

A Revista HISTEDBR On-line publica artigos resultantes de estudos e pesquisas científicas que abordam a educação como fenômeno social em sua vinculação com a reflexão histórica

Correspondência ao Autor

Nome: Eliane Brunetto Pertile

E-mail:

elianebrunetto@gmail.com

Instituição: Instituto Federal do Paraná, Brasil

Submetido: 02/05/2020

Aprovado: 29/09/2020

Publicado: 02/08/2021

 10.20396/rho.v21i00.8659160

e-Location: e021035

ISSN: 1676-2584

Como citar ABNT (NBR 6023):

PERTILE, E. B.; MORI, N. N. R.

História e contradições na educação da pessoa com deficiência: da eliminação ao atendimento educacional especializado. **Revista**

HISTEDBR On-line, Campinas,

SP, v. 21, p. 1-19, 2021. DOI:

10.20396/rho.v21i00.8659160.

Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8659160>. Acesso em: 02 ago. 2021.

Distribuído Sobre



Checagem Antiplágio



HISTÓRIA E CONTRADIÇÕES NA EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: DA ELIMINAÇÃO AO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO



Eliane Brunetto Pertile*

Instituto Federal do Paraná



Nerli Nonato Ribeiro Mori**

Universidade Estadual de Maringá

RESUMO

O presente artigo discute a historicidade da educação da pessoa com deficiência. Tivemos o objetivo de compreender o transcorrer histórico que culminou nas possibilidades atualmente constituídas, considerando que os fatos passados contribuem para analisar os avanços e os limites existentes nas propostas atuais. Assim, realizamos uma pesquisa bibliográfica e abordamos autores como Bueno (2004), Bianchetti (1998), Jannuzzi (1997) e Mazzotta (2005), entre outros. Constatamos que: historicamente houve ênfase na incapacidade e na anormalidade para legitimar a exclusão da pessoa com deficiência; embora apresente maiores possibilidade do que tivemos na maior parte da história, a Educação Especial na atualidade é marcada por contradições que estão relacionadas à educação para a classe trabalhadora; o Atendimento Educacional Especializado é representativo de avanços, mas também expressa os limites do nosso tempo em estabelecer educação pública de qualidade para todos.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. Relação público-privado. Educação pública.

HISTORY AND CONTRADICTIONS IN THE EDUCATION OF PERSONS WITH DISABILITIES: FROM ELIMINATION TO SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICE

Abstract

This article discusses the historicity of the education of people with disabilities. The objective was to understand the route through the history that culminates in the possibilities currently constituted, considering that the past facts contribute to analyze the advances and the limits existing in the current presentations. Thus, we conducted a bibliographic search and approached authors such as Bueno (2004), Bianchetti (1998), Jannuzzi (1997) and Mazzotta (2005), among others. We verify that: historically there was a difference in disability and abnormality to legitimize an exclusion of people with disabilities; although it presents a greater possibility of obtaining most of the history, the current Special Education is marked by contradictions related to education for a working class; the Specialized Educational Service is representative of the advances, but it is also expressed in the limits of our time in public education of quality for all.

Keywords: Inclusion. Public-private relations. Public education.

HISTORIA Y CONTRADICCIONES EN LA EDUCACIÓN DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD: DE LA ELIMINACIÓN AL ASISTENCIA EDUCATIVA ESPECIALIZADA

Resumen

Este artículo analiza la historicidad de la educación de las personas con discapacidad. Hemos tenido el objetivo de comprender el curso histórico que culminó en las posibilidades actualmente constituidas, considerando que los hechos pasados contribuyen para analizar los avances y los límites existentes en las propuestas actuales. Así, realizamos una búsqueda bibliográfica y nos acercamos a autores como Bueno (2004), Bianchetti (1998), Jannuzzi (1997) y Mazzotta (2005), entre otros. Descubrimos que: históricamente ha habido un énfasis en la incapacidad y anormalidad para legitimar la exclusión de las personas con discapacidad; Aunque presenta mayores posibilidades de las que tuvimos en la mayor parte de la historia, la Educación Especial hoy está marcada por contradicciones relacionadas a la educación para la clase trabajadora; la Asistencia Educativa Especializada es representativa de los avances, pero también expresa los límites de nuestro tiempo para establecer una educación pública de calidad para todos.

Palabras clave: Inclusión. Relación público-privada. Educación pública.

INTRODUÇÃO

Dentre as preocupações que envolvem a educação na atualidade está a busca por condições capazes de contemplar as necessidades de alunos com ritmos diferentes e percursos específicos para aprender e se desenvolver. Estas inquietações se acentuam uma vez que o processo de inclusão apresenta aos educadores novos desafios, necessidades de encaminhamentos e de conhecimentos diferenciados. Os Sistemas de Ensino, por sua vez, se deparam com a obrigação de proporcionar formas de apoio e serviços específicos para os estudantes na rede regular de ensino.

Haja vista essa condição inaugural que se apresenta na realidade escolar devido o processo de inclusão, algumas possibilidades de apoio para o público da Educação Especial têm sido delineadas, principalmente por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Assim, neste trabalho, tivemos o propósito de compreender o transcorrer histórico que culminou nas possibilidades atualmente constituídas para a educação da pessoa com deficiência por meio do AEE.

O entendimento de como esses sujeitos foram percebidos em momentos antecedentes contribui para analisar os avanços e os limites existentes nas contribuições que a proposta de inclusão e os serviços possibilitados por meio do AEE trazem para a garantia da escolarização pública para a pessoa com deficiência. Dessa forma, realizamos uma pesquisa bibliográfica contemplando trabalhos de pesquisadores da área como Bueno (2004), Bianchetti (1998), Jannuzzi (1997) e Mazzotta (2005), entre outros.

