



Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação

ISSN: 0104-4036

ISSN: 1809-4465

Fundação CESGRANRIO

Bondan, Daisy Eckhard; Werle, Flavia Obino Correa; Saorín, Jesús Molina
Educação inclusiva no Brasil e Espanha: discussão conceitual

Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação,
vol. 30, núm. 115, 2022, Abril-Junho, pp. 438-457

Fundação CESGRANRIO

DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362022003003550>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399570582009>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

UAEM [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

Educação inclusiva no Brasil e Espanha: discussão conceitual

Daisy Eckhard Bondan ^a
Flavia Obino Correa Werle ^b
Jesús Molina Saorín ^c

Resumo

Esse artigo apresenta uma análise documental e comparada do contexto histórico, a partir de documentos legais que tratam do conceito de Educação inclusiva no Brasil e na Espanha e com base na agenda internacional (1960 até 2020). Utilizamos a análise documental e comparada e tomamos como referência os documentos nacionais e internacionais sobre a Educação inclusiva, organizados em três categorias: a) Direitos humanos: sujeitos de direito; b) Declaração de Salamanca: integração e c) Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência: inclusão. Identificam-se diferentes percepções do conceito de Educação inclusiva, propondo novos caminhos para o efetivo exercício do direito à Educação para todos.

Palavras-chave: Inclusão. Necessidades Educativas. Políticas Públicas de Educação. Contexto Educacional.

1 Introdução

Este artigo analisa documentos legais que tratam do conceito de Educação inclusiva no Brasil e na Espanha¹, a partir do contexto histórico, com base na agenda internacional (1960 até 2020). Entendemos que as reformas educacionais são *movimentos planetários*, ou seja, são “movimentos globais de reforma [que] se enraízam de maneiras muito diferentes no âmbito dos sistemas educacionais”

^a Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, Brasil/Universidad de Murcia, Espinardo, Murcia, España.

^b Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, Brasil.

^c Universidad de Murcia, Espinardo, Murcia, España.

¹ Para a delimitação da pesquisa, definimos o Brasil e a Espanha como caso a estudar, uma vez que identificamos previamente produção científica relevante para o tema desta pesquisa (Inclusão, Necessidades Educativas, Políticas públicas de educação, Contexto educacional). O marco temporal (1960-2020) se refere ao período de implementação das políticas públicas de educação inclusiva nos países em estudo, em especial considerando os documentos internacionais Declaração Universal dos Direitos Humanos, Declaração de Salamanca, CDPD.

Recebido em: 06 jun. 2021

Aceito em: 09 fev. 2022

(AKKARI, 2011, p. 13). Identificamos os caminhos expressos na legislação de cada país para repensar as práticas e as políticas públicas em direção à inclusão plena².

As organizações internacionais têm contribuído para a discussão e reflexão sobre conceitos, reformas e inovações entre os países, com uma função estratégica no processo de internacionalização das políticas educacionais, embora provoque uma certa uniformização³ dos modelos educacionais. Ressaltamos, que o registro documental não altera as práticas, uma vez que o seu entendimento depende de singularidades locais. A perspectiva epistemológica deste texto decorre do entendimento de que, a legislação nacional, considerando documentos internacionais, constitui-se na reelaboração, reinterpretação de tais documentos, levando em conta a cultura e o contexto nacional. Tais interpretações demonstram a dinâmica dos sistemas de Ensino em todas as suas instâncias e sua articulação com organizações locais. As escolas, por gozarem de uma certa autonomia frente ao controle federal, estatal e municipal, e por atentarem aos seus contextos, geram novos movimentos de interpretação e recriação, atribuindo significados aos textos de políticas. Para analisar o alcance do entendimento de conceitos da internacionalização e implementação de políticas educacionais nacionais, consideramos Aguilar Villanueva⁴ (1993) e Mainardes (2006).

Mainardes (2006), apoiado em S. Ball, discute diferentes e interrelacionados contextos das políticas educacionais⁵. O contexto de influências onde as políticas públicas são iniciadas, discursos políticos são construídos a partir da circulação internacional de ideias e sob influências nacionais, ante confrontos e ressignificações. No contexto da produção de texto⁶, as políticas públicas constituem-se mediante disputas e acordos. Sabemos que há uma mesma agenda internacional para a implementação da Educação inclusiva nos diferentes países,

² Inclusão plena é referido no art. 28º, inciso 2, da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) nº 13.146/2015, quando trata do “aprimoramento dos sistemas educacionais visando [...] a garantia e a participação plena e efetiva em todos os setores da sociedade, em igualdade de condições com todas as pessoas (BRASIL, 2015).

³ Os autores Azevedo (2007), D’Ambrósio (2005) e Dale (2004) ponderam a respeito das alterações e dos processos locais a partir da globalização, referindo que, mesmo ocorrendo uma construção similar da estruturação dos sistemas educacionais em nível global, cada país vai impondo seu ritmo e suas ações com base em seu contexto histórico em nível local.

⁴ Aguilar Villanueva (1993) comenta que a implementação das políticas se configura pelo padrão de comportamento do governo e da sociedade.

⁵ Stephen Ball, sociólogo inglês, trabalha o ciclo de políticas a partir de 5 contextos. Porém, neste artigo, vamos utilizar, para a análise, apenas três deles: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática.

