Reis dos Anjos e Della Fonte (2021) analisam as relações de poder no espaço escolar, destacando a “docilização dos corpos” como

parte do processo de governamentalidade que atravessa a função social da escola. Batista e Baccon (2016), ao analisarem a escola como uma instituição disciplinar em crise, demonstram que, para além de ensinar, a escola organiza práticas que normatizam comportamentos, classificam sujeitos e produzem formas de subjetividade. Essa dimensão reguladora, muitas vezes invisível, coloca em questão a ambivalência da função social da escola: se, por um lado, ela assegura direitos e promove aprendizagens, por outro, participa de processos de exclusão e de reprodução de desigualdades.

Silva (2014), em pesquisa com educandos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), evidencia que os próprios sujeitos constroem sentidos distintos para a função social da escola, associando-a à possibilidade de inserção no mercado de trabalho, à conquista de autonomia e ao reconhecimento social. Ao mesmo tempo, emergem percepções de que a escola reforça hierarquias e estabelece fronteiras entre os que “se encaixam” nas normas escolares e aqueles que dela se afastam. Essa contradição revela que a função social não é um conceito estático, mas resultado de disputas de discurso e de poder no interior da instituição.

Na mesma direção, Lenartovicz e Oliveira (2018) destacam como os mecanismos avaliativos e classificatórios, longe de serem neutros, constituem instrumentos de poder disciplinar que produzem efeitos sobre a vida escolar e sobre a constituição dos sujeitos. A avaliação, enquanto prática legitimada, materializa a função social da escola não apenas como mediadora de saberes, mas como instância de controle, ordenamento e seleção. Assim, compreende-se que a função social da es-

cola se constrói também em práticas cotidianas aparentemente simples, mas que carregam implicações profundas na definição de trajetórias e possibilidades dos estudantes.

A obra de Michel Foucault oferece um instrumental analítico fundamental para compreender a função social da escola como prática atravessada por relações de poder e produção de saber. Em *Vigiar e punir* (Foucault, 1975), o autor demonstra como as instituições modernas, entre elas a escola, constituem-se como espaços de disciplinamento e de normalização dos sujeitos, mediante técnicas de vigilância, exames e classificações. Nesse sentido, estudos como os de Magalhães e Nascimento (2022) e de Reis dos Anjos e Della Fonte (2021) evidenciam como tais dispositivos permanecem presentes no cotidiano escolar, promovendo a docilização dos corpos e a conformação de comportamentos a padrões considerados legítimos. Essa perspectiva contribui para analisar a escola não apenas como transmissora de conteúdos, mas como produtora de subjetividades em consonância com regimes de verdade historicamente situados.

Ao mesmo tempo, Foucault (1994), em textos como *A ordem do discurso*, destaca que toda prática social, inclusive a educativa, organiza-se em torno de mecanismos que selecionam, regulam e legitimam determinados saberes, ao mesmo tempo em que marginalizam outros. É, justamente, essa abordagem que torna a perspectiva foucaultiana relevante para este capítulo, pois permite problematizar como a escola cumpre sua função social em meio a processos de exclusão e inclusão discursiva. Autores como Batista e Baccon (2016), Lenartovicz e Oliveira

(2018), Silva (2014) e Pereira (2020) demonstram que os conceitos de dispositivo, disciplina e governamentalidade oferecem ferramentas potentes para analisar criticamente a instituição escolar. Assim, a escolha por fundamentar a discussão em Foucault se justifica pelo potencial de suas análises em desvelar os mecanismos pelos quais a escola produz e regula sujeitos, operando como parte de uma rede mais ampla de poder-saber na sociedade contemporânea.

Ao relacionar essa perspectiva crítica com os documentos normativos brasileiros, observa-se uma tensão permanente: os textos legais prescrevem uma escola inclusiva, promotora de equidade e voltada à cidadania, enquanto as práticas institucionais revelam dispositivos de disciplina e exclusão. É nesse entrecruzamento que se configura a função social da escola: simultaneamente instrumento de emancipação e de controle, de inclusão e de normalização. Reconhecer tal ambivalência é fundamental para pensar políticas públicas que não apenas ampliem o acesso, mas também transformem a lógica de funcionamento da instituição escolar, de modo que a inclusão se efetive para além do discurso normativo.

Assim, compreender a função social da escola exige considerar tanto as garantias legais e os princípios democráticos inscritos nos documentos oficiais, quanto os mecanismos de poder que operam no cotidiano escolar. A partir dessa análise, é possível construir uma visão crítica e propositiva sobre o papel da escola na sociedade brasileira, articulando os avanços da legislação com a necessidade de enfrentar as práticas que limitam sua função emancipadora.

EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ENTRE CONCEITOS E CONCEPÇÕES

Nos últimos anos, o campo educacional e a educação propriamente dita, ganharam mais dois conceitos que causam discussões, reflexões e pesquisas diariamente: a educação especial e a educação inclusiva. Num primeiro momento, analisando superficialmente, parecem ser diferentes nomes para um mesmo propósito, a educação de crianças com deficiência em salas de aula do ensino regular. Contudo, ao observar mais de perto esses dois conceitos, podemos perceber suas diferenças rapidamente. Mesmo uma busca rápida no Google, sobre a definição de educação especial e educação inclusiva, já obtemos como resposta a principal diferença entre ambas. Enquanto a primeira tem por objetivo o ensino para crianças com deficiência, focando em suas necessidades, a outra tem como função a busca por uma inclusão do aluno, ou seja, a valorização das diferenças para criar um ambiente acolhedor para esse estudante.

Mas não podemos ficar apenas com a definição superficial do Google sobre assuntos tão pertinentes como a educação especial e a educação inclusiva. Ainda mais, considerando o fato que, por inúmeros fatores advindos de questões biológicas ou ambientais, o percentual de alunos com deficiência matriculados no ensino regular aumenta a cada ano e ao que indicam algumas pesquisas, esse número continuará crescendo. Portanto, cabe à escola e a toda a comunidade escolar estar preparada para isso.

Assim, antes mesmo de analisarmos criticamente esse tema, vamos dar um passo atrás e compreender por quais caminhos a educação especial precisou trilhar até os dias atuais e como ocorreu a chegada do conceito de educação inclusiva neste cenário.

A educação especial, no Brasil, teve passos lentos e tortuosos ao longo dos anos. Se analisarmos o histórico das pessoas com deficiência, podemos trazer o que diz Miranda, ao relatar que:

Na Antiguidade, os deficientes eram abandonados, perseguidos e eliminados devido às suas condições atípicas. Na Idade Média, o tratamento variava segundo as concepções de caridade ou castigo predominantes na comunidade em que o deficiente estava inserido, o que era uma forma de exclusão (Miranda, 2008, p. 30).

Ainda, segundo a autora, somente na Idade Moderna e com a estruturação do capitalismo, houve um aumento de pesquisas relacionadas à ciência e à medicina que ocasionou uma maior atenção voltada para as pessoas com deficiência, relacionado principalmente com a educação e socialização dessas pessoas. Contudo, essa nova visão era muito relacionada ao fator patológico de cada deficiência, o que mantinha certa exclusão desse público perante a sociedade (Miranda, 2008, p. 30).

Essa concepção perdurou por muito tempo. Somente no fim do século XIX e início do século XX, surgiram às primeiras escolas ou salas de aula para as pessoas com deficiência, mas tinham como objeti-

vo oferecer uma “educação à parte” para esses alunos. Apenas em 1970, surge um movimento pela integração social dos alunos com deficiência ao ambiente escolar, visando proporcionar uma educação mais próxima daquela oferecida para a pessoa dita “normal” (Miranda, 2008).

Ao longo dos anos, a educação e a inclusão da pessoa com deficiência sofreu avanços e retrocessos. Segundo os autores obtidos como base para a construção deste texto, podemos destacar alguns marcos fundamentais que permitiram ao público da educação especial maior atenção, visibilidade e justiça no que diz respeito ao direito a uma educação inclusiva e de qualidade.

Dentre eles podemos destacar a publicação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que demonstrou a preocupação do governo em garantir uma educação para todos. No artigo 205 consta que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). Além do que diz o Art 208: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de”, capítulo III: “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988).

Com esse pontapé inicial causado pela Constituição, as discussões sobre uma educação inclusiva dos alunos com deficiência em escolas de ensino regular ganharam força e a Declaração de Salamanca contribuiu ainda mais para os avanços. De 7 a 10 de julho de 1994, reu-

niram-se em Salamanca, na Espanha, cerca de 25 organizações internacionais e representantes de 92 governos para a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, com o objetivo de analisar quais as mudanças necessárias para viabilizar e efetivar uma educação *para todos*. A Conferência foi organizada pelo governo Espanhol com o apoio da UNESCO e culminou na Declaração de Salamanca que traz os:

princípios, políticas e práticas das necessidades educacionais especiais, e uma Linha de ação. Esses documentos inspiraram-se no princípio de integração e de reconhecimento da necessidade de ação para conseguir “escolas para todos”, isto é, instituições que incluam todo mundo, reconheçam as diferenças, promovam a aprendizagem e atendam às necessidades de cada um (Unesco, 1997, p. 5) [grifos no original].

Para o Brasil, o documento oficial da Declaração de Salamanca foi editado e publicado apenas em 1997, trazendo os princípios e a linha de ação propostas no momento da conferência com o propósito de tornar a educação brasileira de fato inclusiva e para todos. Logo na introdução do documento brasileiro, o terceiro princípio das linhas de ação declara que:

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelect-

tuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados (Unesco, 1997, p. 17).

