

Educação especial no Brasil de 2008 a 2018 e a lei brasileira de inclusão: análise das aproximações e afastamentos

DOI: <https://doi.org/10.32760/1984-1736/REDD/2024.v16i2.19292>

Submissão: 09/05/24
Aprovação: 21/06/24

JAQUELINE ASSUNÇÃO CURITIBA – Faculdade de Ciências Aplicadas/UNICAMP

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0091-0031>

OSWALDO GONÇALVES JUNIOR – Faculdade de Ciências Aplicadas/UNICAMP

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3033-3741>

Palavras-chave:

Lei brasileira de inclusão;
LBI;
Deficiência;
Educação especial;
Educação inclusiva.

Keywords:

Brazilian inclusion law;
LBI;
Disability;
Special education;
Inclusive education.

Palabras clave:

Ley brasileña de inclusión;
LBI;
Discapacidad;
Educación especial;
Educación inclusiva.

Resumo

Este trabalho é fruto de dissertação de Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e objetiva compreender como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (Lei Nº 13.146/15) se aproximou e/ou se afastou das experiências de educação especial no Brasil, no nível da educação básica. Para tanto, realizou-se uma Revisão Sistemática da Bibliografia com estudos de caso realizados no país, no período de 2008 a 2018, através da Scielo, utilizando-se os descritores “Educação Especial” e “Educação Inclusiva”. Dos resultados, selecionou-se os estudos de caso por compreenderem análises das situações da realidade em seu próprio contexto. Por meio dessas pesquisas, e à luz das teorias da educação especial, direito e políticas públicas, identificou-se que a análise da educação especial no Brasil demanda uma ótica interdisciplinar e que a LBI, apesar de apresentar aproximações e uma modernização na maneira em que o Estado brasileiro aborda a temática da deficiência, possui afastamentos das demandas apresentadas pelos artigos, compreendendo que o processo de aplicação da legislação envolve múltiplos atores, tendo os agentes envolvidos nesse processo forte influência no resultado que se obterá das práticas de inclusão, ponto que extrapola as políticas inclusivas.

Special education in Brazil from 2008 to 2018 and the Brazilian law of inclusion of persons with disabilities: an analysis of approaches and distancing

Abstract

This work stems from an Interdisciplinary Master's thesis in Human and Social Applied Sciences and aims to understand how the Brazilian Inclusion Law (LBI) (Law No. 13,146/15) has approached or diverged from experiences in special education in Brazil, specifically in basic education. To achieve this, a Systematic Literature Review was conducted on case studies carried out in the country from 2008 to 2018, sourced from Scielo, using the descriptors “Special Education” and “Inclusive Education”. Case studies were selected based on their comprehensive analyses of real-life situations within their contexts. Through these studies and drawing on theories of special education, rights, and public policies, it was identified that analyzing special education in Brazil requires an interdisciplinary perspective. Despite presenting some alignments and modernizing how the Brazilian state addresses disability issues, the LBI also diverges from the demands outlined in the articles. This understanding emphasizes that the application of legislation involves multiple stakeholders, whose involvement significantly influences the outcomes of inclusive practices, extending beyond inclusive policies alone.

Educación especial en Brasil de 2008 a 2018 y la ley brasileña de inclusión: análisis de aproximaciones y alejamientos

Resumen

Este trabajo es el resultado de una tesis de Maestría Interdisciplinaria en Ciencias Humanas y Sociales Aplicadas y tiene como objetivo comprender cómo la Ley Brasileña de Inclusión (LBI) (Ley Nº 13.146/15) se ha acercado y/o alejado de las experiencias de educación especial en Brasil, específicamente en el nivel de la educación básica. Para ello, se realizó una Revisión Sistemática de la Bibliografía con estudios de

caso realizados en el país entre 2008 y 2018, a través de Scielo, utilizando los descriptores “Educación Especial” y “Educación Inclusiva”. De los resultados, se seleccionaron estudios de caso por comprendieren análisis de situaciones de la realidad en su propio contexto. A través de estas investigaciones, y bajo las teorías de educación especial, derecho y políticas públicas, se identificó que el análisis de la educación especial en Brasil requiere una perspectiva interdisciplinaria y que la LBI, aunque presenta algunas aproximaciones y moderniza la forma en que el Estado brasileño aborda la discapacidad, también se aparta de las demandas presentadas en los artículos. Se comprende que el proceso de aplicación de la legislación implica múltiples actores, cuya participación influye significativamente en los resultados de las prácticas de inclusión, lo cual va más allá de las políticas inclusivas establecidas.

Introdução

O estudo de políticas públicas de educação especial no Brasil envolve um vasto emaranhado de relações sociais interdependentes. Essa rede de conexões inicia-se ao se pensar a pluralidade de pontos de vista que abrangem a temática de políticas públicas, ao considerar este um conceito abstrato, entendido como uma diretriz formulada para enfrentar um problema público (Secchi, 2016).

Entretanto, a compreensão precisa e exata de políticas públicas paira sobre vasto campo de definições, onde eleger uma única interpretação do conceito o limita e pode transformar-se em equívoco, pois a maneira com que se compreende uma política pública está diretamente associada com o entendimento que se possui do Estado (Serafim; Dias, 2012).

Neste trabalho, se assumirá a concepção de Estado como o agente com dever de responder às demandas da sociedade civil, sendo que o contraste da dicotomia reside entre quantidade e qualidade de demandas e capacidade Estatal para respondê-las (Bobbio, 1987). Em um panorama multifacetado como o campo da educação, com adaptações sempre presentes entre formulação e implementação de políticas públicas, convivência de aspectos contraditórios, visões distintas sobre direitos, sobre processos educativos e práticas pedagógicas, essa concepção se mostra necessária.

Logo, fica realçada a complexidade na análise das políticas públicas nesse campo. A partir deste pressuposto, visa-se analisar como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência — LBI (nº. 13.146/15) se relaciona com experiências de educação especial no Brasil, no nível da educação básica. Para tanto, utilizou-se de uma abordagem qualitativa, e foram selecionados estudos de caso no período de 2008 a 2018, através da *Scientific Electronic Library Online* (Scielo). A pesquisa se deu através de estudos de caso por permitirem investigar a realidade da Educação Especial e Inclusiva no Brasil referenciadas em seu próprio contexto. Inicialmente, após a aplicação dos descritores “Educação Especial” e “Educação Inclusiva” na base de dados Scielo, foram retornados 982 artigos. Após análise dos resumos, títulos e metodologias, focando em estudos de caso aplicados no contexto brasileiro da Educação Básica, 207 artigos foram identificados como relevantes para a pesquisa. Em seguida, os trechos específicos dos estudos de caso foram extraídos e analisados utilizando o software Nvivo para identificar padrões e temas recorrentes.