⁶ Cury (2006) nos auxilia a discutir o contexto de produção de texto ao referir que nenhuma lei abrange todos os casos, ou seja, nenhuma lei consegue prever os contextos em que serão reguladas e, dessa maneira, necessitam de regulações adicionais para auxiliar na interpretação de trechos pouco claros na lei ou contextos que não foram previstos na lei, dando uma realidade mais próxima da situação de cada local.

porém cada país, em seu tempo e no cenário histórico, político e social reconfigura o sistema e as políticas para dar conta das mudanças no texto, de forma a atuar no contexto da prática. O contexto da prática “onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” (MAINARDES, 2006, p. 56).

Para a análise da evolução conceitual e legal da Educação inclusiva no Brasil e Espanha, problematizamos como os dois países, impulsionados por uma mesma agenda internacional, considerando a situação local e de cada história, construíram sua política educacional com uma feição peculiar. Utilizamos a análise documental (CELLARD, 2008) e comparada (CARVALHO, 2014) e tomamos como referência os documentos nacionais e internacionais sobre a Educação inclusiva, organizados em três categorias: a) Direitos humanos: sujeitos de direito; b) Declaração de Salamanca: integração e c) Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência: inclusão.

2 Direitos Humanos: sujeitos de direito

A Educação como um direito de todos perpassa o cenário internacional desde a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) (NAÇÕES UNIDAS, 1948). A DUDH afirma em seu artigo 1º que “todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos”. E, em seu artigo 7º, que “todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei”.

Na época da ditadura militar, no Brasil, entre 1961-1985 e na Espanha entre 1939-1976, existiam centros com caráter assistencial, voltados para cuidados e tratamento das pessoas com baixo desempenho funcional, organizados por instituições de caridade ou por associações de familiares destas pessoas.

No Brasil, o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 4.024/61, abordava de forma explícita, no art. 88. “[...] A Educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de Educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961). Destacava-se a ideia de que a Educação de excepcionais, requeria um ajustamento destes, ao sistema educativo existente.

Na Espanha, o direito à Educação foi garantido por decreto: “os professores formados nos últimos anos possam iniciar sua tarefa de complementar e completar a ação da sociedade, criando as Escolas de Educação Especial e centros de formação de professores que são necessários” (ESPAÑA, 1965, tradução nossa).

Na década de 1970, Espanha e Brasil propuseram a criação e a regulamentação de novas medidas para a organização do sistema referente às pessoas com baixo desempenho funcional. A Espanha, através da *Ley General de Educación* (LGE) (ESPAÑA, 1970), direcionou a escolarização dessas pessoas para um sistema paralelo à Educação regular. A *Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación* (Lode), de 3 de julho de 1985, (ESPAÑA, 1985) sucedeu à LGE, de 1970.

Em 1975 criou-se o *Instituto Nacional de Educación Especial* (INEE), órgão responsável pela organização técnico-administrativa dos Centros de Educação Especial. Os direitos preconizados pela DUDH, no ano de 1948, foram ratificados pela Espanha na *Constitución Española* (ESPAÑA, 1978) a qual estabeleceu um modelo de Estado descentralizado que distribuiu o exercício de competências educacionais entre todos os níveis administrativos, incluindo as Comunidades Autônomas⁷.

O Brasil implementou a Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971), com objetivos semelhantes aos da LDBEN nº 4.024/61 para a Educação regular e a Educação especial. Em 1973, no Brasil foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp) sediado no próprio Ministério. As pessoas discriminadas pelo seu desempenho funcional iniciavam uma trajetória educativa. O direito à Educação se instaurava, superando o período em que a elas eram reservados centros e espaços assistenciais dedicados ao cuidado e à manutenção da vida.

Em 1981, no cenário internacional, a Organização das Nações Unidas (ONU) proclamou o Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD). O tema “Participação Plena e Igualdade”, priorizava as pessoas discriminadas pelo seu desempenho funcional, situando-as no centro das discussões em âmbito mundial. A década de 1980 demarcou a luta pela garantia dos direitos e participação social, com o movimento da integração social, que, no Brasil, recomendou a expansão de classes especiais em escolas de Educação regular.

A Espanha, em 1982, promulgou a *Ley de Integración Social de los Minusválidos* (Lismi), número 13/1982 (ESPAÑA, 1982) que formalizava e legalizava os princípios anunciados no *Plan Nacional de Educación Especial* (PNEE), de 1978 (PLAN NACIONAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL, 1980), e nos artigos 9, 10, 14 e 49 da Constituição. A Lismi foi a primeira lei que promulgou uma série de medidas de assistência às pessoas com baixo desempenho funcional, estabeleceu as

⁷ Na Espanha, “a descentralização educativa ocorreu paralelamente ao processo de democratização do Estado, [...] as competências do sistema educacional foram delegadas em virtude do manto constitucional, estatutário, político e institucional, portanto, fruto de uma organização territorial própria e marca simbólica da política constitucional” (MOREIRA; SOUZA; HERNÁNDEZ DÍAZ, 2021, p. 353).

diretrizes básicas para a Educação e introduziu uma forma diferente de compreender a origem e o significado das (mal chamadas) deficiências⁸. A Lismi deu origem ao *Real Decreto 334/1985 de Ordenación de la Educación Especial* e estabeleceu as condições para o desenvolvimento de um programa de integração de alunos com necessidades educacionais especiais em centros ordinários (ESPAÑA, 1985), que passou a ser considerado como um novo modelo de Ensino.