Diante destes pequenos recortes históricos, é possível analisar como as discussões sobre a educação especial são recentes. De acordo com Miranda, às pessoas com deficiência sempre tiveram presentes em nossa sociedade e sofreram ao longo da história, mas somente por volta dos anos 1990, é que ganharam um novo olhar e preocupação. Se fizermos um recorte de datas e avanços sobre a valorização, a educação e a socialização das pessoas com deficiência no Brasil, estamos caminhando à passos lentos, complexos e, de certa maneira, penosos em busca de uma educação para todos e de fato inclusiva. Percebemos que são assuntos essenciais para a educação, porém levaram tempo para ganharem destaque e importância, e que mesmo com seu grau de relevância, ainda evoluem lentamente.

Mas como poderíamos compreender de fato o que seria uma educação especial e uma educação inclusiva? Iniciamos nossa compreensão trazendo alguns conceitos sobre o que seria a educação especial. Segundo a Lei 9.394/1996 que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, capítulo V, Art 58, “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferen-

cialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 1996).

Também de acordo com a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, podemos compreender que:

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular (Brasil, 2018, p. 16).

Já para entender o que seria uma educação inclusiva e quais as diferenças existentes, Pletsch (2009) conceitua que uma educação que pretenda ser inclusiva deve ser vista como um processo mais amplo e complexo do que a educação especial. Ela envolve questões estruturais, relacionadas a condições físicas, financeiras e profissionais qualificados. Também implica questões democráticas que envolvem a participação não só dos alunos com deficiência, mas de todos os alunos durante os processos de ensino-aprendizagem. Ainda segundo a autora, “é um processo no qual a escola pode promover não só o acesso e a permanência, mas também o aproveitamento social e escolar, levando em consideração as singularidades de cada um” (Pletsch, 2009, p. 54)

Também podemos compreender, segundo Martins, Silva e Sachinski (2020) que no ambiente escolar é fundamental que possamos ampliar nosso olhar em busca de novas formas que proporcionem a plena participação de todos os sujeitos ali presentes no processo de ensino-aprendizagem, mesmo com todas as diferenças existentes. Todos os alunos que estão ali presentes são sujeitos em desenvolvimento e que precisam de oportunidades para alcançar suas conquistas.

Ainda segundo as autoras,

a inclusão, além de um direito, é uma postura cada vez mais necessária, pois quando realizada corretamente torna-se um complemento no que diz respeito ao desenvolvimento destes indivíduos, com condições eficazes às necessidades contribuindo para a formação destes cidadãos com sucesso (Martins, Silva, Sachinski, 2020, p. 19).

Observando alguns dos conceitos sobre a educação especial e a educação inclusiva, podemos perceber a dicotomia entre ambas e a importância de andarem de mãos dadas em busca de uma educação efetiva para os alunos com deficiência. A primeira está relacionada muito mais a uma modalidade de ensino que perpassa os diferentes níveis da educação básica. Bem como, por mais que aconteça em escolas regulares, o Atendimento Educacional Especializado, garantido pelos documentos normativos, acontece muitas vezes no contra turno escolar ou em espa-

ços e salas especializadas, com vista às dificuldades e possibilidades dos alunos com deficiência.

A educação inclusiva está voltada muito mais para a forma em que esse aluno é visto na sala de aula regular diante de todas as outras crianças e como ocorre o seu processo de aprendizagem. A proposta desta educação, não está relacionada apenas em garantir que o aluno entre nas salas de aula, mas que ele permaneça neste ambiente, que se sinta pertencente àquele espaço, que se relacione, faça conexões e interaja plenamente diante de toda a diversidade.

Corroborando com esta análise, podemos trazer o que dizem Martins, Silva e Sachinski (2020, p. 14), pois “na perspectiva de Educação Especial a escola torna-se um espaço de acolhimento propício, moldado ao aluno. A Educação Inclusiva se distingue da Educação Especial, pois não é caracterizada como modalidade, mas sim um procedimento metodológico dentro da educação básica” .

Diante dos pontos apresentados, fica o questionamento: como possibilitar que os alunos da educação especial, além de terem a garantia de acesso à educação básica, ainda consigam ser incluídos ao ambiente escolar de maneira verdadeira, significativa e que permita o seu desenvolvimento? Talvez essa seja a tarefa mais difícil quando se pensa na educação da pessoa com deficiência: garantir que educação especial e a educação inclusiva permaneçam lado a lado ao longo do processo.

Quando analisamos os documentos normativos, esta união parece muito simples, porém a prática, por vezes, é muito mais complexa. Segundo Pertuzzatti e Riboli,

[...] na prática, a inclusão não ocorre de forma tão fácil nem como está previsto nas leis e nas políticas públicas inclusivas. O processo de inclusão, na maioria das vezes, é iniciado de maneira muito precária, com poucos recursos estruturais e de pessoal, fazendo com que as políticas públicas não se efetivem ou não ocorram do modo como estão previstas (2025, p. 10).

