

A proposta da nova (velha) Política Brasileira de Educação Especial: equitativa, inclusiva e ao longo da vida

Angelita Salomão Muzeti Borges

Josivan João Monteiro Raiol

Laureen Lopes Camargo

Patricia d'Azeredo Orlando Bacciotti

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

Resumo

Historicamente houve a dificuldade da constituição dos sujeitos minoritários, aqui sublinhadas: as pessoas com deficiências, ao reconhecimento como sujeitos de suas ações. Baseando em perspectivas e conceitos críticos, que levam à compreensão do peso discursivo adotado pelas políticas educacionais, o objetivo deste estudo foi analisar criticamente o discurso político da proposta de atualização realizada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), da Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e ao longo da vida, realizada em dezembro de 2018. A análise realizada revelou que os condicionantes na produção do discurso, trazidos pela proposta da nova política de educação especial, fazem repensar sobre a banalização do discurso de inclusão, que pode não favorecer o desenvolvimento integral da pessoa com deficiência, uma vez que tensiona as relações educativas e financeiras, numa disputa entre o direito educacional no sistema geral de ensino e o fortalecimento das instituições especializadas.

Palavras-chave: educação especial; política pública; políticas públicas em educação; análise crítica

The new (old) Brazilian Special Education Policy proposal: equitable, inclusive and lifelong

Abstract

Historically, there has been a difficulty in the constitution of the minority subjects we underline here: people with disabilities, their recognition as subjects of their actions. Based on critical perspectives and concepts, which lead to the understanding of the discursive weight adopted by educational policies, the objective of this study was to critically analyze the political discourse of the updated proposal carried out by the Ministry of Education and Culture (MEC) and the Secretariat of Continuing Education, Literacy, Diversity and Inclusion (SECADI), of the National Special Education Policy: equitable, inclusive and throughout life, carried out in December 2018. The analysis carried out revealed that the constraints in the production of discourse, brought about by the proposal of the new policy of special education, lead to rethinking the trivialization of the inclusion discourse, which may not favor the integral development of people with disabilities, since it tensions educational and financial relations, in a dispute between the educational rights in the general education system and the strengthening of specialized institutions.

Keywords: special education; public policy; public policies in education; critical analysis

Introdução

Historicamente houve a dificuldade da constituição dos sujeitos minoritários, aqui sublinhadas as pessoas com deficiências, ao reconhecimento como sujeitos de suas ações, com autonomia nos deveres e dignidade de direitos, como apontam Jannuzzi (2004) e Mazzotta (2005). Desta forma, a aliança da arqueologia e da genealogia adotadas por Foucault, que buscam compreender a filosofia crítica do sujeito, nos leva à compreensão do peso discursivo adotado pelas políticas educacionais nas relações de saber e de poder. “Há o jogo das vontades e das estratégias de poder e saber, e para analisá-lo é preciso localizar as práticas discursivas das quais emergem juntos os produtos da ciência e as intenções de certos sujeitos” (ARAÚJO, 2008, p. 102).

Nesse cenário, resgatando a analogia aos pensamentos de Arendt (1961), analisamos a escola como um mundo velho preexistente em que a criança ou o jovem com deficiência incorpora o papel passivo do estrangeiro, do recém chegado ao desconhecido. Veiga-Neto e Corcini (2012, p. 60) também problematizam o rebatimento promovido pela educação, em que traz para o seu domínio os domináveis, os recém chegados, os colonizáveis: “Em suma, pensando em termos do rebatimento é como se, no processo de educar, os outros, aqueles que situam num plano, fossem rebatidos para o plano onde já se situavam os mesmos”.