Na Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), o Art. 208 afirmou que “O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: “[...] III atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de Ensino”. No Brasil, em 1989, a Lei nº 7.853/89, sob a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde) tratava do apoio às pessoas discriminadas pelo seu desempenho funcional, sua integração social (BRASIL, 1989). Na Espanha se pensava no contexto educacional, repensando a origem e o sentido da deficiência, no Brasil ainda se atuava na integração social, dando visibilidade para estas pessoas que estavam excluídas do contexto social.

3 Declaração de Salamanca: integração

Na década de 1990, o movimento de integração requeria mudança, exigindo uma abordagem institucional em que a Educação regular e especial constituísse uma unidade de ação. Em 1990, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco), consagra uma agenda internacional para “Educação para Todos” (Conferência de Jomtien) (DECLARAÇÃO ..., 1990), confere o direito à Educação para todos com o modelo de uma escola inclusiva. Para reafirmar o compromisso com a Educação para Todos, foi realizada a Conferência Mundial de Educação Especial (Declaração de Salamanca) (UNESCO, 1994), com participação de 92 países e inúmeras organizações não governamentais. Mesmo sem efeito de lei, promoveu a disseminação do conceito de Educação inclusiva e influenciou a elaboração de políticas públicas educacionais, para que todas as escolas oferecessem a Educação inclusiva.

A Espanha, em 1990, através da *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE) (ESPAÑA, 1990), incorpora uma mudança na nomenclatura de Educação especial para o conceito de necessidades educativas especiais e amplia o olhar não somente para os alunos da Educação especial, mas para aqueles que, em momentos da sua trajetória escolar, necessitassem de algum apoio específico. Esta

⁸ O termo pessoa discriminada pelo seu desempenho funcional trata de um neologismo que envolve o conceito de diversidade funcional, entendendo que há pessoas que são discriminadas pelo seu baixo desempenho funcional precisamente porque nem se aceita a diversidade nem se respeita a heterogeneidade.

lei defendia um modelo de escola para a diversidade, rompendo com o modelo do déficit, considerando a possibilidade de adequar e reestruturar o seu sistema de Ensino (ESPAÑA, 1990).

Em 1995, na Espanha, se institui o *Decreto Real* 696/1995 substituindo o *Decreto Real* de 1985, que propunha a integração escolar e organiza o desenvolvimento legislativo dos sistemas de Ensino nas Comunidades Autônomas as quais, foram assumindo do Estado, as competências para a Educação (ESPAÑA, 1995).

No Brasil, foi criada a LDBEN, nº 9.394/96, que disciplina a Educação escolar para pessoas com necessidades especiais, predominantemente, por meio do Ensino em instituições próprias, oportunizando à Educação Especial atingir todos os níveis e modalidades da Educação e propondo o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de Ensino” (BRASIL, 1996)⁹. Nesse contexto, não se reorganizava o sistema de Ensino, somente se criava um espaço para que os educandos com necessidades especiais pudessem ser recebidos nas escolas regulares – conforme o artigo 59 da LDBEN.

A Declaração de Dakar (UNESCO, 2000) reiterou a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), apoiada pela DUDH (NAÇÕES UNIDAS, 1948). Nessa Conferência, estabeleceram-se prazos e metas para aprimorar a equidade e a qualidade da Educação, e recomendados esforços para a continuidade da promoção da Educação em grupos vulneráveis (UNESCO, 2000).

No Brasil, na década de 2000, observado o contexto internacional, um pronunciamento do Conselho Nacional de Educação (CNE), a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001). Este documento oficializa o termo “Educação inclusiva”, embora a Educação Especial pudesse também ocorrer como modalidade substitutiva em redes paralelas ao Ensino regular. Com caráter de lei, as diretrizes regulamentaram os artigos 58, 59 e 60 da LDBEN (BRASIL, 1996). Tal Resolução, indicou a efetiva Educação de sujeitos com necessidades especiais na escola regular; suprimiu o termo “preferencialmente”, que constava no artigo 58, da LDBEN (BRASIL, 1996) e acrescentou o entendimento de que os alunos da Educação especial poderão, “extraordinariamente”, ser atendidos em classes ou escolas especiais. Essa Resolução modificou o teor do termo “necessidades educacionais especiais”, no artigo 59, da LDBEN (BRASIL, 1996), e a terminologia “alunos com necessidades especiais”, a qual engloba aqueles que apresentarem

⁹ Artigo 4º, inciso III.

dificuldades de aprendizagem, com ou sem correlação com questões orgânicas, conforme a indicação dada na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Nessa nova nomenclatura, o país continuou a considerar um público bastante restrito¹⁰ como alvo da Educação especial no atendimento especializado.