Seja pela precariedade da estrutura das escolas, pela falta de recursos disponíveis, pela falha na formação inicial e continuada dos professores ou pela falta de profissionais de apoio que tenham uma formação adequada, a inclusão do aluno com deficiência é realmente complexa, pois envolve muitas variáveis que nem sempre estão disponíveis em todas as escolas brasileiras. Também vale frisar aqui, que diante de tudo isso, não pode ser o professor o único a ter a responsabilidade pelo desenvolvimento dos alunos, mas sim todos os envolvidos na situação. Pais, familiares, outros professores, direção, comunidade e todos aqueles que possam contribuir para que exista uma educação de fato inclusiva para os alunos.

Diante desta complexa situação, por onde começar para transformar uma educação apenas especial em uma educação inclusiva? Acreditamos que as mudanças nos currículos das instituições de ensino podem ser o primeiro passo em busca de uma educação que tenha um olhar diferenciado e justo para o aluno com deficiência, assim como para toda uma diversidade que existe nas salas de aula do ensino regular.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais,

o currículo é construído a partir do projeto pedagógico da escola e viabiliza a sua operacionalização, orientando as atividades educativas, as formas de executá-las e definindo suas finalidades. Assim, pode ser visto como um guia sugerido sobre o que, quando e como ensinar; o que, como e quando avaliar. A concepção de currículo inclui, portanto, desde os aspectos básicos que envolvem os fundamentos filosóficos e sociopolíticos da educação até os marcos teóricos e referenciais técnicos e tecnológicos que a concretizam na sala de aula. Relaciona princípios e operacionalização, teoria e prática, planejamento e ação (Brasil, 1998, p. 31).

Assim, encontramos não só a relevância de um currículo construído no chão de cada escola e que traga a realidade de cada ambiente, mas também a importância de existir a possibilidade da sua adaptação. Segundo a LDB 9.394/1996, em seu Art. 59º, “os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (Brasil, 1996).

Corroborando com a lei, a Declaração de Salamanca traz a importância da adaptação do currículo como caminho para a educação

inclusiva, ao constar que “Os programas de estudos devem ser adaptados às necessidades da criança e não o contrário. As escolas deverão, por conseguinte, oferecer opções curriculares que se adaptem às crianças com capacidade e interesses diferentes” (Unesco, 1997, p. 33).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais também destacam a importância da adaptação curricular para os alunos com deficiência e que possam atender às suas especificidades. Segundo o documento, as adaptações curriculares apresentam-se como novas possibilidades e caminhos para chegar ao mesmo destino: a aprendizagem dos alunos. “Pressupõem que se realize a adaptação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos” (Brasil, 1998, p. 33).

Assim, podemos vislumbrar como a adaptação curricular é essencial para a concretização da educação especial e inclusiva. Adaptar um currículo não significa escrever algo novo e exclusivo para as dificuldades dos alunos com deficiência, pois isso também pode ser considerado uma forma de exclusão e corre-se o risco de diferenciá-lo dos demais ao que se relaciona aos conhecimentos e conteúdos trabalhados em uma mesma sala. Significa transformá-lo, sem perder seus objetivos e essência. Precisamos pensar o processo formativo dos alunos como uma viagem, onde cada um possa usar seus próprios meios para chegar ao mesmo lugar em comum, o pleno desenvolvimento.

Se olharmos para a história, a educação das pessoas com deficiência já passou por muitas adversidades, mas atualmente começa a dar seus primeiros passos em busca da inclusão. Não é tarefa fácil, visto que exige dos envolvidos muitos conhecimentos, habilidades e saberes que vão muito além do que apenas garantem os documentos normativos. Mas acreditamos ser dever e responsabilidade de todos pensar e refletir sobre a educação especial inclusiva e como ela pode continuar caminhando em busca de um sucesso coletivo.

DOCUMENTOS ORIENTADORES DA INCLUSÃO

Diante das análises realizadas nas seções anteriores, constatamos a importância da escola como formadora de sujeitos plenos para atuarem na sociedade e os caminhos e concepções existentes para a educação especial e a educação inclusiva. Contudo, podemos destacar, principalmente, a relevância dos documentos normativos para a garantia do direito a uma educação de qualidade aos alunos com deficiência, bem como o acesso às salas de aula do ensino regular. Mas será que apenas isso garante uma educação inclusiva para esses alunos? A seguir exploraremos alguns documentos normativos que são base para a educação brasileira com o objetivo de buscar orientações acerca da educação especial inclusiva.

Plano Nacional de Educação (PNE)

O Plano Nacional de Educação é um dos principais documentos orientadores que tem por objetivo principal traçar metas e estratégias que busquem por uma melhora na qualidade da educação brasileira como um todo. Antes do atual Plano Nacional de Educação, o Brasil já havia experimentado iniciativas semelhantes. O primeiro plano oficial surgiu ainda na década de 1960, com o Plano Nacional de Educação instituído pela Lei nº 4.024/1961, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Essa versão inicial já propunha ações coordenadas para organizar o sistema educacional, embora não tivesse a estrutura de metas mensuráveis nem o caráter decenal dos planos posteriores (Brasil, 1961).