Inicialmente realizamos um estudo das formas de organização dos processos de socialização das pessoas com deficiência que predominaram em diferentes períodos históricos e destacamos as contradições que marcam a educação da pessoa com deficiência na sociedade capitalista. Em seguida discutimos a configuração do modelo inclusivo brasileiro e a operacionalização do Atendimento Educacional Especializado contemplando discussões sobre: a atuação das leis e das políticas educacionais; a relação público-privado; e a proposta de suposta superação do modelo de educação substitutiva.

UMA INCURSÃO À HISTÓRIA: ASPECTOS GERAIS

Detivemo-nos neste estudo, por uma questão didática, no pensamento predominante sobre a pessoa com deficiência em alguns momentos históricos. Mas, fazemos a ressalva de que na história não há uma postura absoluta, que a dinamicidade da realidade não permite separar os fatos como se fossem isolados e estanques. As formas como as pessoas lidam com os eventos da realidade estão em constante modificação de maneira que encontramos os vestígios do passado nas relações contemporâneas, bem como sabemos que as sementes do presente se encontram nos fatos já vividos pelo conjunto dos homens. De acordo com Saviani:

Considerando que é pela história que nós nos formamos como homens; que é por ela que nós nos conhecemos e ascendemos à plena consciência do que somos; que pelo estudo do que fomos no passado descobrimos, ao mesmo tempo, o que somos no presente e o que podemos vir a ser no futuro, o conhecimento histórico emerge como uma necessidade vital de todo ser humano. (SAVIANI, 2008, p. 151).

Assim, o passado e o presente se relacionam, estando um contido no outro em maior ou menor proporção. Ao iniciar o estudo do percurso histórico, destaca-se o período primitivo, que foi marcado por uma significativa dificuldade de lidar com as pessoas com deficiência, sendo que os estudos apontam para o abandono como uma prática recorrente. As pessoas com deficiência eram descartadas em decorrência da lógica de sobrevivência, visto que, diante de um controle ainda pouco desenvolvido sobre a natureza, os homens necessitavam de esforço para garantir questões básicas de sobrevivência com deslocamentos constantes, decorrentes do nomadismo. (BIANCHETTI, 1998).

Foram povos cujo “[...] atendimento de suas necessidades estava totalmente dependente do que a natureza lhes proporcionava.” (BIANCHETTI, 1998, p. 28). Consideramos, portanto, as práticas eliminatórias para além de julgamentos morais, haja vista que a forma e as possibilidades de sobrevivência de qualquer pessoa, com ou sem deficiência, são determinadas pelas possibilidades coletivamente desenvolvidas de domínio dos elementos naturais e pelo grau de desenvolvimento das forças produtivas.

Assim, tivemos, em parte significativa da história, a adoção de práticas de rejeição e eliminação da pessoa com deficiência. Outra referência dessa condição é a Antiguidade, período em que prática do extermínio e da exposição predominava, principalmente no paradigma espartano, que, fundado em valores militares, cultivava a idolatria pelo corpo e a preocupação em formar o homem guerreiro, com vigor físico. (ARANHA, 2006).

Diante do intenso culto à perfeição e da busca por determinados ideais de beleza, as crianças com deficiência, detectadas logo ao nascimento, eram expostas, deixadas para morrer ou eliminadas. (PESSOTTI, 1984, p. 3). A procura por uma condição “ideal” de vida fazia com que a pessoa com deficiência fosse considerada maléfica ao convívio social. Assim, a eliminação era um rito que denotava purificação. (BIANCHETTI, 1998).

A divisão social grega permitiu que uma pequena parcela da população tivesse a possibilidade do ócio devido à submissão de um grupo maior de pessoas à atividade escrava. (ARANHA, 2006). Essa condição de liberdade a que um grupo social teve acesso possibilitou o desenvolvimento do pensamento filosófico. Mas, a valorização da arte de bem falar e da intelectualização teve um peso negativo para as pessoas com deficiência porque motivou a depreciação das formas de desenvolvimento que não atendessem a um padrão, o que levou ao abandono ou mesmo à eliminação.

A exposição e o extermínio foram substituídos pela prática caritativa na Idade Média, pois o advento do Cristianismo alterou o tratamento direcionado à pessoa com deficiência. (PESSOTTI, 1984). Em grande parte desse período histórico, a posse da terra se

concentrou nas mãos dos senhores feudais, que mantinham o poder econômico. A Igreja tinha o monopólio da cultura e preconizava que só era possível entender o mundo por meio da fé. (ARANHA, 2006).

Então, com a defesa do amor ao próximo, as pessoas com deficiência foram incluídas entre as criaturas de Deus. Devido ao entendimento de que possuíam alma, passaram a ser assistidas pela igreja; assim, não se realizava mais a exposição ou eliminação da pessoa, mas esta tinha uma vida afastada do convívio social, era concebida como doente, inválida e incapaz. Além disso, a deficiência era relacionada ao pecado. (BIANCHETTI, 1998). Muitas pessoas eram omitidas, esquecidas em instituições, segregadas e estigmatizadas; cultivou-se o entendimento de que por meio dessas práticas eram expiados os erros cometidos. Sobre tal período, Bianchetti afirma que: “O indivíduo que não se enquadra no padrão considerado normal ganha o direito à vida, porém, passa a ser estigmatizado, pois, para o moralismo cristão/católico, a diferença passa a ser sinônimo de pecado.” (BIANCHETTI, 1998, p. 30).