Dentre os artigos selecionados, foram excluídos aqueles que não atendiam aos critérios específicos da pesquisa, como estudos médicos ou clínicos focados nas características individuais da pessoa com deficiência, trabalhos que não ocorreram em ambiente escolar, estudos quantitativos sobre tecnologias assistivas, além de análises de políticas educacionais locais. Esta triagem resultou em um grupo final de 120 artigos, os quais foram considerados os mais adequados para alcançar os objetivos estabelecidos neste estudo.

A LBI fora o documento legal escolhido por ser, atualmente, a mais recente e completa legislação sobre o tema no país. O presente estudo trata-se de um recorte de dissertação de mestrado iniciado no ano de 2018, e finalizado em 2020, que contou com o financiamento da Capes.

Educando para a cidadania – a inclusão para além dos limites escolares

Um ponto de partida que deve ser destacado quando se trata de educação especial, é o de que as escolas funcionariam como “grande panaceia universal” (Laplane, 2013; Cortella, 2016), sendo estas responsáveis pela mudança social que tanto se almeja em ambientes educacionais; esquece-se, entretanto, que para uma sociedade se tornar realmente integradora esta inclusão deve ocorrer em todos os âmbitos sociais, não sendo coerente, portanto, apontar a educação como a única geradora das desigualdades — logo, como única responsável por solucioná-las (Laplane, 2013). Cortella (2016) chama essa visão da escola como “otimismo ingênuo”, do qual atribui à escola uma autonomia absoluta em relação ao social, como se fosse capaz de extinguir, isoladamente, a pobreza e a miséria da sociedade, sendo que estas não foram por ela originalmente criadas.

Nesse sentido, só pode ser esperado um ambiente integrativo nas escolas se, de maneira harmônica, esta mesma integração ocorrer em demais ambientes sociais concomitantemente. Conforme demonstrado pelos dados do

Censo do IBGE de 2022 a taxa de analfabetismo para as pessoas com deficiência foi de 19,5%, enquanto entre as pessoas sem deficiência essa taxa foi de 4,1%, além de 25,6% das pessoas com deficiência tinham concluído pelo menos o Ensino Médio, enquanto 57,3% das pessoas sem deficiência tinham esse nível de instrução. Conforme defendido por Evaristo e Francisco (2013), não raramente as pessoas com deficiência fazem parte de outras minorias, podendo ser também mulheres, idosos, imigrantes, índios, negros, pessoas do campo, entre outros, sendo que, além de sofrerem pela defasagem de ações voltadas ao cuidado e proteção do indivíduo com deficiência, carecem também de políticas sociais efetivas que as protejam e garantam o mínimo do bem-estar social esperado, sendo exponencialmente prejudicadas.

Somado ao fato de a língua portuguesa não ser a língua materna de todos os brasileiros. Evaristo e Francisco (2013, p. 93) ressaltam que “o português não é a primeira língua [...] dos brasileiros surdos” sendo que “parte dos surdos brasileiros não sabem ler nem escrever em português; não lhes é “dado” o bilinguismo”. Dessa forma, tendo maiores dificuldades essas pessoas em se desenvolverem no sistema educacional que os demais alunos, reconhecendo, portanto, que nesse sentido a escola tende a valorizar a cultura das classes dominantes, sendo que “toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica, enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural” (Bourdieu; Passeron, 1975, p. 20).

Esses aspectos ganham ainda mais relevância se considerarmos uma realidade como a brasileira, em que a cidadania se mostra um projeto em patamares rudimentares para boa parte da sociedade. O conceito de cidadania tem como uma de suas principais referências o trabalho “Cidadania, Classe Social e Status” (1967), de T. H. Marshall, que analisa o conceito como um fenômeno complexo definido por uma somatória de direitos, sendo eles os direitos civis, políticos e sociais. Os primeiros seriam “direitos fundamentais à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei”, e se baseariam na garantia de “existência de uma justiça independente, eficiente, barata e acessível a todos” e tem como lema a liberdade individual (Carvalho, 2002, p. 9). Através dessa conceituação percebe-se ser possível ter direitos civis sem direitos políticos, sendo que estes se configurariam como a participação do cidadão no governo, do seu direito de voto e da organização e atuação em partidos políticos. Sua natureza é a ideia de autogoverno. Entretanto, é impossível haver direitos políticos sem os civis, pois aqueles dependem veementemente da liberdade de expressão e organização, atributos característicos dos direitos civis.

Por fim, os direitos sociais são aqueles que garantem a participação na riqueza coletiva das sociedades, como o trabalho, a educação de qualidade, a aposentadoria, sendo que sua realização auxilia com que se reduzam as desigualdades, o que cria um senso de justiça social. Em tese, os direitos sociais podem existir sem os direitos civis e políticos, e por vezes podem ser utilizados como substituição dos direitos políticos, mas na ausência dos outros direitos seu conteúdo tende a ser arbitrário (Carvalho, 2002).

Marshall entende que fora a educação que permitiu, na Inglaterra, que as pessoas tivessem conhecimento de seus direitos e lutassem por eles, sendo que a ausência de uma população educada se configura sempre como um dos principais obstáculos à construção da cidadania civil e política (Carvalho, 2002). Não é de se espantar, e não se poderia esperar outro cenário quando se discute a temática da inclusão, que diversos ambientes sociais estejam carentes de acessibilidade e ferramentas inclusivas quando se percebe os déficits da educação universal básica e de demais níveis das escolas públicas no Brasil¹. Em outras palavras, existe uma relação intrínseca entre as políticas públicas de educação e cidadania.

As diversas esferas sociais precisam integrar-se para que uma educação de qualidade consiga ser alcançada; em contrapartida, é a educação uma importante ferramenta política para que indivíduos com deficiência conheçam seus direitos e lutem por eles. Ainda que a ideia de que a escola não esteja pronta para receber esses alunos tenha ganhado força em paralelo com medidas públicas de inclusão, o entendimento de que a inclusão nos sistemas escolares é imprescindível e urgente extrapola o próprio campo da educação.