A Espanha, aprovou, a *Ley Orgánica de Calidad em la Educación* (Loce), visando à qualificação do Ensino e à atenção educativa para todos os alunos (ESPAÑA, 2002). A partir da *Ley Orgánica de Educación* (LOE), considerou a inclusão como um modelo educativo eficaz para superar o fracasso escolar e a melhoria da coexistência dos alunos (ESPAÑA, 2006). A Espanha comparativamente ao Brasil, iniciou a reestruturação do seu sistema de Ensino para possibilitar a implementação da Educação inclusiva, enquanto o Brasil mantinha a sua estrutura de Educação e engendrava espaços para o acolhimento do público-alvo da Educação especial, na escola regular. O Brasil no contexto da produção de texto e da prática mantinha a integração com uma perspectiva inclusiva, porém ainda balizadas no contexto do déficit.

4 Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CDPD): inclusão

Na primeira década 2000, com o movimento em prol da Educação inclusiva eclodindo no mundo, foi realizada a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (CDPD) (NACIONES UNIDAS, 2006). No artigo 24, apresenta objetivos para a efetivação do direito à Educação, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades. A CDPD mais do que referenciar o direito à Educação traz grandes reformulações, crises e mudanças nos países signatários.

A CDPD expõe, no artigo 8, a tomada de consciência, reitera o olhar para a potencialidade do sujeito, tira-o do lugar de menos valia e incapacidade e lhe dá o lugar de direito, como agentes ativos e capazes de colaborar nos debates e decisões a eles referidas¹¹.

O modelo social converge com o artigo 8, da CDPD (NACIONES UNIDAS, 2006), que trata da tomada de consciência, visto que “não tem a ver com o déficit fisiológico, senão com todas as estruturas sociais e contextos de convivência que produzem a sua existência no sentido amplo” (MOLINA SAORÍN, 2017, p. 31).

¹⁰ A Política Pública de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2009a) definiu como público-alvo da educação especial os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, não sendo previsto o Atendimento Educacional Especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais.

¹¹ Termo “nada de nós sem nós”.

A tomada de consciência provoca na sociedade uma possibilidade de pensar o lugar do outro com o outro.

Com base na Política Pública de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PPEPEI), foram instituídas diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, na modalidade da Educação Especial (Resolução nº 04/09) (BRASIL, 2009b), em seu art. 13º, destaca as atribuições do profissional do AEE. A sala de AEE, no Brasil, é um espaço destinado ao trabalho de profissionais especializados que têm, a função de promover a perspectiva da Educação inclusiva (BRASIL, 2009b). A Nota Técnica da SEESP/GAB nº 11/10 (BRASIL, 2010a) trouxe orientações para a institucionalização da oferta do AEE em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) implantadas nas escolas regulares e a Nota Técnica nº 19/2010/MEC/SEESP/GAB, de 8 de setembro de 2010 (BRASIL, 2010b), refere profissionais de apoio para alunos com deficiência matriculados nas escolas regulares da rede pública de Ensino.

Na segunda década de 2000, foi sancionado, no Brasil, em 24 de junho de 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei nº 13.005 - traçando 20 metas para os próximos 10 anos. A meta 4 refere-se ao 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, universalizado para a população de quatro a 17 anos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação (BRASIL, 2014a). A Nota Técnica nº 4/2014 refere os documentos comprobatórios de alunos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação no Censo Escolar, ademais, dispensa a obrigatoriedade de laudo médico do aluno com deficiência para o ingresso na escola regular (BRASIL, 2014b). A Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), a qual provocou o repensar do lugar e do olhar para a pessoas discriminadas pelo seu desempenho funcional e garantiu seu direito de participação na sociedade (BRASIL, 2015).

A CDPD, ratificada pela Espanha em 3 de dezembro de 2007, entrou em vigor em 3 de maio de 2008, quando provocou uma readequação nas políticas públicas do país. A criação do *Plan de Acción 2010-2011* (ESPAÑA, 2010), apresentado pelo Ministro da Educação, com uma relação de 12 objetivos, sendo o último objetivo denominado de *Educación inclusiva, diversidad e interculturalidad: derecho a la diferencia sin diferencia de derechos*. Este, deu origem ao documento *Plan de inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales* que objetiva a elaboração de propostas para enfrentar os desafios colocados pela Educação

inclusiva e a equidade na Educação. O plano destinava-se aos estudantes que exigiam certos apoios educacionais específicos decorrentes de deficiência ou de transtornos comportamentais graves durante um período de sua escolaridade, além de ter impacto direta ou indiretamente, em toda a comunidade educacional (alunos, famílias, professores...) (ESPAÑA, 2011).

Após a ratificação pela Espanha da CDPD, na década de 2010, foi constituído o *Real Decreto Legislativo 1/2013*, de 29 de novembro, que aprovou o texto da *Ley General de Derechos de las Personas con Discapacidad y de su Inclusión Social (Ley General de Discapacidad)* (ESPAÑA, 2013a). O art. 18º desta lei estabeleceu que as pessoas discriminadas pelo desempenho funcional teriam direito a uma Educação inclusiva, de qualidade e gratuita, em igualdade de condições com as demais, e que caberia às administrações educacionais garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis educacionais, prestando atenção à diversidade das necessidades educacionais das pessoas discriminadas pelo desempenho funcional. O art. 18º, no inciso 3, refere que a escolarização das pessoas discriminadas pelo desempenho funcional ocorra em centros de Educação especial ou unidades substitutivas, apenas de forma excepcional, quando suas necessidades não pudessem ser atendidas no âmbito dos centros regulares, levando em consideração a opinião dos pais ou dos responsáveis legais (ESPAÑA, 2013a).