Na crença de que eram escolhidas para missões divinas especiais, acreditava-se que as pessoas com deficiência serviam para “[...] alertar os homens e as mulheres sobre comportamentos adequados ou para lhes proporcionar oportunidade de fazer caridade”. (BIANCHETTI, 1998, p. 33). Nesse sentido, eram alvos de uma mentalidade supersticiosa que podia considerá-las seres dominados por forças malignas ou com necessidade de benção milagrosa, pois para o moralismo cristão/católico a diferença é sinônimo de perversidade.

Com o forte domínio dos dogmas e o poderio econômico centrado na Igreja, houve compreensões ambíguas em relação às pessoas com deficiência: estas podiam ser vistas como “criaturas de Deus”, ao mesmo tempo que eram estigmatizadas e entendidas como representação do pecado. Assim, eram tratadas na “[...] ambivalência caridade-castigo.” (PESSOTTI, 1984, p. 6).

A PESSOA COM DEFICIÊNCIA NA SOCIEDADE CAPITALISTA: INCLUSÃO E NEOLIBERALISMO

Um entendimento significativamente diferente, embora igualmente contraditório, acerca das pessoas com deficiência foi elaborado com a instauração da sociedade capitalista. A modificação e o aprimoramento das formas de trabalho redimensionaram a organização social e essa nova materialidade estabeleceu relações interpessoais diferentes das vividas até o momento.

Sob a implantação da propriedade privada dos meios de produção e diante dos princípios da modernidade, novos valores ascenderam juntamente com a ênfase à racionalidade, tendo em vista que os dogmas perderam espaço para a verdade científica. (ANDERY; *et al.*, 1998).

O advento da ciência trouxe o modelo médico para a compreensão da deficiência, dando ênfase aos atendimentos terapêuticos. O entendimento das especificidades do

desenvolvimento dos sujeitos foi pautado por meio da definição de patologias. Essas características ainda são presentes nas discussões sobre o atendimento necessário às pessoas com deficiência, inclusive no campo educacional que recebe, com frequência, pareceres médicos contendo nomenclaturas que indicam patologias e atribuem prognósticos ao desenvolvimento do sujeito, o que contribui para uma interpretação determinista das dificuldades do estudante.

Nesse contexto, em que a área médica forneceu as explicações para os fenômenos educacionais, se estabeleceu uma dificuldade em diferenciar deficiência de doença e o espaço de atendimento de muitas pessoas foram os hospitais psiquiátricos que serviram de confinamento.

A busca por processos de “normalização” e adequação aos padrões estruturaram os serviços de atendimento que, em geral, forneceram destaque os aspectos clínicos, em detrimento das ações educacionais.

No campo educacional, o trabalho direcionado à pessoa com deficiência que predominou nesse período teve como propósito a preparação para a convivência em sociedade adequando os sujeitos aos padrões mais próximos da normalidade possível. Denominado “Integração” (SASSAKI, 1999), esse paradigma, resultou na constituição de uma rede de instituições especializadas para atendimento exclusivo às pessoas com deficiência.

Com a lógica integrativa, a frequência nas escolas comuns foi oportunizada ao sujeito à medida que se aproximasse da condição dos demais estudantes e se adaptasse às situações estabelecidas como necessárias para acompanhar o trabalho educacional organizado com base na ideia de normalidade.

Entretanto, dentro da própria realidade da estrutura capitalista houve alterações nos aspectos educacionais definidos como convenientes para a pessoa com deficiência. Na década de 1960 começaram a surgir movimentos que questionaram as práticas integradoras e na década de 1980 tomou corpo a ideia de sociedade inclusiva.

Entre os diversos documentos que divulgaram a perspectiva inclusiva no campo educacional, tem-se a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem” (UNESCO, 1990), aprovada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada Jomtien, Tailândia em 1990.

O lema da “Educação para todos” marcou ações e desencadeou políticas que incidiram sobre a educação, em geral, destacando a defesa dos grupos sociais vulneráveis e, conseqüentemente, do público da Educação Especial.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), outro documento internacional significativo após 1990, contemplou a educação da pessoa com deficiência recomendando que os governos adotassem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política,

matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existissem fortes razões para agir de outra forma. (UNESCO, 1994, p. 1).

Como alternativa para superar a condição de exclusão em que se encontram muitos grupos sociais, as políticas inclusivas ressaltam a via educacional que, dentre outros, contempla os sujeitos com deficiência. Entretanto, a lógica da educação inclusiva no Brasil se deu no contexto da ascensão neoliberal e da globalização econômica que atingiu todas as esferas da vida social. De acordo com Meneguello (1998, p 148): “Na implantação da agenda neoliberal, a reforma do Estado foi o ponto central na qual a redução dos gastos públicos foi o mote das principais ações governamentais e se expressou na intensificação do processo de privatização e redução dos gastos sociais.”

O Neoliberalismo, caracterizado pela atualização do papel do Estado às demandas do capitalismo em sua nova fase de acumulação globalizada, bem como, de “[...] adequação das estruturas e instituições sociais às características do processo de reprodução do capital no final do século XX [...]” (DUARTE, 2001), teve como efeito a precarização das condições de vida da classe trabalhadora por meio do abrandamento das políticas sociais e do recuo no financiamento público para serviços essenciais, como a educação. De acordo com Moraes (2001, p. 10), o Neoliberalismo “[...] é a ideologia do capitalismo na era da máxima financeirização da riqueza, a era da riqueza mais líquida, a era do capital volátil.”