Em outras palavras, se a escola não deve se colocar a reboque dos processos para consecução de que uma inclusão efetiva ocorra, esperando que haja uma mudança de cenário para avançar numa educação ainda mais democratizante, por outro lado, o que se procura chamar a atenção aqui é a necessidade de não culpabilização apenas dos espaços escolares para um fenômeno de proporções maiores, complexas e de custosa abordagem.

Nesse sentido, as contradições, tensões e conflitos extremamente custosos aos espaços escolares não deveriam ser tornados como bloqueios, mas talvez como motores de uma mudança que reforce uma perspectiva de inclusão, em que a escola (e o Estado, também por meio de outras políticas públicas) sejam propulsores de uma transformação tão necessária e que se espraie para outras esferas sociais, cumprindo assim a educação seu papel na conquista da cidadania, como preconiza Marshall.

1 Guimaraes-Iosif (2009, p. 107) destaca que “sem acesso ao saber elaborado, ao conhecimento científico e ao pensamento crítico, fica mais difícil para essa parcela da população exigir seus direitos enquanto cidadãos e competir igualmente no mercado de trabalho com a outra parcela da população que frequentou as melhores escolas e que foi estimulada, desde cedo, a criticar, a participar e a tomar decisão de comando”.

Os percursos legislativos como resposta estatal

Nesse contexto de complexos arranjos sociais, objetivou-se analisar por uma ótica interdisciplinar o tema da educação especial, ou seja, para além da perspectiva da área da educação, como comumente é analisado tal fenômeno. Isso pois, ao realizar-se um desmonte disciplinar do objeto de pesquisa, percebe-se que diversas disciplinas circunstanciam tal fenômeno, como o direito, psicologia, pedagogia, ciência política, políticas públicas, etc. Assim, objetivou-se compreender à luz dessas disciplinas e para além de um olhar tradicional disciplinar a resposta Estatal frente a esse cenário. Para tanto, optou-se pela análise não somente da temática da escolarização de alunos com deficiência, mas também da principal legislação sobre o tema no Brasil, a Lei Brasileira de Inclusão. A escolha desta lei se deu por ser hoje a legislação mais completa no que tange a temática da inclusão, quando comparada às leis anteriores, e que se caracteriza como uma importante ação política através de seus discursos e texto, demonstrando ser um ponto de chegada de várias outras legislações que vinham sendo desenvolvidas, consolidando ações em benefício das pessoas com deficiência (Autores, 2020).

Para tanto, realizou-se uma análise de conteúdo com o texto integral da LBI, pois ainda que possua um capítulo específico em seu texto sobre a temática da educação inclusiva, os 172 artigos foram considerados por compreender que podem-se vincular aspectos diretamente ligados ao processo de escolarização em diversos outros momentos desta lei. Após tais análises, foi possível perceber cinco principais temas no que tange o direito à educação especial no texto da LBI: Acesso e Acessibilidade, Permanência, Participação, Aprendizagem e Barreiras enfrentadas pelos alunos com deficiência. Elas aparecem no Capítulo IV, do direito à educação, em seu artigo 28, incisos II e V, e nor-teiam diversos momentos desta lei (Autores, 2019).

Quanto aos avanços que a LBI trouxe em seu texto e que merecem destaque na forma em que o Estado brasileiro aborda a questão da deficiência, destaca-se a multiplicidade de sentidos apresentados no conceito de barreiras. Estas definições são uma evolução da apresentada, inicialmente, pela lei 10.098 de 19 de Dezembro de 2000, que estabelece as normas gerais e critérios básicos para a promoção de acessibilidade das pessoas “portadoras” de deficiências ou com mobilidade reduzida, ao alterar seu artigo 2º, inciso II, expandindo a noção de barreiras apenas do sentido físico e de mobilidade e agregando as noções comportamentais e atitudinais.

Essa ampliação do conceito se mostra uma importante ferramenta legal para a luta contra a discriminação de qualquer natureza às pessoas com deficiência, registrando em um texto de lei a importância de não apenas promover a facilidade de acesso físico universal em espaços públicos e privados, como também manter uma atitude constante de inclusão.

Isso fica evidente quando se insere alunos com deficiência em ambientes de escolas comuns sem as devidas adaptações no projeto geral dessas escolas, pois, como demonstrado por Góes (2000), quando não existe um projeto pedagógico que inclua efetivamente esses alunos, a atenção dos professores fica dividida entre todas as atividades docentes, não sendo possibilitada, para esses agentes, a ajuda necessária que os estudantes com deficiência necessitariam (considerando que as atividades pedagógicas não eram adaptadas).

Além disso, esta legislação traz o pertinente conceito de adaptações razoáveis em situação em que não se possa implementar um projeto de desenho universal, o que pode ser fundamental para garantir a plena igualdade de participação de estudantes com deficiência em edificações e construções mais antigas, como uma forma de acessibilidade nestes espaços que não exija uma total reconstrução de seus projetos arquitetônicos.

Ademais, ao reforçar a necessidade da utilização de Tecnologias Assistivas e de criação de materiais adaptados, a LBI destaca-se no avanço da educação especial por prover maior autonomia à pessoa com deficiência, sendo de grande valia ao compreender que para o aluno com deficiência adquirir maior independência e emancipação no ambiente escolar e ter a possibilidade de participação nas atividades pedagógicas em igualdade com demais estudantes, o uso das mais diversas tecnologias assistivas torna-se crucial para a efetivação desse direito, inclusive no que diz respeito à comunicação entre os estudantes, professores e alunos, considerando a linguagem como um recurso elementar para o domínio dos meios sociais, isto é, o crescimento intelectual do sujeito (Corrêa *et al.*, 2014).

Porém, ainda que a recente LBI tenha permitido alguns avanços nesta abordagem pelo Estado brasileiro, não representou, por si só, atendimento completo destas demandas, acarretando a não possibilidade de acesso à escola para esses alunos, justificando a extrema exclusão destes quando o acesso à educação escolar não se dá adequadamente, considerando que ainda reside no imaginário de nossa sociedade ser necessário frequentar a escola para enquadrar-se e adaptar-se a vida em comunidade (Senna, 2004).