A *Ley Orgánica 8/2013*, de 9 de dezembro, para *la Mejora de la Calidad Educativa* (Lomce) (ESPAÑA, 2013b), propunha alterações na inclusão de alunos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade, alunos com necessidades específicas de apoio educacional e ainda remetia à escolaridade forçada na Educação especial. Esta lei apresentou um risco de retrocesso para as conquistas até então demandadas pelas pessoas discriminadas pelo desempenho funcional.

Em 29 de dezembro, foi instituída a *Ley Orgánica* nº 3/2020, que modificou a *Ley Orgánica* nº 2/2006, de 3 de maio, sobre a Educação. Nela, entre outras questões, os estudantes em situação de vulnerabilidade socioeducativa foram incluídos como categoria de necessidades educacionais.

5 Método

Utilizamos a pesquisa em Educação comparada (CARVALHO, 2014) e a análise documental (CELLARD, 2008) como metodologia de investigação científica. A pesquisa em Educação comparada a partir da perspectiva dialética, “[...] engendra o próprio processo de globalização, o que articula ou dissolve o local, o nacional e o global [...] mostrando o lugar que os fatores locais ocupam no movimento mais geral da sociedade e, ao mesmo tempo, o que há de universal no particular, bem

como as forças contraditórias atuantes nesse movimento relacional (CARVALHO, 2014, p. 139). Entendemos que o contexto histórico nos possibilita dar significado às experiências e transformações ocorridas no passado para pensar o presente e projetar o futuro e, assim, problematizamos como Brasil e Espanha, impulsionados por uma mesma agenda internacional, considerando a situação local e de cada história, construíram sua política educacional com uma feição peculiar. Para Cellard (2008, p. 303), a análise documental é o “[...] momento de reunir todas as partes – elementos da problemática ou do quadro teórico, contexto, autores, interesses, confiabilidade, natureza do texto, conceitos-chave”.

Na análise documental, tomamos como referência os documentos nacionais dos dois países e os documentos internacionais sobre a Educação inclusiva e na análise dos dados, organizamos os documentos em três categorias: a) Direitos Humanos: sujeitos de direito; b) Declaração de Salamanca: integração; e, c) Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência: inclusão. Para finalizar exploramos as ligações existentes entre as várias categorias, para estabelecer relações, comparações e associações do entendimento dos dois países, quanto ao contexto da agenda internacional.

6 Análises e resultados

A análise desta pesquisa comparada e documental se desdobra em três categorias, sendo elas: a) Direitos Humanos: sujeitos de direito; b) Declaração de Salamanca: integração; e c) Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência: inclusão.

Tendo os Direitos Humanos como princípio da Educação inclusiva a Espanha, antes que o Brasil, percebeu que a integração social não conseguia acabar com a discriminação, embora permanecesse pouco efetiva para a participação das pessoas discriminadas pelo desempenho funcional, tanto para a sua participação plena quanto para usufruir da igualdade de direitos como qualquer cidadão. A referência inicial foi o modelo médico que desconsiderava a potencialidade das pessoas e focalizava no déficit, nas limitações, nas causas orgânicas e no ambiente.

A Declaração de Salamanca, lançada em 1994, na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, organizada pela Unesco, destaca a garantia dos Direitos Humanos (UNESCO, 1994). Reconhecia-se, que as pessoas com deficiência têm o direito de aprender inseridas em processos educacionais nos quais suas necessidades específicas sejam atendidas. Na década de 1990, os dois países, demonstraram um entendimento diferenciado sobre o texto da agenda internacional. A Espanha realizava tentativas para modificar o sistema de Ensino, enquanto o Brasil mantinha o mesmo sistema de Ensino e engendrava

um espaço para o atendimento especializado desses sujeitos no espaço da escola regular. Portanto, ocorreram movimentos globais que foram reinterpretados em cada país, uma vez que a política não é feita e finalizada simultaneamente no tempo e no contexto específico em que foi produzida (AKKARI, 2011; MAINARDES, 2006).

Enquanto a Espanha constata que o movimento de integração aliado ao modelo médico não representa mais o caminho adequado para o desenvolvimento dos educandos com necessidades educacionais especiais, o Brasil modifica a forma de atendimento ao público da Educação especial, proporcionando não mais o Ensino institucionalizado, mas a possibilidade de um Ensino na escola regular com todo um aparato do olhar médico, na busca de um único modelo de Ensino para todos. Ou seja, o Brasil propõe uma modificação de lugar para os educandos com necessidades especiais, porém, mantém o olhar médico referenciado no modelo do déficit, proposto nas décadas de 1970 e 1980.

A promulgação e ratificação da Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência (NACIONES UNIDAS, 2006), no Brasil e na Espanha, proporcionou a elaboração de novas políticas públicas, pensadas a partir do contexto da inclusão. A partir da assinatura da CDPD, no ano de 2008, o Brasil ajusta o sistema de Ensino para a Educação inclusiva, através da PEEPEI, que possibilitou às pessoas discriminadas pelo seu desempenho funcional frequentarem as escolas regulares, com o auxílio das salas de AEE, prevendo uma mudança de paradigma, a partir do modelo social referenciado na CDPD (NACIONES UNIDAS, 2006).