Considerando essa realidade, causa estranhamento que a proposta de inclusão escolar adquira ênfase num momento em que se asseveram as relações entre capital e trabalho tendo em vista que proporcionar condições diferenciadas aos sujeitos com deficiência exige investimento em educação e valorização da formação humana.

Poderíamos supor que a proposição de uma sociedade inclusiva se opõe às reformas empreendidas sob a lógica neoliberal em que a garantia de direitos sociais é fragilizada em função de ações privatistas e de acirramento das contradições entre classes. Isso porque a inclusão como possibilidade de emancipação humana de todos os sujeitos implica na contestação dos fatores excludentes da sociedade capitalista.

Entretanto, a compreensão desse impasse depende do entendimento de qual inclusão estamos falando. Ao entendemos o processo inclusivo como uma possibilidade de humanização (elevação máxima das capacidades humanas) de todos os sujeitos, a proposta não coaduna com a impetuosa lógica político econômica que se instala a partir de 1990 em nosso país. Mas, seria essa a inclusão que se consubstancia na proposta hegemônica desse período?

O que se constata é que não há verdadeiramente uma oposição da lógica inclusiva em relação ao pensamento hegemônico. A proposta não supera o paradoxo inclusão/exclusão presente na constituição das relações materiais que organizam a sociedade, ao contrário, o mantém. De acordo com Leher (2012, p. 277): “O objetivo da inclusão vem exigindo, crescentemente, políticas ainda mais focalizadas, objetivando o atendimento de meninos e

meninas, negros, menores infratores e combinações específicas entre esses atributos conformando toda sorte de subgrupos.”

Assim, ao focalizar os grupos mais fragilizados, faz-se o abrandamento do conflito social, o que previne movimentos de ruptura em relação a ordem estabelecida e favorece a manutenção da situação instaurada. A proposta de inclusão acompanha, portanto, a substituição de políticas sociais abrangentes, próprias do período em que recebemos alguma influência do modelo keynesiano, por políticas superficiais e pulverizadas que abandonam o caráter universalizador dos direitos sociais, o que corresponde à lógica do Estado mínimo.

Vale lembrar que o Estado se constitui mínimo somente para as políticas sociais conquistadas no período do Estado de Bem-Estar Social, mas se comporta como máximo para o capital (PERONI, 2013), atendendo aos interesses mercadológicos.

Ao que parece, o destaque de determinadas minorias significa também a retirada do apoio para pessoas que não correspondem a nenhum desses grupos minoritários. Além disso, esse processo faz com que ocorra uma perda de unidade entre os trabalhadores cujos interesses e luta passam a ser fracionados pela diferença e deixam de ser reconhecidos pelo que há de comum a todos, a relação de classe.

Ao expressar as razões no âmbito econômico para desenvolver um sistema inclusivo, a Organização Educacional Científica e Cultural das Nações Unidas expressou por meio do Relatório Mundial sobre a Deficiência (OMS, 2011, p. 218) que “[...] Estabelecer e manter escolas para educar todas as crianças juntas é mais barato do que criar um sistema complexo de diferentes tipos de escolas especializadas para diferentes grupos de crianças.”

Esse argumento expõe um posicionamento em relação a inclusão que frustra a expectativa por possibilidades de oferta de educação de maior qualidade tendo em vista que isto exige investimento. De acordo com Montañó (2002, p. 199) a parceria entre o setor público e o privado “[...] fundamenta-se, por um lado, na real redução relativa de gastos sociais [...]” à medida que

[...] é mais barato que as ONGs [organizações Não-Governamentais] prestem serviços precários e pontuais/locais, do que o Estado, pressionado por demandas populares e com as necessidades/condições da ‘lógica democrática’, desenvolva políticas sociais permanentes e de qualidade.

Assim, pode-se considerar que a proposta apresenta limites, prevê incluir socialmente, por meio da educação, sem o investimento nessa área e, principalmente, sem mudanças estruturais na sociedade que realmente atinjam as bases da exclusão. Nota-se, portanto, a falta de oposição entre o discurso hegemônico de educação inclusiva e a lógica excludente da sociedade capitalista.

Evidentemente, não se pode ignorar os espaços e as conquistas que as pessoas com deficiência obtiveram, inclusive por meio da legislação que, embora apresente falhas e não se efetive adequadamente, é instrumento de luta por condições mais apropriadas de vida,

pois “[...] as leis não são apenas instrumento de manipulação, que legitimam o poder das elites. Elas são, também garantias de direito e se constituem como instrumento de mediação e consenso das contradições sociais.” (CASTANHA, 2011, p. 326).

Faz-se necessário considerar que, apesar de atender a perspectiva da classe dominante, a proposta de inclusão é em si um espaço de correlação de forças. Não se deve ignorar: a busca que tem sido empreendida no interior das escolas e sistemas de ensino por serviços mais adequados e que melhor atendam as pessoas com deficiência; os propósitos formativos de aperfeiçoamento da ação docente e melhoramento das práticas pedagógicas; e a oportunidade de educar os estudantes que não têm deficiência para ter maior capacidade de empatia por meio do processo inclusivo.

Portanto, a proposta não nos fornece condições suficientes para superar a exclusão, entretanto, possibilita refletir criticamente sobre o processo inclusivo e isso nos instrumentaliza para reconhecer e questionar suas contradições, bem como para estabelecer resistência e encontrar alternativas que tornem os processos educacionais mais coerentes.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

A Educação Inclusiva no Brasil recebeu destaque recentemente e, na área da Educação Especial, ainda vive diversas contradições. Estas são oriundas tanto da permanência de características do movimento integrador quanto das dificuldades que a própria escola comum enfrenta para constituir processos educacionais consistentes para a classe trabalhadora frente ao recrudescimento das contradições sociais.