Um dos motivos que se pode atribuir o ainda não satisfatório cenário da educação especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil, além dos fenômenos históricos e sociais já mencionados, é o de que o processo de implementação de políticas públicas exige necessária preocupação por parte dos formuladores, pois é nessa fase que se permite que metas e objetivos sejam definidos, sendo que a “dissociação entre planejamento e implementação ou a não preocupação com os requisitos da implementação aumentam a chance de fracasso das políticas públicas”

(Carvalho *et al.*, 2010, p. 2), tornando-se necessário, além de haver uma proposta de política pública que garanta o acesso desta população à escola, atentar-se às questões internas e externas ao ambiente educacional no momento da aplicação, por serem de extrema importância para que o direito à escolarização seja atendido (como: processo de locomoção; convivência familiar e comunitária do estudante; acesso a materiais didáticos, etc.), além da complexidade da realidade educacional, que envolve múltiplas questões subjetivas, conforme será discutido adiante.

Compreendendo a educação especial por meio dos estudos de caso: uma revisão sistemática da bibliografia

Uma vez compreendidas as principais temáticas da LBI sobre a educação especial, objetivou-se compreender como esta lei se aproxima e se afasta do entendimento que a comunidade acadêmica possui da educação especial praticada no Brasil. Para tanto, foram selecionados trabalhos que houvessem realizado estudos de caso no período de 2008 a 2018, e como fonte de dados artigos disponibilizados pela Scientific Electronic Library Online (SciELO). No momento das buscas foram utilizados os descritores “Educação Especial” e “Educação Inclusiva”. Na busca avançada, digitou-se os descritores separadamente e um por vez, selecionando a opção “todos os índices” e como único filtro, aplicou-se os anos de 2008 a 2018.

Assim, obteve-se 704 resultados com o primeiro descritor e 278, com o segundo, totalizando 982 trabalhos. Visando selecionar apenas os estudos de caso deste grupo, pois tais estudos permitiriam compreender e descrever situações da realidade em seu próprio contexto, possibilitando explicar variáveis que não se reproduziriam fora de seu habitat natural (Gil, 2008), foram considerados para primeira análise o resumo, título e metodologia desses trabalhos; além de serem tais casos aplicados obrigatoriamente no Brasil, e que dissertassem sobre a Educação Básica. Como resultado, obteve-se 207 artigos (194 do descritor “Educação Especial” e 13 do descritor “Educação Inclusiva” — este último resultou em 37 artigos no total, porém 24 eram repetidos com o outro descritor).

Quanto aos trabalhos de estudo de caso, ao se analisar mais profundamente o material selecionado, optou-se pela exclusão do seguinte grupo de artigos: estudos de caso que focalizassem apenas as características da pessoa com deficiência, tendo essa temática como objetivo central e com abordagem médica ou clínica, não enfatizando a escolarização desse aluno; estudos sobre educação de pessoas com deficiência, mas não realizados em escolas; estudos que avaliavam a qualidade de tecnologias assistivas específicas, principalmente os de metodologia quantitativa; trabalhos sobre estratégias pedagógicas específicas ou de disciplinas específicas, que focalizassem mais a estratégia em si do que a problemática como um todo, e artigos que analisavam aspectos da aplicação de políticas de educação especial em municípios específicos. Assim, após tal triagem, excluiu-se 87 artigos (78 do descritor “Educação Especial” e 9 do “Educação Inclusiva”), resultando em 120 trabalhos, sendo estes, portanto, os que mais atendiam o objetivo dessa pesquisa.

Em seguida, os trechos referentes aos estudos de caso presentes nos artigos foram selecionados (excluindo-se introdução, metodologia e considerações finais), e adicionados ao software Nvivo, possibilitando executar uma consulta de palavras mais frequentes nesses excertos. Como resultado, obtiveram-se os seguintes termos, separados por ordem crescente de maiores frequências de aparição.

Figura 1: Palavras mais frequentes no conjunto de artigos analisados.

1	Escola	11	Formação	21	Estratégias	31	Ambiente	41	Especiais
2	Atividades	12	Profissionais	22	Surdos	32	Espaço	42	Políticas
3	Professora	13	Habilidades	23	Avaliação	33	Visual	43	Língua
4	Professores	14	Conhecimento	24	Comunicação	34	Interação	44	Linguagem
5	Sala	15	Diferentes	25	Desempenho	35	Pedagógica	45	Leitura
6	Inclusão	16	Atendimento	26	Colegas	36	Diferença	46	Profissional
7	Aula	17	Municipal	27	Família	37	Educacional	47	Experiência
8	Dificuldades	18	Física	28	Pais	38	Estudantes	48	Pedagógico
9	Necessidades	19	Participação	29	Inclusiva	39	Sociais	49	Autismo
10	Aprendizagem	20	Comportamento	30	Tarefa	40	Turma	50	Escrita

Fonte: Autores, 2024.

Em relação à análise dos artigos, primeiramente, é essencial ressaltar que neste trabalho se analisou um olhar sobre a educação especial praticada no Brasil, e que portanto essa forma de “enxergar” será tensionada para além dos problemas pelos artigos analisados, visando criar visões diversificadas da problemática apresentada.

Logo, através de análises dos dados coletados, percebeu-se, em um primeiro momento, o forte viés que as áreas da educação e da saúde apresentaram. Não apenas pela observação dos periódicos que mais publicaram trabalhos (Revista Brasileira de Educação Especial e Revista Psicologia Escolar e Educacional), até porque, tais meios de comunicação podem divulgar trabalhos interdisciplinares; como também pela natureza dos problemas mais estudados (o tópico “trabalho do professor” fora abordado quase na maioria dos artigos analisados, sendo que, quando não era o professor o sujeito objeto da análise, ele tangenciou as pesquisas realizadas²).

Isto poderia ser um indicativo de que os mesmos problemas são observados tantas vezes pelo fato deles serem constituídos e enviesados pelo campo disciplinar que os está estudando. Considera-se nesse trabalho que a realidade sofre um filtro dos autores que a analisam, parecendo que o corpo de conhecimento está se concentrando em aspectos de disciplinas específicas, podendo desconsiderar, talvez, elementos de outras áreas do conhecimento e/ou de múltiplas áreas juntas, o que poderia incrementar as discussões e a maneira de se olhar para o problema.