Na segunda década de 2000, o Brasil demonstrou um esforço para retirar o sentido dúbio que tinha a PEEPEI. O entendimento de que o AEE se referia a um atendimento no contexto da Educação inclusiva, no modelo social da deficiência, com o olhar da potencialidade e não mais no modelo médico, cujo olhar se dirigia para a incapacidade como referência. Porém, ao promover um espaço para um público-alvo da Educação especial e referenciar todos os aparatos necessários para que a pessoa discriminada pelo seu desempenho funcional tivesse direito de acessar, permanecer e aprender como os demais, a PEEPEI ainda demonstra resquícios do modelo médico, pois, neste espaço, o entendimento do contexto de deficiência fica dúbio.

Diferentes autores (AKKARI, 2011; AZEVEDO, 2007; D'AMBRÓSIO, 2005; DALE, 2004; MAINARDES, 2006), reforçam que a estruturação dos sistemas educacionais em âmbito global/mundial e local está em constante mutação e reconstrução, conforme a história de cada país. A Espanha, na segunda década de 2000, aprovou a *Ley Orgánica* 8/2013, de 9 de dezembro para Lomce (ESPAÑA, 2013b), mesmo tendo ratificado a CDPD, o que apresentou um risco de retrocesso para as conquistas até então demandadas pelas pessoas discriminadas pelo seu desempenho funcional.

Mainardes (2006, p. 53) se refere ao contexto da prática, explicitando que “a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original”. De acordo com seu tempo histórico, seu perfil político e seu contexto de sociedade, a Espanha reescreveu sua lei, apresentando um entendimento distinto quanto aos princípios que vinham sendo constituídos. O percurso para a implementação da Educação inclusiva preconizado nos documentos da agenda internacional, vem sinalizando a importância da humanização do olhar e do lugar para as pessoas discriminadas pelo baixo desempenho funcional.

7 Conclusão

A análise das políticas públicas na área da Educação das pessoas discriminadas pelo seu desempenho funcional no Brasil e na Espanha parte uma mesma agenda internacional. A implementação de políticas públicas educacionais nos dois países, ocorreu em momentos distintos, porém, semelhantemente orientada pelas propostas advindas da agenda internacional. Assim, cada país foi compreendendo os textos com base em seus contextos históricos, políticos, sociais e culturais.

A Educação inclusiva, a partir do modelo social e da tomada de consciência, referenciada na CDPD (NACIONES UNIDAS, 2006), rompe com o contexto excludente e segregador do modelo de déficit. A CDPD destaca a importância de repensar a prática, o cotidiano para além das normas. É preciso agir na prática para construirmos um novo contexto e considerar o conceito da diversidade funcional que se refere às questões relativas aos funcionamentos distintos que todos temos em nossas estruturas corporais. Todos temos capacidades e dificuldades distintas à diversidade funcional e entendemos que a situação de deficiência não está no nosso corpo, senão no contexto e no entorno. A Educação inclusiva e a CDPD reforçam a necessidade de retirada de barreiras que impedem a participação e a aprendizagem das pessoas discriminadas pelo seu desempenho funcional. Diante da análise das políticas educacionais de Brasil e Espanha, constatamos que o potencial de modificar ou não o contexto educacional decorre da ação de políticos, de gestores, de professores e da comunidade, pois são eles que dão vida ao texto legal na vivência cotidiana, nas relações, nos valores e nas atitudes.

Percebemos que as políticas voltadas para pessoas discriminadas pelo seu desempenho funcional, no caso do Brasil e da Espanha, buscam estar em consonância com os marcos da agenda internacional. No Brasil, o texto da política pública estava em parte, adequado com o modelo social da deficiência, trazido na CDPD, no que se refere às atribuições do profissional do AEE, que esse profissional deveria fazer a articulação com os demais professores, sendo a

ponte entre a Educação especial e a Educação regular, promovendo a Educação inclusiva. Entendemos, porém, que ao manter um público-alvo específico para atendimento organizado em espaços específicos, sem dimensionar ou alargar o olhar para os demais estudantes com necessidades educativas especiais e para a mudança do sistema, como já previa o texto legal, essa política não favoreceu a Educação inclusiva.

No Brasil, a política expressa tornou-se apenas um instrumento de normalização, pois não trouxe a modificação do sistema educacional, somente uma pequena adaptação do ambiente escolar para dar conta do público da Educação especial, através do AEE. Retomamos que o texto legal, normativo, não terá efeito positivo se não for compreendido e aprovado pelos atores envolvidos na prática. Compreendemos que o espaço do AEE, ao ser implementado no contexto da prática, ainda está vinculado ao modelo médico que reforça a diferença e produz a desigualdade, distanciando o olhar da potencialidade, pois o aluno continua vinculado a um espaço especializado para ter acesso ao conhecimento, ao período da classe especial que reforça a segregação.