Nesse prospecto, Arendt (1961) aponta a necessidade de transformação e renovação da escola através das novas gerações do mundo contemporâneo, compreendendo a alteridade que distingue cada ser humano, possibilitando a reinvenção de um mundo comum desvinculado ao mundo preexistente e previsto:

A educação é também o lugar em que se decide se se amam suficientemente as nossas crianças para não as expulsar do nosso mundo deixando-as entregues a si próprias, para não lhes retirar a possibilidade de realizar qualquer coisa de novo, qualquer coisa que não tínhamos previsto, para, ao invés, antecipadamente as preparar para a tarefa de renovação de um mundo comum. (ARENDR, 1961, p. 14)

Seguindo esse prospecto, a denotação condizente à nova (velha) política proposta enquadrando condicionamentos conservadores que historicamente acompanharam as políticas de Educação Especial, como aponta Garcia (2017), e que fica ressaltada nessa proposta, uma vez que prioriza as privatizações com o discurso da ‘garantia de direitos’, desonerando o Estado da responsabilização com a educação das pessoas com deficiências.

Considerando a arqueogenealogia de Foucault para compreender os jogos de poder, enfatizaremos as práticas discursivas, consideradas produtoras epistêmicas pelo peso da legitimação dos discursos como verdades que regem a vida dos sujeitos (ARAÚJO, 2008). Nesse contexto, seguindo as perspectivas e conceitos críticos, refletindo sobre a legitimação do direito educacional dos estudantes com deficiências e sobre as configurações do saber que deram origem às avaliações, aos conceitos e aos juízos nela expressos, o artigo exposto objetivou analisar criticamente o discurso da Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e ao longo da vida (MINUTA..., 2018), proposta pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

O novo (velho) discurso da proposta da Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e ao longo da vida

Para adentrar nas análises propostas neste artigo, é preciso resgatar a vigência da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 (PNEE-EI/08) que definiu o Público Alvo da Educação Especial (PAEE), demarcou o aumento significativo das matrículas desses estudantes no sistema geral de educação, propôs o atendimento educacional especializado (AEE) e

objetivou a oferta da educação de qualidade (BRASIL, 2008).

Ao considerar como público alvo estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação, a PNEE-EI/08 e o Plano Nacional de Educação de 2014 definiram os sujeitos que se beneficiariam dos novos rumos nacionais de educação seguidos pelas Declarações e Convenções internacionais, como: a Declaração Mundial de Educação para todos de Jomtien em 1990, a Declaração de Salamanca em 1994, e a Convenção de Guatemala em 1999. Isto posto, estados e municípios adotaram a mesma definição de público-alvo da Educação Especial, como estabelecido no Plano Estadual de Educação do Estado de São Paulo (2016).

É preciso salientar que, a partir da Lei nº 12.764/2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em que foi considerada a nomenclatura do TEA (BRASIL, 2012), ela foi adotada aos poucos na produção dos textos políticos após sua proposição, como é o caso do manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM), o DSM-V de 2014. Desta forma, o documento aponta: “Indivíduos com um diagnóstico do DSM-IV bem estabelecido de transtorno autista, transtorno de Asperger ou transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação devem receber o diagnóstico de transtorno do espectro autista” (American Psychiatric Association [APA], 2014, p. 51).

Em outro prospecto, o texto da Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e ao longo da vida, traz não somente uma “alteração” da PNEE-EI/08, mas a formulação de uma política mais velha do que nova em suas configurações. No que tange à definição do público alvo, é possível observar uma ampliação exacerbada caminhando na contramão dos recursos financeiros destinados à Educação Especial, na medida em que a emenda constitucional nº 95 de 2016 propõe o Regime Fiscal congelando os gastos públicos aos vinte anos recorrentes. Desta forma, é preciso refletir sobre as intenções governamentais de tamanha ampliação do público alvo frente aos cortes financeiros destinados à área da educação. A esse despeito, Rossi e Dweck (2016, p. 2) apontam que “comparando as regras atuais com o mínimo estipulado pela PEC, percebe-se que o piso previsto por ela é, na verdade, um piso deslizante [...]. Isto é, ao longo do tempo, o valor mínimo destinado à educação e saúde cai em proporção das receitas e do PIB”.