Enquanto a LBI, por sua vez, apresenta caráter mais “panorâmico”, multidisciplinar³. A legislação parece ter conseguido capturar em seu texto de lei este movimento mais contrastante. Isto se justificaria pelo fato da LBI ter sido construída através de múltiplos agentes, como juristas, ONG’s, pais, pesquisadores, médicos, entre outros, envolvendo diversas regiões do país, tendo seu processo de elaboração durado quinze anos⁴.

Além disso, os artigos centram-se nas regiões sul e sudeste (ambas as regiões somam 68% do total analisado), o que pode gerar um viés regional nos resultados apresentados; já a LBI, por sua vez, ao se tratar de uma legislação de caráter nacional, não parece apresentar aspectos de localidades específicas.

Isso pode ser comprovado quando se observa o baixo número de artigos que dissertam sobre as escolas indígenas (apenas três trabalhos, sendo que dois deles possuíam uma autora em comum). É claro que existem comunidades indígenas nas regiões com maiores prevalências de artigos, mas percebe-se que nos estados onde estão mais presentes, esses estudos não estão sendo amplamente realizados (ou não se está estudando as comunidades escolares indígenas da região sul e sudeste do país).

Ademais, através das palavras mais frequentes percebe-se que “professora” é o terceiro termo que mais aparece, atrás apenas de “escola” e “atividades”. Esse fato chama atenção quando se percebe que um dos problemas que aparece com regularidade tanto no item “Trabalho do Professor”, quanto “Forma de Tratar Pessoa com Deficiência”, diz respeito a seguinte indagação: o trabalho do professor de alunos com deficiência está se demonstrando, na prática, como o de “cuidar” desses estudantes, ou o de “escolarizá-los”? E qual seria o ideal?

Isso pois, ao se ter uma visão subalterna desses aprendizes (tendo alguns artigos percebido esse fenômeno), emprega-se a esses estudantes estruturas paternalistas de “cuidado”, não incentivando, portanto, suas autonomias e não se incentivando que aprendam conteúdos curriculares, por não exigir “em demasia” desses alunos. Nesse sentido, algumas discussões feministas que abordam a questão do gênero relacionado às funções que homens e mulheres executam na sociedade, tangenciam essa discussão. Não se pretende neste tópico estender em demasia esse debate, mas sim atentar-se para a prevalência de professoras do gênero feminino em todos os artigos analisados (além de maior número de autoras mulheres nos artigos).

Assim, nota-se que a antiga divisão social do trabalho em determinar que homens deveriam executar funções de caráter de chefia e respeito, enquanto as mulheres seriam as responsáveis pelos cuidados e educação dos membros da família (Souza; Moura, 2013), de certa forma se reproduzem nos artigos analisados.

Ademais, ao se analisar os problemas, vê-se que pouco se estuda as vontades desses estudantes, havendo de fato mais um apelo para considerá-las do que um estudo de caso efetivo sobre isso. Dos 120 trabalhos analisados, só 4

2 Pareceu intrigante perceber que em muitos artigos era apontado diversas críticas ao trabalho do professor e à sua atuação frente aos alunos com deficiência. Porém, esses mesmos trabalhos ressaltavam que não é apenas obrigação deste profissional solucionar o problema da educação especial, sendo que se o processo não estava exitoso, não era apenas sua responsabilidade. Entende-se aqui que a educação especial envolve múltiplos atores, e que os professores acabam tendo sua rotina laboral extremamente prejudicada pelas falhas estruturais do sistema. Isso leva as seguintes indagações: se não é apenas responsabilidade do professor atuar, por que esse tópico aparece tão frequentemente nas pesquisas realizadas? Estariam os casos desconsiderando outros aspectos? Ou o corpo de conhecimento estudado reconhece essa temática como “mais importante” para a área, justificando, talvez, sua maior aparição?

3 Entretanto, vale ressaltar que a LBI, diferentemente do corpo de conhecimento, não disserta sobre o trabalho do professor, apenas no capítulo IV, artigo 28, inciso 10, que estabelece a “adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado” e o inciso XI, que garante a formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado. Assim, a LBI pode estar mais “completa”, mas também apresenta suas lacunas.

4 Não se acredita ter sido essa “demora” benéfica para as pessoas com deficiência. Sabe-se que há no processo de elaboração de legislações diversos interesses envolvidos, sendo que estes influenciam diretamente no tempo e no resultado desses aparatos legais. Entretanto, o grande período de discussões resultou em um texto bem consolidado.

trouxeram alguma informação sobre, com 6 referências no total. Quase nada se comparado com os que analisam o trabalho do professor, que apareceu em 41 artigos, com 100 referências⁵. Parece que os estudos estão “pregando” uma necessidade de compreensão sobre o aluno com deficiência, que o corpo de conhecimento não considera no momento da realização dos estudos de caso.

Dentro do corpo de estudo, também se pôde perceber o grande volume de trabalhos que atendem ao descritor “educação especial”, quando comparado ao “educação inclusiva”. Essa questão reflete uma discussão maior, de que a área de “inclusão” se mostra como mais recente frente à educação especial na perspectiva da educação inclusiva⁶. Entende-se que os valores abarcados pela inclusão, como defendidos na LBI, sejam os mais adequados para a escolarização de alunos com deficiência, mas se percebe que nem em todos os casos analisados logrou-se esse objetivo.

Em relação ao volume de trabalhos publicados ao longo dos anos, percebeu-se que ele cresceu no decorrer do período estudado. Ademais, como se pôde observar, o primeiro trabalho resultante do descritor “educação inclusiva” foi publicado no mesmo ano da aprovação da LBI, em 2015. Ainda que um dado não se relacione diretamente com o outro, pode demonstrar uma tendência de maior utilização desse termo a partir desse período.

Em relação aos temas discutidos, surgiram algumas indagações. A primeira diz respeito à quantidade de artigos que dissertam sobre os problemas vivenciados nas escolas, que se mostrou consideravelmente maior do que os casos exitosos, inovadores e bem-sucedidos. A partir dessa afirmação, pode-se pensar duas possibilidades:

- 1) O corpo de estudo analisado identificou mais fatos problemáticos e com diversas barreiras à educação especial porque os casos analisados possuíam, de fato, mais problemas; ou
- 2) O corpo de estudo pode ter focado mais nos “problemas” do que nos casos “exitosos”, o que dariam mais elementos para os pesquisadores discutirem a situação por eles analisada, porém criaria certo viés nos resultados obtidos.