Durante a Ditadura Militar, o país elaborou outros planos vinculados aos programas de desenvolvimento, como o Plano Setorial de Educação e Cultura (PSEC) na década de 1970, todavia esses documentos tinham viés centralizador e não foram amplamente efetivados. Apenas com a Constituição Federal de 1988 - que determinou explicitamente a criação de planos nacionais em colaboração federativa - e com a LDB nº 9.394/1996 consolidou-se a exigência de um PNE decenal, culminando no primeiro plano pós-Redemocratização em 2001 - Lei nº 10.172/2001 (Brasil, 2001).

Atualmente, está em vigor a Lei nº 13.005/2014 que aprova o PNE 2014-2024. Contudo, cabe ressaltar que com a grande dificuldade de formular um novo plano decenal, aprovou-se a Lei nº 14.934/2024 (Brasil, 2024) que prorroga o plano até o dia 31 de dezembro de 2025.

A lei 13.005/2014, que regulamenta o atual PNE, em seu artigo segundo traça as principais diretrizes do plano, como: a erradicação do analfabetismo, a melhoria da qualidade da educação, a universalização do atendimento escolar, entre outras. Mas concentramos nosso olhar no inciso III que traz como diretriz a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” e no inciso X com “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental” (Brasil, 2014).

Também destacamos o que diz no Art 8º da referida lei, que repassa a responsabilidade aos estados, Distrito Federal e municípios, a construção de seus planos baseados nesse já aprovado, bem como responsabiliza os entes federados que criem 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). Compreende-se diante dos trechos legais que, de fato, a uma atenção para a diversidade existente em sala de aula, as diversas formas de discriminação e a preocupação para a educação da pessoa com deficiência, ficando garantindo perante a lei sua inclusão ao sistema de ensino regular.

Logo, pressupõe-se que com esse olhar tão atento da lei sobre as diferenças no ambiente escolar, reflita em metas e estratégias que busquem pela valorização da diversidade e, principalmente, pela garantia da inclusão no ambiente escolar. Porém, diante das metas do PNE, aprovado pela lei, encontramos apenas a Meta 4 relacionada ao tema com o seguinte texto:

universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014).

Perante o exposto na redação da Meta 4, temos dois grandes eixos de análise. O primeiro deles refere-se à universalização do acesso para as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação ao ensino na educação básica, por assim dizer, entende-se a rede regular de ensino. E, em segundo plano, a garantia do Atendimento Educacional Especializado - AEE - na mesma unidade de ensino com materiais e recursos que irão possibilitar a inclusão desse aluno.

Partindo disso, as estratégias dessa meta também seguem na mesma direção. A Meta 4 é formada por 19 estratégias que têm por objetivo alcançar a universalização do acesso das pessoas com deficiência à educação básica e garantir o Atendimento Educacional Especializado. Para isso, as estratégias trazem a garantia da universalização do acesso à pessoa com deficiência na educação básica durante a vigência do PNE, a implementação das salas de recurso e a garantia da oferta AEE, garantem também a oferta de profissionais especializados para o atendimentos dos alunos, como professor intérprete de libras, professores bilíngues, profes-

sionais de apoio e, principalmente, professores especialistas para atender os alunos da educação especial.

Das muitas estratégias previstas, ressaltamos o que dizem as metas 4.8 e 4.18, pois estão relacionadas à educação inclusiva dos alunos com deficiência, foco de nossa análise. A estratégia 4.8 diz “garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado” (Brasil, 2014). Podemos analisar que tal estratégia é fundamental, pois a oferta da educação regular aos alunos da educação especial também é garantida pela Lei nº 13.146 - Estatuto da Pessoa com Deficiência, em seu art. 28, inciso I, que incumbe ao poder público, garantir “sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida” (Brasil, 2015).

Já na estratégia 4.18, o PNE planeja:

promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino (Brasil, 2014).

Assim, observando tais estratégias em destaque com as lentes da educação inclusiva, podemos ter alguns pontos de tensões. O primeiro deles está relacionado à estratégia 4.8 e a preocupação do PNE em garantir que o aluno com deficiência tenha acesso ao AEE, com sala de recursos, materiais, tecnologias e profissionais capacitados para desenvolver as dificuldades e habilidades dos alunos. Segundo Silva (2022), a principal função do AEE é identificar as dificuldades dos alunos da educação especial e elaborar materiais que os auxiliem a desenvolver habilidades e diminuir as barreiras existentes para o seu pleno desenvolvimento. Ainda, segundo a autora,

uma condição fundamental para que o AEE cumpra sua função, é trabalhar cooperativamente, caso contrário, ele perde o sentido. Afirmar que a Educação Especial é transversal significa assumir a necessidade da construção de uma cultura educacional inclusiva, que tenha como objetivo comum não deixar ninguém para trás, em que todos participam do processo educativo (Silva, 2022, p. 82).