De modo geral, a escolarização das pessoas com deficiência no Brasil foi marcada pelas mesmas insuficiências presentes na educação popular como um todo e agravada por ser predominantemente um processo mais tardio e fragilizado. Assim como no transcorrer histórico da humanidade, no Brasil “[...] a preocupação com a especificidade desses indivíduos demorou a brotar, a discussão sobre o assunto vai percorrer um caminho mais longo e tortuoso ainda”. (BIANCHETTI, 1998, p. 44).

A educação dos pobres não foi foco de atenção e a negligência foi ainda mais intensa em relação à pessoa com deficiência. Neste caso, a história registra períodos de domínio da prática de internamentos em asilos e casas de expostos. As restrições não se deram somente nas questões educacionais, mas também em relação à convivência social.

As ações efetivamente direcionadas às pessoas com deficiência por grande parte da história foram isoladas e oportunizadas a um número mínimo de sujeitos com significativo poder econômico, constituindo-se em exceções.

Alguma organização de políticas específicas para as pessoas com deficiência da classe trabalhadora surgiu em nosso país somente no final dos anos cinquenta do século XX. Mesmo após esse período, houve a continuidade dos modelos médico-terapêuticos em

detrimento da garantia de iniciativas educacionais. A filantropia e os serviços de foco religioso e caritativo tiveram uma tônica tão forte que ainda repercutem no campo da educação. (MAZZOTTA, 2005). A responsabilidade do Estado e a garantia de políticas públicas foram deficitárias, predominando as ações estabelecidas pelo vínculo entre o setor público e as instituições privadas.

A necessidade de formação e o interesse pela educação da classe trabalhadora foram provocados pela intenção de preparar minimante a mão de obra para as demandas do processo produtivo, superando a inadaptabilidade em relação às novas formas de produção, aperfeiçoadas pelo desenvolvimento tecnológico.

Entretanto, mesmo diante do indicativo de educação para a população, desde as primeiras iniciativas de organização do ensino, as pessoas consideradas “anormais” ou “subnormais” foram encaminhadas para espaços restritos e segregados. (SILVA, 1987).

A lógica de integração (SASSAKI, 1999), significativamente presente nas ações desenvolvidas no Brasil, pressupunha que as pessoas com deficiência fossem capacitadas para enfrentar os desafios e barreiras existentes na sociedade. Um documento bastante expressivo do período integrador foi a Lei de Diretrizes e Bases nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961, art. 88) que indicou o processo de ingresso das pessoas com deficiência nas escolas regulares do ensino comum à medida que estivessem aptas e fossem liberadas das escolas e classes especiais.

Esse período foi marcado pela intensificação das formas de atendimento às pessoas com deficiência em sistemas de ensino paralelos com práticas caritativas e filantrópicas. Além disso, houve a incorporação dos alunos que estavam no ensino comum, assumindo o papel de “[...] legitimadora da ação da escola regular ao imputar à criança ou ao seu meio próximo a responsabilidade do fracasso escolar.” (BUENO 2004, p. 32). A Educação Especial, portanto, além de carregar as características de uma formação segregadora, com a tarefa de fazer a contenção da entrada ensino comum, passou a receber deste os alunos que, por uma razão ou outra, não obtinham o desempenho esperado.

Kassar (1998) ao analisar a legislação educacional da década de 1970, explica que o público da Educação Especial era constituído, dentre outros, por alunos com “[...] atraso considerável quanto à idade de matrícula [...]” demonstrando a identificação da Educação Especial com os problemas de aprendizagem. (KASSAR, 1998). No mesmo sentido Jannuzzi denuncia que muitos dos alunos “[...] nunca deveriam ter sido assim rotulados nem entrado em estatísticas de educação especial.” (JANNUZZI, 1997, p. 5).

Essa absorção realizada pela Educação Especial em relação aos problemas da escolarização de estudantes que por razões diversas não obtinham um desenvolvimento satisfatório não estimulou a busca de alternativas que significassem análise e aperfeiçoamento dos processos educacionais para os estudantes com deficiência no ensino comum; favoreceu a retirada desses e encaminhamento para instituições de atuação exclusiva na área, a maioria de natureza privada.

Após a Declaração mundial sobre educação para todos (UNESCO, 1990), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e muitos outros movimentos de ordem internacional, vários documentos normativos brasileiros dos anos seguintes a 1990 foram influenciados pela recomendação de transformação do sistema educacional aproximando-o aos moldes inclusivos.

Dentre os documentos em vigor na atualidade e que acentuaram a lógica da inclusão temos a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) que em seu texto questionou a atuação histórica da Educação Especial com práticas excludentes.

Outro exemplo da tendência para a inclusão foi expresso no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação de 2007 (BRASIL, 2007, art. 2º) que defendeu a garantia do “[...] acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas.”

O Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015), também é um documento significativo e que reflete a busca de direitos indispensáveis para esse grupo de pessoas e estabelece, dentre outras questões, que o poder público deve “[...] assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida.” (BRASIL, 2015, art. 28). Assim, esse documento fornece subsídio para a configuração de ações que podem providenciar condições diferenciadas, qualidade de vida e, dentre outros, o direito à educação.