Não se pode auferir, nesse trabalho, em qual dos dois casos os artigos estudados se encontram. Entretanto, destaca-se essa discussão para enfatizar que os artigos aqui analisados não representam a realidade completa, podendo haver uma série de boas experiências de inclusão, no Brasil, no período estudado, que possam ter fugido das “lentes” pelas quais se utilizou para decodificar a problemática.

Ou seja, entende-se que o país apresenta um quadro preocupante de inclusão de pessoas com deficiência, não só na educação, como em diversas outras esferas sociais, mas sabe-se que muitas ações vêm sendo implementadas para melhorar esse cenário, devendo elas serem destacadas também pelos estudos de caso.

Também percebeu-se que um dos motivos primordiais para o fracasso da educação especial em algumas escolas se dava pela falta de planejamento das instituições antes de receberem alunos com deficiência. Chama a atenção, pois, a própria LBI preconiza em seu artigo 28, inciso VII, a incumbência do poder público de “assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar” o “planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva”.

Visto isso percebe-se que as escolas carecem de maiores apoios das secretarias governamentais de seus respectivos âmbitos federativos (municipal, estadual ou federal) para que disponham de condições de realizar um planejamento efetivo para a escolarização de alunos com deficiência.

Quanto às salas de aula e as estruturas metodológicas, pôde-se perceber que muitas das críticas que a educação especial apresenta, como: a maneira que o processo de aprendizagem é enxergado pelos professores e como a obtenção do conhecimento é tratada pelas escolas; as práticas conteudistas, punitivas e tradicionais de lecionar os conteúdos escolares; a organização das salas de aula, da qual agrupa um grande número de alunos no mesmo espaço, sem considerar suas individualidades⁷, dentre tantas outras, já são descontentamentos que aparecem, também, no ensino regular, não sendo uma especificidade do ensino especial. Isso indica que esta lógica apresentada pelo sistema escolar pode, por um lado, ser mais perverso com os alunos com deficiência, como pode ser mais brando com esses alunos, levando a uma espécie de paternalismo que não os permitiria exercer sua autonomia (Ferreira, M; Ferreira, J, 2013). Assim, esses alunos poderiam estar sendo aprovados para séries seguintes, sem de fato terem alcançado os objetivos plenos dos currículos acadêmicos.

5 Interessante também ressaltar que, quanto aos agentes que foram objeto dos estudos de caso, houve um grande enfoque nos profissionais relacionados à escolarização, comparativamente aos alunos (considerando que dos 120 trabalhos só 34 tiveram como objeto os alunos – sendo que os ter como objeto não necessariamente resultou em considerar suas vontades, habilidades e capacidades).

6 As discussões acerca de inclusão surgem após diversas tentativas de outros modelos, como o médico/clínico e o integracionista.

7 Ademais, Ferreira (1993) indica que na educação especial ocorre uma visão homogeneizante dos alunos considerados “deficientes”, não levando-se em consideração suas características individuais, e enfatizando apenas sua condição física/biológica/intelectual, como se ser “deficiente” fosse ser uma coisa só. O autor acrescenta que, quão falso quanto imaginar que o grupo de deficientes deva receber um ensino homogêneo separado, é a noção de que, excluindo-se eles, se recomporia nas salas comuns um grupo homogêneo de alunos “sem deficiência”, logo, com as mesmas necessidades de aprendizagem.

Ainda que a discussão de progressão continuada, reprovação, organização escolar por seriação ou por outras formas de estruturação exista também no ensino regular e perdure mais de um século, conforme apontado por Jacomini (2004), vê-se que no caso dos alunos com deficiência isso extrapola dois extremos: ou os estudantes reprovam muitos anos, ficando com idades muito superiores que seus colegas de classe, aumentando a sensação de exclusão e estigma, ou eles passam para as séries seguintes sem acompanhar o rendimento da turma — levando a mesma consequência⁸.

Além disso, chama atenção quanto ao trabalho do professor, e recuperando novamente o artigo de Jacomini (2004), o quanto as posturas e ações dos professores frente a maneira em que se dá o ensino podem impactar no resultado produzido. A autora, ao analisar a questão dos ciclos e produção continuada em escolas públicas do estado de São Paulo levanta uma importante discussão: muitos educadores dessas instituições costumam acreditar, em diversos momentos do último século e do atual, que estas formas alternativas de organização escolar não deveriam ser implementadas, pois as escolas não possuíam recursos materiais e institucionais – pedagógicos para tal implementação.

Esquecem, todavia, que suas posições estão dotadas de condicionantes ideológicos, que influenciam diretamente na adoção de uma nova estruturação pedagógica. Ainda que o objeto da autora seja distinto do aqui trabalhado, pôde-se perceber com base nos artigos analisados nesse trabalho, que os professores responsabilizam o fracasso escolar desses alunos à instituição em que atuam, ao governo, à lei, aos pais, às próprias condições físicas e biológicas dos estudantes.

Entretanto, em poucos casos se viu que estes profissionais tenham adotado uma posição de agente ativo frente a esta problemática, resultando em uma experiência positiva para estes professores e seus alunos. Talvez, a falta de formação adequada, tanto nos anos iniciais de ensino como com a formação continuada dos docentes, possa ser um dos condicionantes desta postura.

Ainda assim, e conforme apontado também por Jacomini (2004, p. 416), reconhece-se nesse trabalho a necessidade de, para além de construção de políticas públicas voltadas a esse grupo; obtenção de materiais; e adaptação dos espaços físicos, uma reflexão contínua “dos educadores sobre as ideologias que condicionam suas práticas e dificultam a realização de um processo educativo mais democrático”.

Quanto a transversalidade das análises, Kassari (2012) aponta que a desigualdade da qualidade de educação oferecida para as camadas mais ricas da população difere-se muito do que é oferecido para as mais pobres, de forma a refletir diretamente no desempenho escolar desses alunos (e até mesmo na sua frequência nas escolas, sendo maiores os índices de evasão dos grupos econômicos mais carentes).