Nesse contexto, a nova (velha) política, reformula o público alvo da Educação Especial, considerando os estudantes com transtorno mental. É preciso considerar que a inclusão do termo “transtorno mental” abre um leque que ultrapassa as questões que condizem com as deficiências e, ainda, especifica: “Mental: referente aos estudantes que apresentam transtornos mentais que justifiquem o apoio da Educação Especial. O atendimento a esses estudantes pode requerer articulação dos sistemas de ensino com a área da saúde e outras que se fizerem necessárias” (MINUTA, 2018, p. 21). Desta forma, após a análise do DSM-V de 2014, podemos observar a dimensão do aumento do público a ser atendido pela política proposta, apresentado no Quadro 1, na medida em que admite os transtornos mentais:

Quadro 1 - Transtornos Mentais de acordo com o DSM-V

Transtornos Mentais
Transtornos do Neurodesenvolvimento
Espectro da Esquizofrenia e Outros Transtornos Psicóticos
Transtorno Bipolar e Transtornos Relacionados
Transtornos Depressivos
Transtornos de Ansiedade
Transtorno Obsessivo-compulsivo e Transtornos Relacionados
Transtornos Relacionados a Trauma e a Estressores

Transtornos Dissociativos
Transtorno de Sintomas Somáticos e Transtornos Relacionados
Transtornos da Eliminação
Transtornos do Sono-Vigília
Disfunções Sexuais
Disforia de Gênero
Transtornos Disruptivos, do Controle de Impulsos e da Conduta
Transtornos Relacionados a Substâncias e Transtornos Aditivos
Transtornos Neurocognitivos
Transtornos da Personalidade
Transtornos Parafílicos
Transtornos do Movimento Induzidos por Medicamentos e Outros Efeitos Adversos de Medicamentos
Outras Condições que Podem ser Foco da Atenção Clínica

Fonte: Elaborado pelos autores, baseados em APA (2014).

Neste sentido, realiza-se um paralelo com as análises de Garcia (2017) com relação às políticas brasileiras da Educação Especial, anteriores à atual proposta, na qual delimitou que tais políticas estão em desenvolvimento “mediante a inserção escolar gradativa dos sujeitos na escolaridade obrigatória, produzida no confronto estabelecido entre as necessidades do mercado e as demandas da classe trabalhadora, hegemônico pelos interesses burgueses” (GARCIA, 2017, p. 24).

Não cabe aqui discutir a necessidade de um atendimento educacional diferenciado para o público exposto, no entanto, por ele estar enquadrado na Educação Especial, acaba-se considerando a mesma fonte de financiamento e dividindo recursos de investimentos. Também é preciso considerar a possibilidade da denotação da ampliação dos atendimentos, o que pode configurar na precarização dos atendimentos então existentes, na medida em que não há previsão de ampliação do financiamento.

Nesse prospecto, é preciso dispensar a superficialidade de impulsos ingênuos que velam e enviesam olhares somente ao explícito, e buscar nas entrelinhas do discurso da nova (velha) política de Educação Especial suas reais intenções e implicações na vida das pessoas com deficiências. Desta forma, é preciso recorrer aos jogos de influências, como aponta Ball (2014), que tensionados pelos interesses econômicos advindos do cenário internacional, exercem poder no contexto da produção do texto político. Também recorreremos aos interesses políticos que podem permear as relações das instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas, que historicamente protagonizaram o atendimento das pessoas com deficiências no país.