A situação no contexto histórico da Educação inclusiva na Espanha, revela que o país vinha implementando suas políticas para a efetivação da Educação inclusiva em um movimento progressivo, com ênfase na reestruturação do sistema e das metodologias pedagógicas, assentadas em direitos humanos, apostando na formação de seus profissionais e na implementação de materiais e métodos adequados para a nova proposta que estava sendo sugerida pela agenda internacional, quanto à mudança de olhar e de lugar para pessoas discriminadas pelo seu desempenho funcional. O texto da política pode sofrer impacto de diferentes organismos e estruturas, apresentando, em seu ciclo de construção, embates e disputas.

A Espanha, em 2013, com a promulgação da Lomce apresentou um risco de retrocesso nas conquistas já efetivadas para a implementação da Educação inclusiva, porém em 2020 esta política pública foi revista pois o entendimento do Estado divergia do entendimento até então percebido pelo país e ratificado na CDPD.

Acreditamos que o Brasil como a Espanha ainda estão em busca do modelo de Educação inclusiva que a CDPD preconiza. Vivemos no patamar de uma Educação para todos, onde temos um contexto integrador em perspectiva inclusiva, onde a pessoa ainda precisa se adaptar ao meio para ter o direito de fazer parte do contexto. Em função, é preciso divulgar a CDPD, pois é imprescindível mudarmos nossa visão para criarmos e desenvolvermos uma Educação e uma sociedade com práticas inclusivas.

Inclusive Education: historical context of Brazil and Spain

Abstract

This article presents a documental and comparative analysis of the historical context, based on legal documents dealing with the concept of inclusive Education in Brazil and Spain and based on the international agenda (1960 to 2020). We used the documental analysis and compared and took as reference the national and international documents on inclusive Education, organized into three categories: a) Human rights: subjects of law; b) Salamanca Declaration: integration and c) Convention on the Rights of Persons with Disabilities: inclusion. Different perceptions of the concept of inclusive Education are identified, proposing new paths for the effective exercise of the right to Education for all.

Keywords: *Inclusion. Educational Needs. Public Education Policies. Educational Context.*

Educación inclusiva en Brasil y España: discusión conceptual

Resumen

Este artículo presenta un análisis documental y comparativo del contexto histórico, basado en documentos legales que tratan el concepto de Educación inclusiva en Brasil y España y basado en la agenda internacional (1960 a 2020). Se utilizó el análisis documental y comparativo y se tomaron como referencia los documentos nacionales e internacionales sobre Educación inclusiva, organizados en tres categorías: a) Derechos humanos: sujetos de derecho; b) Declaración de Salamanca: integración y c) Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad: inclusión. Se identifican diferentes percepciones sobre el concepto de Educación inclusiva, proponiendo nuevos caminos para el ejercicio efectivo del derecho a la Educación para todos.

Palabras clave: *Inclusión. Necesidades Educativas. Políticas Públicas de Educación. Contexto Educativo.*

Referências

AGUILAR VILLANUEVA, L. F. *La implementación de las políticas*. México: Grupo Editorial Miguel Angel Porrúa, 1993.

AKKARI, A. *Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios*. Petrópolis: Vozes, 2011.

AZEVEDO, J. *Sistema educativo mundial: ensaio sobre a regulação transnacional da educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2007.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, de 30 de março de 2007. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 ago. 2009a.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 dez. 1961.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 ago. 1971.

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 out. 1989.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014a.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001*. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Inclui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília, DF, 2009. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 out. 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização. Diretoria de Políticas de Educação Especial. *Nota técnica nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE*. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília, DF, 23 jan. 2014b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 5 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Nota técnica – SEESP / GAB / nº 11/2010*. Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Brasília, DF, 7 maio 2010a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=529-notatecnica-n112010&Itemid=30192. Acesso em: 5 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Nota técnica nº 19/2010/MEC/SEESP/GAB*. Profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas escolas comuns da rede pública de ensino. Brasília, DF, 8 set. 2010b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17237-secadi-documento-subsidiario-2015&Itemid=30192. Acesso em: 5 jan. 2020.

BRASIL. Senado Federal. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 1988.

CARVALHO, E. J. G. Estudos comparados em educação: novos enfoques teórico-metodológicos. *Acta Scientiarum Education*, Maringá, v. 36, n. 1, p. 129-141, jan./jun. 2014.

CELLARD, A. Análise documental. In: POUPART, J. et al. (org.). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CURY, C. R. J. Conselhos de Educação: fundamentos e funções. *RBP AE*, Brasília, DF, v. 22, n. 1, p. 41-67, jan./jun. 2006. tps://doi.org/10.21573/vol22n12006.18721

D'AMBRÓSIO, U. Sociedade, cultura, matemática e seu ensino. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 99-120, jan./abr. 2005. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000100008>

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000200007>

DECLARAÇÃO mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, Jomtien, Tailândia, mar. 1990. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos.htm>>. Acesso em: 25 abr. 2020.

ESPAÑA. Constitución Española (1978). *Boletín Oficial del Estado*, Madrid, 29 dic. 1978. Disponível em: [https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/\(1\)/con](https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/(1)/con). Acesso em: 15 jan. 2020.

ESPAÑA. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, Madrid, 4 oct. 1990. Disponível em: <https://www.boe.es/eli/es/lo/1990/10/03/1/dof/spa/pdf>. Acesso em: 15 jan. 2020.