Assim, segundo a autora, esses índices de desigualdade no sistema escolar atingem diretamente o caso das pessoas com deficiência, sendo que em alguns casos, mesmo quando a escola possuía o ambiente adaptado para estes estudantes, os professores com formação adequada e os materiais próprios para atender as necessidades pedagógicas dos alunos, ainda assim havia indícios de fracasso escolar, sendo, portanto, este um reflexo dos problemas conjunturais do sistema escolar como um todo, do que uma característica própria das políticas de educação especial no Brasil⁹.

Em relação a essas políticas, quando se considera a aplicação da legislação na prática, no “chão da escola”, é interessante se atentar a algumas indagações. Considerando as discussões apresentadas sobre as estruturas metodológicas, pôde-se perceber que existe um movimento: o pensamento mais contemporâneo sustenta que a inclusão nas escolas convencionais é um processo social positivo, porque ensina também àqueles que não têm deficiência a conviver desde cedo com essa realidade, sendo ainda que as adaptações realizadas para os alunos com deficiência possam beneficiar a todos (Briant; Oliver, 2012).

Por outro lado, como pôde ser observados nos artigos, pais podem tender a querer colocar seus filhos em escolas especiais, como as APAE's ou escolas privadas, acreditando que elas “incluam mais” (talvez numa perspectiva mais dos benefícios individuais gerados para os filhos, do que numa perspectiva de dinâmica social destes com os demais colegas); assim como professores se queixarem dessa realidade “forçada” pela lei.

8 Ferreira, M e Ferreira, J (2013, p. 33) acrescentam, em relação a esse debate: “a simples promoção automática, desacompanhada de um sistema mais cuidadoso e sistemático de avaliação e de provisão de serviços de apoio, acaba por favorecer uma formação fragilizada dos alunos do ensino fundamental, notadamente daqueles cujas necessidades não são identificadas e nem atendidas durante o processo regular de escolarização”.

9 Vale destacar uma reflexão apresentada pela autora: “Tantos anos de exploração e descaso em relação à maior parte da população brasileira não deixam impunes nossas escolas, de modo que as características gerais da educação brasileira nos impedem de distinguir quais problemas escolares são decorrentes da especificidade dos alunos com deficiências, portanto, questões – de fato – da educação especial, e quais seriam constitutivos da educação brasileira e que afetam todos os alunos” (Kassar, 2012, p. 844). Assim, questiona-se, com base nos dados encontrados nessa pesquisa: seria a LBI capaz (e em conjunto, demais legislações específicas para pessoas com deficiência) de atender demandas educacionais de alunos com deficiência, quando a questão extrapola as necessidades desse grupo? Seria, talvez, o caso de começar a enxergar como “necessitados de educação especial” não apenas os estudantes com deficiência, mas todos os estudantes do atual sistema de ensino brasileiro?

Essas resistências ao modelo de inclusão ditado pela LBI e preconizado pela literatura especializada atual é um aspecto interessante a ser considerado, levando-se em conta que o Estado procura regular a vida social, mas os interesses em jogo, os atores, os recursos, etc, ou seja, as condições reais de implementação de políticas públicas, geram outros desdobramentos.

Conclusão

Neste trabalho objetivou-se compreender como o texto da LBI estaria se aproximando e/ou se afastando do entendimento que os artigos analisados possuem da educação especial praticada no Brasil, nos anos de 2008 a 2018. Para tanto, optou-se pela realização de uma Revisão Sistemática da Bibliografia com estudos de caso que proporcionassem decodificar a experiência realizada no país, e refletir o papel desta legislação nesse quadro. Devido às limitações de tempo, não se pôde analisar mais profundamente as dinâmicas de aspectos da aplicação de políticas de educação especial em municípios específicos, ou seja, compreender como uma legislação nacional reflete em distintos ambientes regionais; e nem como os demais temas que surgiram na análise dos artigos, como as discussões de progressão continuada, a relação entre o gênero dos estudantes e professores e seu impacto na educação especial e a relação entre os governantes com o resultado da aplicação das políticas públicas de educação especial, ficando como recomendação para trabalhos futuros o estudo destes tópicos.

Após a análise dos 120 artigos revisados, fica evidente que os desafios enfrentados no contexto educacional são multifacetados e complexos. Emergiram como temas recorrentes nos estudos de caso a falta de estruturas físicas, institucionais e metodológicas nas escolas, a limitação do ensino especial à alfabetização dos alunos, e a ausência de um planejamento integral que contemple as necessidades diversificadas dos estudantes. Além disso, a atitude do professor, a falta de formação específica para lidar com a diversidade, e a sobrecarga imposta às equipes pedagógicas pela própria estrutura escolar são aspectos críticos que apareceram com frequência. A falta de ações conjuntas entre agentes educacionais, familiares, profissionais da saúde, estagiários e intérpretes também puderam ser notadas.

Logo, percebeu-se a partir das discussões levantadas, como a sociedade civil tem a função de legitimar os poderes advindos do Estado, sendo este processo de legitimação fundamental para que se ocorra a “força de regra” imposta pela lei. Assim, os preceitos legais que a LBI aponta se acomodam na sociedade que a recebe, no caso, em especial no universo dos agentes diretamente relacionados à aplicação de suas determinações, isto é, os professores, pais, funcionários escolares, médicos, governantes, dentre outros. Nesse processo, a realidade imprime um teor de interpretação que, na prática, representará a política implementada.

Ademais, chama atenção o fato da LBI não considerar em seu texto a garantia de direitos do ensino especializado aos alunos com Altas Habilidades/Superdotação, sendo que este grupo de estudantes já havia sido mencionado desde a Política Nacional de Educação Especial, texto legislativo de 2008, demonstrando ser necessário intervenções nesse sentido.

Assim, retomando as cinco diretrizes que guiam a LBI, chega-se às seguintes conclusões:

Acesso e Acessibilidade

Aproximações: o corpo de conhecimento analisado demonstra que se obteve incremento do acesso de alunos à educação, principalmente no que se refere ao número de matrículas em escolas comuns.

Afastamentos: quanto a acessibilidade, muito ainda deixa a desejar as escolas, principalmente quanto às dificuldades para se definir o que é deficiência/altas habilidades/superdotação, e o como se fará essa definição, além de maiores adversidades em escolas indígenas.