A influência das normativas se expressa nos números que evidenciam um aumento de alunos matriculados no ensino regular das classes comuns. Mori (2016), ao analisar os números do Censo Escolar de 2007 e 2013, observou que houve um significativo decréscimo na quantidade de matrículas de alunos em classes especiais e constata, por meio da análise dos números e da legislação vigente, que “[...] a educação inclusiva está oficializada, formatada e sendo implantada nas escolas brasileiras”. (MORI, 2016, p. 52).

Essa nova realidade trouxe urgência à organização de apoios nas escolas regulares à estudantes e professores. Nesse sentido, o AEE, operacionalizado por normativas que se estruturaram a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), assumiu importante significado figurando como possibilidade de atender as necessidades individuais do grupo que compõe o público da Educação Especial.

O AEE E O LITÍGIO PELO ESPAÇO EDUCACIONAL DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

A oferta do AEE foi prevista como dever do Estado em vários documentos como a LDBEN 9394/96, a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente

(Lei 8069 de julho de 1990), entre outros. Mas, a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) houve ênfase numa argumentação favorável à inclusão e maior operacionalização e aplicabilidade de serviços constitutivos do AEE que, dentre suas atribuições, tem a função de “[...] identificar, elaborar, e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades educacionais especiais.” (BRASIL, 2008, p. 11).

Organizado para atender os estudantes em período de contraturno, o AEE realizado na Sala de Recursos Multifuncional (SRM) foi constituído como parte significativa das alternativas propostas para apoiar a educação da pessoa com deficiência no processo de inclusão destacando a complementação e suplementação escolar, embora os serviços substitutivos ainda existam, pois, o debate acerca do espaço educacional das pessoas que compõem o público da Educação Especial é uma questão que constantemente vem à tona.

Os argumentos favoráveis à inclusão escolar defendem que a superação do paradoxo inclusão/exclusão se dá com a universalização do acesso à escola e orientam a:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do AEE; formação de professores para o AEE e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (BRASIL, 2008, p. 14).

Assim, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) apresentou em seu texto indicativos que levam a supor a superação do ensino em instituições exclusivas em Educação Especial ou de caráter filantrópico, vinculadas à iniciativa privada e que o poder público teria assumido diretamente a responsabilidade sobre a educação e as formas de atendimento necessárias.

No entanto, esse é um debate que se acentua e se expressa de maneira pouco consensual nos documentos emitidos pelo MEC, mesmo nos últimos anos. Um exemplo desta divergência é expresso no próprio documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) ao prever a possibilidade de que as atividades do AEE, na forma de suplementação ou complementação do ensino comum, sejam realizadas em instituições de caráter privado conveniadas com o poder público, como vemos no excerto abaixo que trata das funções do AEE:

Dentre as atividades de AEE são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de

comunicação e sinalização e tecnologia assistiva. Ao longo de todo o processo de escolarização esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. O AEE é acompanhado por meio de instrumentos que possibilitem monitoramento e avaliação da oferta realizada nas escolas da rede pública e **nos centros de AEEs públicos ou conveniados**. (BRASIL, 2008, p. 12, grifo nosso).

A articulação do poder público com a esfera privada e a organização dos serviços por instituições conveniadas não é algo enfatizado nesse documento, mas também não é superado. A ênfase recai no direito do aluno à escolarização, como oferta do chamado ensino comum, obrigatório a todos nas escolas regulares, mas o AEE ainda tem a possibilidade de ser ofertado por meio nas instituições especializadas privadas.

Outro documento que expressa a dificuldade em superar a relação com as escolas conveniadas de jurisdição privada é a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial:

Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de AEE da rede pública ou **de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios**. (BRASIL, 2009, p. 2, grifo nosso).

Essa situação é mantida no recente Plano Nacional de Educação (2014), que, na meta 4, apresenta o propósito de

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 AEE, 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, p. 55, grifo nosso).

A busca pela superação das formas educacionais que se sustentam na substituição do ensino comum ganhou espaço nos documentos, mas a relação com os espaços geridos pela iniciativa privada e historicamente hegemônicos no que diz respeito à educação da pessoa com deficiência não parece ter sido superada, ao contrário, é mantida inclusiva pela via do AEE. Este foi organizado por meio de documentos orientadores que indicam tanto a escolarização no ensino comum das escolas regulares quanto a matrícula nas escolas ou centros conveniados. Assim, mantêm-se as organizações “públicas não-estatais”, ou seja, instituições cujo atendimento que realizam é relacionado à atividade do interesse comum, mas com “[...] gestão privada dos recursos públicos, adaptada às necessidades atuais de dominação de classe.” (SILVA, 2003, p. 98).

Essa intenção de indicar a escolarização obrigatória ofertada nos espaços públicos de acesso a todos os alunos, concomitante com a falta de determinações que proponham em definitivo a superação dos serviços em espaços exclusivos de natureza privada, demonstra que a educação das pessoas com deficiência se constitui em um campo de interesses. Situação que desencadeou, nos últimos anos, divergências expressas nas normativas, como exemplo, podemos mencionar a substituição do Decreto nº 6. 571, de 2008, pelo Decreto 7.611, de 2011, que possibilitou o repasse de recursos públicos do FUNDEB para manter as matrículas nas escolas especiais para o fornecimento do AEE.

Além dos recursos federais, essas instituições recebem repasses de secretarias estaduais e municipais. (LAPLANE; CAIADO; KASSAR, 2016). Ou seja, em efetivo, não há superação dos vínculos historicamente estabelecidos entre o setor pública e a esfera privada. Com isso, se mantém a escolarização por meio de processos educacionais segregados que vinculam a iniciativa privado e público por meio do repasse de recursos. Nota-se, portanto, na área da Educação Especial uma relação de continuidade na lógica Neoliberal nas ações que divulgam o modelo inclusivo brasileiro.