ESPAÑA. Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio de 1985, reguladora del Derecho a la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, Madrid, 4 jul. 1985. Disponível em: <https://www.boe.es/buscar/pdf/1985/BOE-A-1985-12978-consolidado.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2020.

ESPAÑA. Jefatura del Estado. Ley 13/1982, de 7 de abril de 1982, de Integración Social de los Minusválidos. *Boletín Oficial del Estado*, Madrid, 30 abr. 1982. Disponível em: <https://www.boe.es/boe/dias/1982/04/30/pdfs/A11106-11112.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2020.

ESPAÑA. Jefatura del Estado. Ley 14/1970, de 4 de agosto de 1970. General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, Madrid, 6 ago. 1970. Disponível em: <https://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2020.

ESPAÑA. Jefatura del Estado. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de 2006, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, Madrid, 4 mayo 2006. Disponível em: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2020.

ESPAÑA. Jefatura del Estado. Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, Madrid, 10 dic. 2013b. Disponível em: <https://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2020.

ESPAÑA. Jefatura del Estado. Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre de 2002, de Calidad de la Educación (LOCE). *Boletín Oficial del Estado*, Madrid, 24 dec. 2002. Disponível em: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2002-25037>. Acesso em: 15 jan. 2020.

ESPAÑA. Ministerio de Educación. *Objetivos de la Educación para la década 2010-2020: plan de acción 2010-2011*. Madrid: Consejo de Ministros, 25 jun. 2010. Disponível em: <https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/ministerio/horizontales/prensa/documentos/2010/plan-de-accion-2010-2011vdefinitivafinal.pdf?documentId=0901e72b801b3cad>. Acesso em: 15 jan. 2020.

ESPAÑA. Ministerio de Educación. *Plan de inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales*. Madrid, 2011. Disponível em: http://www.mihijodown.com/adjuntos/cEnlacesDescargas/29_1_plande.pdf. Acesso em: 16 jan. 2020.

ESPAÑA. Ministerio de Educación Nacional. Decreto 2925/1965, de 23 de septiembre de 1965, por el que se regulan las actividades del Ministerio de Educación Nacional en orden a la Educación Especial. *Boletín Oficial del Estado*, Madrid, 16 oct. 1965. Disponível em: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1965-1850. Acesso em: 15 jan. 2020.

ESPAÑA. Ministerio de Educación y Ciencia. Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo de 1985, de ordenación de la Educación Especial. *Boletín Oficial del Estado*, Madrid, 16 mar. 1985. Disponível em: <https://www.boe.es/buscar/pdf/1985/BOE-A-1985-4305-consolidado.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2020.

ESPAÑA. Ministerio de Educación y Ciencia. Real Decreto 696/1995, de 28 de abril de 1995, de ordenación de la Educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. *Boletín Oficial del Estado*, Madrid, 2 jun. 1995. Disponível em: <https://www.boe.es/boe/dias/1995/06/02/pdfs/A16179-16185.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2020.

ESPAÑA. Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad. Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre de 2013, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. *Boletín Oficial del Estado*, Madrid, 3 dec. 2013a. Disponível em: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2013-12632>. Acesso em: 15 jan. 2020.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>

MOLINA SAORÍN, J. *La discapacidad empieza en tu mirada: las situaciones de discriminación por motivo de diversidad funcional: escenario jurídico, social y educativo*. Madrid: Delta, 2017.

MOREIRA, J. A. S.; SOUZA, A. R.; HERNÁNDEZ DÍAZ, J. M. Políticas educacionais e o financiamento dos centros concertados na Espanha. *Ensaio: Avaliação em Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 111, p. 338-359, abr./jun. 2021. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002902789>

NACIONES UNIDAS. *Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad*. New York, 2006. Disponível em: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2020.

NAÇÕES UNIDAS. Assembleia Geral. *Declaração universal dos direitos humanos*. Adotada e proclamada pela Assembléia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948. New York, 1948. Disponível em: https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf. Acesso em: 19 abr. 2020.


ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticos e prática na área das necessidades educativas especiais 1994*. Paris, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2020.


ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA – UNESCO. *Educação para todos: o compromisso de Dakar*. Brasília, DF: UNESCO, CONSED, 2000.


PLAN Nacional de Educación Especial. *Vida Escolar*, Madrid, n. 205, p. 25-45, 1980. Disponível em: <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/78936/00820083019361.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 16 jan. 2020.



Informações sobre os autores

Daisy Eckhard Bondan: Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, em cotutela no Programa de Doctorado en Educación da Universidad de Murcia, España. Contato: deckhard@bol.com.br
 <https://orcid.org/0000-0001-9123-5953>

Flavia Obino Correa Werle: Pós-Doutorado pela Universidade do Minho, Portugal. Professora Emérita da Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Contato: flaviaw2015@gmail.com
 <https://orcid.org/0000-0001-5795-2537>

Jesús Molina Saorín: Pós-Doutorado pela Universidade do Porto, Portugal. Professor Titular do Departamento de Didáctica y Organización Escolar da Facultad de Educación da Universidad de Murcia, España. Contato: jesusmol@um.es
 <https://orcid.org/0000-0002-9919-0910>