Permanência

Aproximações: Nessa diretiva, o corpo de conhecimento analisado apresentou poucas aproximações. Ainda que com muito a se fazer, algumas escolas demonstraram estar criando alternativas para manter os alunos, como estratégias de progressão automática (ao invés da reprovação por muitos anos), e adaptação de materiais didáticos para que os estudantes mantenham-se presentes nas aulas (ainda que uma pequena minoria dos casos analisados tenham conseguido realizar essa ação).

Afastamentos: pôde-se perceber considerável evasão de alunos com deficiência, seja por vontade dos pais, seja pelo processo de preconceito dos professores e demais funcionários da comunidade escolar no decorrer dos anos, seja por desestímulo gerado nos estudantes e familiares, sendo que os aprendizes que permaneceram nas escolas encontraram problemas para seguir seus estudos no ensino superior e se colocar no mercado de trabalho.

Participação e Aprendizagem

Aproximações: a sociabilização dos alunos, quando existente, contribui para que eles participem das atividades escolares, sejam elas dentro ou fora da sala de aula, contribuindo para a aprendizagem.

Afastamentos: essas duas diretivas foram agrupadas, pois se percebeu que a participação dos alunos ainda não é suficiente, ocasionada ora por problemas comunicacionais (que também atrapalhavam a aprendizagem), ora pelo fato dos alunos nem estarem aprendendo o conteúdo lecionado, sendo eles “ignorados” pelos professores em sala de aula e/ou nos ambientes escolares, sendo, portanto, ilógico pensar uma oportunidade de participação nesses casos.

Barreiras

Aproximações: as instituições estão adaptando suas estruturas prediais para receber alunos com mobilidade reduzida.

Afastamentos: fora perceptível o grande caminho a percorrer quanto mobiliário de sala de aula, materiais didáticos, adaptações físicas para alunos surdos e cegos, além das barreiras atitudinais, que estiveram presentes em um grande número de trabalhos.

Percebe-se, portanto, a importância de uma legislação trazer em um texto de lei estes elementos que, conforme os dados coletados indicam, estão deficientes do ambiente educacional. Entretanto, é necessária uma visão interdisciplinar da realidade da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva no Brasil para que se consiga lograr ações mais assertivas nessas lacunas, compreendendo que, uma legislação como a LBI apenas conseguirá se aproximar efetivamente da realidade brasileira, se for possível afastar as visões tradicionais e trazer novos olhares para a questão.

Referências bibliográficas

- BOBBIO, Norberto. *et al.* Estado, governo, sociedade: para uma teoria geral da política. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves. 1975.
- BRIANT, Maria Emília Pires; OLIVER, Fátima Corrêa. Inclusão de crianças com deficiência na escola regular numa região do município de São Paulo: conhecendo estratégias e ações. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 18, n. 1, p. 141-154, 2012.
- CORRÊA, Ygor; *et al.* Aplicativos de tradução para Libras e a busca pela validade social da Tecnologia Assistiva. In: XXV Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação-SBIE). p. 164-173, 2014.
- CORTELLA, Mário Sérgio. *A Escola e o Conhecimento: Fundamentos Epistemológicos e Políticos*. 15º ed. São Paulo: Cortez, 2016.
- CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: o longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 3ª ed., 2002.
- CARVALHO, Maria de Lourdes de; *et al.* Implementação de política pública: uma abordagem teórica e crítica. In: COLOQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTIÓN UNIVERSITARIA EN AMÉRICA DEL SUR, X, 2010, Mar del Plata, Disponível em: . Acesso em: 15/06/2018.
- EVARISTO, Marlandes; FRANCISCO, Milton (orgs.). *A “Declaração de Salamanca” hoje: vozes da prática*. Rio Branco, AC: João Editora, 2013.
- FERREIRA, Júlio. *A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência*; pref. de Gilberta Jannuzzi. Piracicaba: Unimep, 1993.
- FERREIRA, Maria Cecília Carareto; FERREIRA, Júlio Romero. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, Maria Cecília Rafael; LAPLANE, Adriana Lia Friszman. (orgs.). *Políticas e práticas da educação inclusiva*. 4. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.
- GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GÓES, Maria Cecília Rafael. Com quem as crianças surdas dialogam em sinais? In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa; GÓES, Maria Cecília Rafael. (orgs.). *Surdez–Processos Educativos e Subjetividade*. São Paulo, Lovise, pp. 29-49, 2000.
- IBGE. *Censo Brasileiro de 2022. Pessoas com deficiência têm menor acesso à educação, ao trabalho e à renda*. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-no->

[ticias/noticias/37317-pessoas-com-deficiencia-tem-menor-acesso-a-educacao-ao-trabalho-e-a-renda](#). Acesso em: 03 mai. 2024.

JACOMINI, Márcia Aparecida. A escola e os educadores em tempo de ciclos e progressão continuada: uma análise das experiências no estado de São Paulo. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 401-418, Dez. 2004.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. Educação Especial no Brasil: Desigualdades e Desafios no Reconhecimento da Diversidade. *Revista Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, jul.-set. 2012.

LAPLANE, Adriana Lia Friszman. Notas para uma Análise dos Discursos sobre Inclusão Escolar. In: GÓES, Maria Cecília Rafael; LAPLANE, Adriana Lia Friszman. (orgs.). *Políticas e práticas da educação inclusiva*. 4. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARSHALL, Thomas Humphrey. *Cidadania, classe social e status*. Zahar, 1967.

SECCHII, Leonardo. *Análise de Políticas Públicas: Diagnóstico de problemas, recomendação de soluções*. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

SENNA, Luiz Antonio Gomes. De Vygotsky a Morin: entre dois fundamentos da educação inclusiva. In: *Informativo Técnico-Científico Espaço*, INES, Rio de Janeiro, n. 22, p. 53-58, 2004.

SERAFIM, Milena Pavan; DIAS, Rafael de Brito. Análise de política: uma revisão da literatura. *Cadernos Gestão Social*, v. 3, n. 1, p. 121-134, 2012.

SOUSA, Franciele Santana de; MOURA, Maria Aparecida Garcia. Uma discussão acerca da questão de gênero e o serviço social. VI Jornada Internacional de Políticas públicas, São Luis do Maranhão, 2013.