Com base em uma análise de dados do MEC/INEP de 2007 a 2014, realizada por Laplane, Caiado e Kassar (2016, p. 48) tem-se a informação de que “[...] o setor privado concentra as matrículas em escolas de educação especial, financiado pelo setor público, enquanto que a escola pública é responsável pela inclusão de alunos com deficiência nas escolas comuns [...]”, portanto, o ensino em escolas exclusivas para pessoas com deficiência continua se dando predominantemente nas escolas privadas e a inclusão, por sua vez, se dá nas escolas públicas. Além disso, as entidades privadas subsistem, em grande medida, de recursos provenientes do setor público. As autoras revelam ainda que embora tenha reduzido o número de matrículas, “[...] as instituições com atuação exclusiva na educação especial, que atendem majoritariamente aos alunos matriculados em escolas especiais, têm recebido recursos públicos de forma crescente.” (LAPLANE; CAIADO; KASSAR, 2016, p. 51).

A instabilidade que é expressa no movimento que acompanha as normativas da Educação Especial em relação ao espaço e ao financiamento da educação da pessoa com deficiência demonstra a interferência de setores e grupos com interesses no fornecimento desse serviço. Vale constar que a educação pública como um todo é atingida pela pressão da onda de privatizações e alargamento das atividades do chamado “terceiro setor”, por meio do qual “[...] as instituições especializadas de caráter assistencial, históricas na Educação Especial, foram consideradas como Organizações não governamentais.” (LAPLANE; CAIADO; KASSAR, 2016, p. 42).

Peroni (2013, p. 235) explica que “[...] para a teoria neoliberal, está muito explícita a retirada do Estado das políticas sociais universais, a ênfase no lucro, a mercantilização da sociedade e a conseqüente desigualdade social [...]”, o que torna expressiva a tendência à transferência da educação e de outros direitos sociais à gerência da iniciativa privada.

O Estado, “[...] chamado a socorrer o capital produtivo e financeiro nos momentos de maior crise [...]” (PERONI, 2013, p. 236) se afasta de sua responsabilidade em relação aos serviços sociais, se torna máximo para o capital e mínimo em responsabilidades em relação aos serviços sociais que são entendidas como um empecilho para a manutenção das atividades de interesse do capital. (PERONI, 2012).

O fortalecimento das relações de mercado atinge a educação como um todo e, na área da Educação Especial, a simbiose entre os setores público e privado é histórica. (BUENO, 2004). Assim, nesse período de ascensão da lógica neoliberal que leva ao asseveramento das desigualdades concomitante com a ascensão da proposta de sociedade inclusiva, o debate resulta numa combinação entre a retórica da inclusão e a prática da relação público/privado.

Além da importância de lutar pela inclusão da pessoa com deficiência nas escolas comuns e buscar condições para trabalhar com esses alunos, a realidade nos alerta para a necessidade de reconhecer a escolarização como um direito e defender que a educação, como um todo, seja pública reafirmando o compromisso em “[...] propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber.” (SAVIANI, 2011, p. 14).

Nesse sentido, as políticas, inclusive aquelas destinadas às pessoas com deficiência, trazem consigo contradições que advêm do papel do Estado frente à luta da população pela escolarização pública e demais direitos sociais, assim, exigem processos de tomada de consciência em relação ao caráter imprescindível da educação formal.

A história educacional das pessoas com deficiência não destoa da lógica que foi impressa na educação da classe trabalhadora como um todo. Ocorre, porém, que para as pessoas com deficiência as condições foram ainda mais depreciadas e a vulnerabilidade foi acentuada. Tanto que nos poucos momentos em que houve uma preocupação com as questões educativas, a maior parte da história revela que à pessoa com deficiência foi direcionada uma educação à parte, em ambientes diferenciados, nos espaços segregativos, em instituições não oficiais de ensino.

Nesse sentido, lutar por uma educação inclusiva de qualidade para os sujeitos com deficiência, também significa resistir às investidas que fragilizam a proposta de educação pública. Condições que não contemplam os sujeitos ditos normais, tampouco contemplarão as necessidades de pessoas que precisam de adaptações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos principais períodos analisados, constata-se que o posicionamento frente à pessoa com deficiência variou de acordo com o pensamento predominante em cada momento histórico e os propósitos dos processos educativos direcionados (ou não) tiveram como parâmetro a materialidade que determinou a vida em diferentes tempos.

A abordagem da trajetória da educação da pessoa com deficiência poderia dar-nos a ilusória impressão de que as atuais condições correspondem ao último patamar em desenvolvimento e por isso são as melhores. Contudo, ao considerarmos a intensa capacidade de produção de riqueza (cultural e material) obtida com presente alcance e aperfeiçoamento das forças produtivas frente às condições atualmente garantidas (ou não) pelas políticas que se dirigem à escolarização desses sujeitos, notamos a permanência de processos de exclusão.

Devido a característica da exclusão ser fundante dessa sociedade, existem questões cruciais que ainda não foram resolvidas. Se a falta de domínio do homem sobre a natureza e a submissão às intempéries provocadas pelos elementos naturais explicam a seletividade que predominou nas relações sociais no período primitivo, na atualidade o grau de aperfeiçoamento do processo produtivo proporciona ao homem condições totalmente diferentes (DUARTE, 2001), que não justificam o descaso com o qual um grande percentual da população é tratado.