Dada a importância das salas de recursos e atendimento do aluno com deficiência no AEE é fundamental e garantido pela legislação e pelo PNE que as escolas brasileiras possam oferecer isso aos alunos. Porém, vale o questionamento: todas as unidades possuem esse material disponível e se os professores que atuam com esses alunos têm o conhecimento e formação necessária para tal? Segundo Riboli e Pertuzzatti (2025), durante a pesquisa realizada pelos autores, um dos principais

desafios encontrados para a efetivação da educação inclusiva é a falta de recursos físicos, tecnológicos e estruturais, principalmente nas salas de AEE, além do investimento em formação continuada aos professores.

Outro ponto que merece grande ressalva é o que traz a estratégia 4.18, que tem o objetivo de promover parcerias com outras instituições a fim de ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material acessível necessários para a educação do aluno com deficiência. Nessa estratégia podemos compreender o termo “produção de material acessível” de duas maneiras. Caso esse material seja de apoio para o desenvolvimento de novas habilidades ou que auxiliem os alunos com deficiência no processo de aprendizagem como estratégias a serem adaptadas a educação regular ou como materiais do AEE, é de grande valia. Isso porque todo material e formação que venha a auxiliar os professores no processo de ensino-aprendizagem dos alunos garante uma educação de maior qualidade e, conseqüentemente, a inclusão.

Contudo, vale a atenção caso os materiais sejam percebidos como um novo currículo aos alunos com deficiência. Como já mencionamos, um currículo completamente novo aos alunos público-alvo da educação inclusiva nas redes regulares de ensino continuam sendo uma forma de exclusão e discriminação, mantendo-se longe no ideal de uma educação para todos.

Da mesma forma, é importante salientar que ao longo de todas as estratégias presentes na Meta 4 ou nas demais metas do PNE 2014-2024, não existem orientações sobre as possíveis adaptações curriculares para a pessoa com deficiência com vista à uma educação inclusiva. Como

já apresentado ao longo deste capítulo, o currículo é peça chave no processo de aprendizagem dos alunos e a sua adequada adaptação é preceito para uma educação de fato para todos. Por isso, a falta de orientações em um documento que visa a qualidade da educação brasileira e que tem como diretrizes a superação das desigualdades educacionais nos faz refletir e questionar sobre as concepções de inclusão que estão impostas apenas em alguns documentos normativos e que não, necessariamente, se aplicam a prática das escolas brasileiras.

Política Nacional de Educação na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI)

Outro documento de extrema importância para a inclusão na educação foi a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), publicada em 2008, pelo Ministério da Educação, representou um marco nas discussões sobre o direito à educação no Brasil. Elaborada em um contexto de forte mobilização internacional pelos direitos das pessoas com deficiência, a política incorporou princípios da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), ratificada pelo Brasil em 2008 com status constitucional.

Esse período foi marcado por uma ampliação das políticas sociais e pela valorização do princípio da inclusão como direito humano fundamental, orientando o Estado brasileiro a reconfigurar suas práticas educacionais para assegurar o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os estudantes.

De acordo com o documento, a PNEEPEI tem como objetivo “assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino” (Brasil, 2008, p. 5). Essa formulação traduz um avanço significativo nas políticas públicas educacionais brasileiras, pois desloca o foco da deficiência como incapacidade individual para uma concepção social e relacional da diferença, entendendo que é o contexto escolar que deve se reorganizar para acolher a diversidade. Tal perspectiva implicou a criação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a expansão de salas de recursos multifuncionais, a formação continuada de professores e o fortalecimento da articulação entre a educação especial e o ensino comum.

No entanto, como destacam Magalhães e Nascimento (2022) e Reis dos Anjos e Della Fonte (2021), o processo de inclusão não se realiza sem contradições. As práticas escolares, mesmo sob o discurso da inclusão, ainda reproduzem dispositivos de poder e de normalização que definem o que é considerado aprendizagem legítima ou comportamento adequado. A perspectiva foucaultiana permite compreender essas tensões ao revelar como a escola, ao mesmo tempo que amplia o acesso e o direito à educação, também produz e regula sujeitos, operando por meio de mecanismos sutis de disciplinamento e vigilância (Foucault, 1975). A inclusão, nesse sentido, pode ser vista como uma tecnologia de governo,

que busca integrar todos os corpos ao sistema escolar, mas dentro de padrões previamente definidos de normalidade e sucesso.

Ainda assim, a PNEEPEI representou um avanço político e simbólico ao propor uma ruptura com a lógica segregadora das instituições especiais e ao afirmar que “a escola comum deve se constituir como o espaço privilegiado de educação para todos os alunos” (Brasil, 2008, p. 7). Essa formulação marcou a consolidação do paradigma da educação inclusiva no Brasil, deslocando a função social da escola de uma perspectiva seletiva e meritocrática para outra mais democrática e plural. Batista e Baccon (2016) observam que esse movimento implica a produção de novas subjetividades no interior do espaço escolar, exigindo que professores, gestores e alunos se reconheçam como parte de um mesmo processo educativo. Assim, a política de 2008, apesar de seus desafios de implementação, reafirma a necessidade de uma escola capaz de reconhecer, acolher e problematizar as diferenças, abrindo espaço para a construção de práticas pedagógicas mais éticas e emancipadoras.

Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017 para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental e, em 2018, para o Ensino Médio, representa um marco na formulação de políticas educacionais brasileiras ao propor a definição de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da Educação Básica (Brasil, 2017).

Estruturada em torno de dez competências gerais que envolvem aspectos cognitivos, socioemocionais e éticos, a BNCC busca orientar os sistemas de ensino para garantir equidade, qualidade e unidade nacional na educação. Cada competência é desdobrada em habilidades específicas, definindo de maneira progressiva o que os estudantes devem saber e ser capazes de fazer. Esse modelo curricular, ancorado em princípios de aprendizagem por competências, procura responder às demandas contemporâneas de uma sociedade em constante transformação tecnológica e cultural, enfatizando a formação integral, a resolução de problemas, a colaboração e o pensamento crítico.

No campo da educação inclusiva, a BNCC reafirma o compromisso com o direito de todos à aprendizagem, destacando a necessidade de assegurar acessibilidade curricular, recursos pedagógicos adaptados e práticas docentes diferenciadas que atendam à diversidade dos estudantes. O documento explicita que a inclusão é um princípio orientador das práticas escolares e que a educação especial deve ocorrer de forma transversal, perpassando todas as etapas e modalidades de ensino (Brasil, 2017). Nesse sentido, a BNCC constitui um avanço político e simbólico na consolidação da perspectiva inclusiva, na medida em que reconhece a diferença como elemento constitutivo da educação e não como exceção.

Contudo, diversos autores têm apontado limites e contradições no projeto curricular da BNCC. Para Silva (2014) e Moreira (2019), a lógica de competências tende a reduzir a complexidade do processo educativo à mensuração de resultados e desempenhos, reforçando uma racionalidade técnico-instrumental e neoliberal. Essa racionalidade se

expressa na busca por eficiência, produtividade e padronização, deslocando o foco do ensino do sujeito para os indicadores.

A BNCC pode ser compreendida como um dispositivo de governamentalidade, que regula os modos de ser, pensar e aprender dos sujeitos escolares (Foucault, 1994). Ao definir o que é considerado “essencial” à formação, o documento também institui fronteiras entre o que deve ou não ser ensinado e aprendido, produzindo normas de conduta e de conhecimento. Assim, embora se proponha inclusiva, a BNCC carrega em sua estrutura tensionamentos entre a valorização das diferenças e a homogeneização das aprendizagens, reafirmando a escola como espaço tanto de emancipação quanto de controle social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora a inclusão seja um campo de discussões relativamente novo das ciências que envolvem os processos educativos, a escola como instituição demonstra em sua essência de função social para e com a sociedade, sendo um espaço de transformação e desenvolvimento da sociedade, portanto aberta a ensinar e aprender com os avanços sociais. Compreender a função social da escola a partir de uma perspectiva crítica permite reconhecer que a instituição escolar não é apenas um espaço de transmissão de saberes, mas um dispositivo de poder e produção de subjetividades. Sob essa ótica, a escola cumpre simultaneamente um papel emancipador e normalizador, sendo tensionada entre as políticas que preveem a equidade e as práticas cotidianas que reproduzem hierarquias e exclusões.

Tal contradição, como discutido ao longo deste capítulo, evidencia a necessidade de pensar as políticas de inclusão não apenas como instrumentos legais, mas como práticas que reconfiguram as relações de saber e poder no interior das instituições educacionais.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) representou um avanço histórico ao propor a reorientação dos sistemas de ensino para a inclusão de todos os estudantes, deslocando o olhar da deficiência para as barreiras impostas pelo contexto. Esse movimento, fortalecido pela BNCC (Brasil, 2017) e pelo PNE (Brasil, 2014), buscou reafirmar a educação como direito e promover práticas pedagógicas que garantam o acesso, a permanência e a aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial.

Entretanto, a materialização dessa inclusão ainda encontra entraves estruturais, pedagógicos e formativos, demonstrando que o discurso da inclusão precisa ser constantemente acompanhado de políticas efetivas e de transformações nas culturas escolares.

Por fim, a consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva requer que a escola se assuma como espaço de diferença, diálogo e construção coletiva, rompendo com práticas que reforçam a segregação e a homogeneização. É possível compreender a inclusão não apenas como integração de corpos distintos, mas como possibilidade de reinventar o próprio modo de funcionamento da escola e de produção do saber. Assim, mais do que adaptar currículos e criar leis, o desafio contemporâneo consiste em transformar a escola em um campo ético e político de