Portanto, do período primitivo, caracterizado pela eliminação, ao AEE, que acompanha a educação inclusiva, a deficiência não se limita a condição do sujeito, ela é definida pelos determinantes sociais. A intensidade com que a deficiência interfere na vida da pessoa depende das relações predominantes em cada momento histórico, das condições e oportunidades fornecidas. Nos primórdios os homens eram vitimados pelas circunstâncias que enfrentavam na relação entre os próprios homens e a natureza. Na atualidade é a desigualdade social que nos fragiliza, determinando os processos educacionais e as políticas sociais como um todo, o que exige que os discursos sobre inclusão sejam analisados sob uma ótica crítica.

O AEE expressa os limites do nosso tempo no que diz respeito ao fornecimento das condições necessárias às pessoas com deficiência e ao debate quanto a escolarização nas escolas do ensino comum e/ou financiadas e geridas pelo poder público. Assim, embora apresente maiores possibilidade do que tivemos na maior parte da história, a Educação Especial na atualidade ainda é marcada por fortes contradições.

REFERÊNCIAS

ANDERY, M. A. *et al.* **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica.** Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; São Paulo: EDUC, 1988.

ARANHA, M. L. de A. **História da Educação e da Pedagogia.** 3a. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BIANCHETTI, L. **Um olhar sobre a diferença: integração, trabalho e cidadania.** Campinas, SP: Papirus, 1998.

BRASIL. **Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990.** Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014,** que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Brasília: Câmara dos Deputados: Edições Câmara, 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.146/2015 de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20152018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso: 28 mar. 2019.

BRASIL. **Lei nº 4024/1961, de 20 de dezembro de 1961.** Diretrizes e Bases da Educação Nacional. MEC, 1961.

BRASIL. **Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação,** 2007.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Resolução nº 04, de 02 de outubro de 2009.** Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação Especial. Ministério da Educação: Conselho Nacional de Educação, 2009.

BUENO, J. G. Educação especial brasileira: integração/ segregação do aluno diferente. 2. ed. rev. São Paulo: Educ, 2004.

CASTANHA, A. P. O uso da legislação educacional como fonte: orientações a partir do marxismo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 309-331, 2012. DOI: 10.20396/rho.v11i41e.8639912. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639912>. Acesso em: 29 mar. 2021.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana/ Newton Duarte. 2. ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

JANNUZZI, G. “As políticas e os espaços para a criança excepcional”. In: FREITAS, M. C. (org.). **História social da infância no Brasil.** São Paulo: Cortez: USF, 1997.

KASSAR, M. de C. M. Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: algumas implicações. **Cad. CEDES** [online], Campinas, v. 19, n. 46, 1998. pp.16-28. ISSN 1678-7110. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000300003>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300003&lng=pt&tlng=pt. Acesso em: 29 mar. 2021.

LAPLANE, A. L. F.; CAIADO, K. R. M.; KASSAR, M. C. M. As Relações público-privado na educação especial: tendências atuais no Brasil. **Revista Teias**, v. 17, n. 46, jul./set. 2016. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2016.25497>. Disponível em:

<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/25497>. Acesso em: 29 mar. 2021.

LEHER, R. Educação no capitalismo dependente ou exclusão educacional? *In*: MENDONÇA, S. G. de L.; SILVA, V. P. da; MILLER, S. (org.). **Marx Gramsci e Vigotski: aproximações**. 2. ed. Araraquara, SP: Junqueira e Marin, 2012. p. 223-252.

MAZZOTTA, M. J. da S. S. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MENEGUELLO, R. **Partidos e governos no Brasil contemporâneo (1985- 1997)**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

MONTAÑO, C. **Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social**. São Paulo: Cortez, 2002.

MORAES, R. **Neoliberalismo: de onde vem para onde vai?** São Paulo: SENAC, 2001.

MORI, N. N. R. Psicologia e educação inclusiva: ensino, aprendizagem e desenvolvimento de alunos com transtornos. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 38, n. 1, p. 51-59, jan./mar. 2016. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v38i1.26236>. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/26236>. Acesso em: 29 mar. 2021.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). **Relatório mundial sobre a deficiência / World Health Organization, The World Bank, 2011**. Disponível em: http://www.pessoacomdeficiencia.sp.gov.br/usr/share/documents/RELATORIO_MUNDIAL_COMPLETO.pdf. Acesso: 03 jun. 2019.

PERONI, V.M.V. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 19-31, 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072012000200003>. Acesso em: 14 fev. 2020.

PERONI, V.M.V. As relações entre o público e o privado nas políticas educacionais no contexto da terceira via. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 2, p. 234-255, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss2articles/peroni.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2020.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: Edusp, 1984.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 3.ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SAVIANI, D. História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. **Brasil EccoS Revista Científica**, São Paulo, v. 10, p. 147-167, jul. 2008. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.v10i0.1356>. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/1356/1020>. Acesso em: 10 de jan, 2021.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SILVA, I. G. **Democracia e participação na 'reforma' do Estado**. São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA, O. M. da. **A epopeia ignorada**: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: Cedas, 1987.

UNESCO. Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). **Declaração de Salamanca** de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia, 1990.

AUTORIA:

* Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Professora do Instituto Federal do Paraná (IFPR). Contato: elianebrunetto@gmail.com

** Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (USP). Professora Titular do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Contato: nerliaee@gmail.com.

COMO CITAR ABNT:

PERTILE, E. B.; MORI, N. N. R. História e contradições na educação da pessoa com deficiência: da eliminação ao atendimento educacional especializado. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 21, p. 1-19, 2021. DOI: 10.20396/rho.v21i00.8659160. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8659160>. Acesso em: 02 ago. 2021.