reconhecimento da diversidade humana, reafirmando a educação como prática de liberdade, autonomia, emancipação e justiça social.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Fábio; BACCON, Ana Lúcia Pereira. Pensar a escola a partir de Foucault: uma instituição disciplinar em crise? *Revista Inter-Ação*, Goiânia, v. 41, n. 2, p. 307-323, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/30659>. Acesso em: 24 set. 2025.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Seção 1, 27 dez. 1961, p. 11429. Brasília, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 29 nov. 2025.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, de 5 de outubro de 1988. Estabelece a Constituição da República Federativa do Brasil. *Diário Oficial da União*, Seção 1, 5 out. 1988, p. 1. Brasília, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 29 nov. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Seção 1, 23 dez. 1996, p. 27833. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 8 nov. 2025.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares – estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. Brasília: MEC/SEESP, 1998. Disponível em: <https://gedh-uerj.pro.br/documentos/parametros-curriculares-nacionais-adaptacoes-curriculares-estrategias-para-a-educacao-de-alunos-com-necessidades-educacionais-especiais/>. Acesso em: 05 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Seção 1, 10 jan. 2001, p. 1. Brasília, 2001. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2001/lei-10172-9-janeiro-2001-359024-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 29 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <https://www.unirio.br/nai/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 03 out. 2025.

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*, Seção 1, 7 jul. 2015, p. 2. Brasília, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 14 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 7 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024. Prorroga, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de julho de 2014. *Diário Oficial da União*, Seção 1, 26 jul. 2024, p. 1. Brasília, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14934.htm. Acesso em: 10 out. 2025.

CASAGRANDE, Jéssica Luana; SOUZA, Bruna de Souza; DUARTE, Marcela Duarte;

LUCE, Maria Beatriz. Formação e valorização docente na Política Nacional de Educação: uma análise dos PNEs e do Documento Final da CONAE. In: DOURADO, Luiz Fernandes;

SILVA, Maria Vieira (org.). *O Plano Nacional de Educação 2025-2035 como política de Estado: desafios prementes para sua tramitação e materialização*. Brasília: Editora Anpae, 2025.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 7. ed. São Paulo: Loyola, 1994.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1975.

LENARTOVICZ, Linsmar Nascimento; OLIVEIRA, Aldo Sena de. Strategies of examination and school evaluation carried out in Brazil: thinking about power relations and discipline from the Foucaultian perspective. *Creative Education*, v. 9, n. 12, p. 1909-1921, 2018. DOI: <https://doi.org/10.4236/ce.2018.912139>.

MAGALHÃES, Sandy Aparecida Barbosa; NASCIMENTO, Rafael Baioni do. Práticas escolares e poder disciplinar: relato de uma observação participante à luz do pensamento de Michel Foucault. *Revista*

Interinstitucional Artes de Educar, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 1-18, 2022. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/63460>. Acesso em: 24 set. 2025.

MARTINS, Jeisa Ariele ; SILVA, Raquel da; SACHINSKI, Ivanildo. Educação especial e educação inclusiva: quem são estes sujeitos na sociedade? *Anais do Simpósio de Pesquisa e Seminário de Iniciação Científica*, v. 1, n. 5, 2020. Disponível em: <https://sppaic.fae.emnuvens.com.br/sppaic/article/view/104>. Acesso em: 03 out. 2025.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. Educação especial no Brasil: desenvolvimento histórico. *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia, v. 7, p. 29-44, ago. 2008. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/1880>. Acesso em: 02 out. 2025.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, conhecimento e cultura: desafios contemporâneos. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 40, e0225848, 2019.

PLETSCH, Márcia Denise. *Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas*. 2009. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: https://www.uniapaemg.org.br/wp-content/uploads/2018/04/Repensando_a_inclus_escolarde_pessoas_com_-deficiencia_mental.pdf. Acesso em: 03 out. 2025.

REIS DOS ANJOS, Silvana; DELLA FONTE, Sandra Soares. Governamentalidade na escola: relações de poder na docilização dos corpos. *Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade*, Naviraí, v. 8, n. 16, p. 85-100, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/15896>. Acesso em: 24 set. 2025.

RIBOLI, Cesar; PERTUZZATTI, Mariluz Terezinha. Educação especial inclusiva e políticas públicas: avanços, desafios e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Corumbá, v. 1, n. 31, p. 1-22, jul. 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/DXkgzYYhgWbDRvzxVZHvdhc/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 04 out. 2025.

SILVA, Eduardo Jorge Lopes da. Os enunciados da função social da escola nos discursos de educandos jovens e adultos (EJA). *Educação: Teoria e Prática*, Rio Claro, v. 24, n. 47, p. 297-313, 2014. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/6288>. Acesso em: 24 set. 2025.

SILVA, Marineth. *Políticas públicas de educação inclusiva: interfaces da educação especial na educação do campo no município de Águia Branca/ES*. 2022. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2022.

SILVA, Tomaz. Tadeu da. Currículo e poder: contribuições foucaultianas para o campo da educação. *Currículo sem Fronteiras*, v. 14, n. 2, p. 30-47, 2014.

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Tradução de Edilson da Cunha. 2. ed. Brasília: Corde/Ministério da Justiça, 1997. Disponível em: <https://dspace.mj.gov.br/bitstream/1/13112/1/190312%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20de%20Salamanca%20e%20linha%20de%20a%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20necessidades%20educativas%20especiais%202ed.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2025.