Tais instituições, aqui ressaltadas as APAEs, que ofereceram (e muitas ainda oferecem) a Educação Especial substitutiva à escolarização regular, muito contribuíram nos aspectos sociais, tendo em vista o acolhimento das minorias marginalizadas pelo sistema político, atendendo assistencialmente tanto as pessoas com deficiências quanto suas famílias, já que tal atenção inerente ao Estado mostrou-se ineficaz na medida em que outorgou às instituições suas responsabilidades. Silva (2017) destaca que, dentre os anos de 1963 a 1989, os aspectos educacionais nas APAEs seguiam as vertentes médico-pedagógica e psicológica, numa mescla de opções assim caracterizadas. O autor ainda aponta: “[...] ressalto que Fenapaes e Fenasp trabalharam de forma articulada para assegurar que o governo federal e outras instâncias públicas financiassem os seus serviços na área da saúde, da educação e do trabalho para as pessoas com deficiência mental” (SILVA, 2017, p. 144).

Esse cenário explicita a preocupação salientada dos jogos de interesses que influenciam as decisões políticas (MAINARDES, 2006), cabendo ressaltar que a política proposta pelo MEC e pela SECADI envolveu consideravelmente representantes das instituições especializadas e que seu texto

pode caminhar para o retorno das velhas concepções atreladas à possibilidade de segregação e integração educacional. De acordo com a política proposta, a escolarização prevista na meta 4 do Plano Nacional de Educação poderá ser ministrada pelas escolas especiais: “A escola especial deve ser regulamentada pelos Conselhos de Educação Estaduais, do Distrito Federal ou Municipais” (MINUTA..., 2018).

Tal proposta, na medida em que legitima a escolarização oferecida pelas instituições especiais, pode possibilitar o retorno dos antigos diagnósticos frágeis pautados na normalização e culpabilização da própria pessoa por sua adaptação no sistema regular de ensino, ou sua escolarização segregada na escola especial. A esse despeito, Araújo (2008, p. 120) aponta que, na visão de Foucault, “Interna-se para corrigir, prática que não é propriamente de origem jurídica, mas policial, vinda de uma demanda por controles sociais exercidos em uma camada mais baixa da população”. Nesse contexto, na medida em que se legitima a categorização e sua consequente exclusão, impede-se a reestruturação educacional pautada nos princípios constitucionais de igualdade de direitos e da universalização da educação.

Este aspecto tenciona a figura do sujeito moderno em que possibilita considerar a proposta da nova (velha) política como um mecanismo velado de controle, constituída por Foucault como o poder disciplinar:

O poder disciplinar é com efeito um poder que, em vez de se apropriar e de retirar, tem como função maior ‘adestrar’; ou sem dúvida adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. [...] A disciplina ‘fabrica’ indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. Não é um poder triunfante que, a partir de seu próprio excesso, pode-se fiar em seu superpoderio; é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente. (FOUCAULT, 1984, p. 153)

Neste sentido, o discurso solidário, assistencial e caridoso da oferta de uma educação que abranja as necessidades da pessoa com deficiência apresentada pela política proposta, desvela os interesses econômicos, haja vista o funcionamento do financiamento da educação pública brasileira. Portanto, o cenário proposto expõe a possibilidade da conservação das pessoas com deficiências em ambientes segregados, o que poderá ocasionar a proximidade e a disciplina, beneficiando um sistema educacional estarecido pelas mudanças requeridas e as instituições especializadas atreladas aos seus interesses políticos.

No que concerne à manutenção do discurso referente à instituição especializada eleita como o espaço ideal na oferta da educação da pessoa com deficiência, temos conceitualmente a normatização do espaço e consequentemente o disciplinamento dos sujeitos a partir da sua individualização. Este mecanismo para Foucault é mais uma engrenagem do sistema de disciplinamento, pois: “É preciso vigiá-los durante todo o tempo da atividade e submetê-los a uma perpétua pirâmide de olhares” (FOUCAULT, 2002, p. 106).

Considerando o processo hierárquico que rege o panorama das relações de poder, possuindo íntima relação com os aspectos econômicos e a manutenção do mecanismo conservador, na medida em que sugere vigilância constante e a inserção de novos conceitos que assegurem os benefícios do grupo dominante, Foucault (1984, p. 183) aponta: “o panoptismo é o princípio geral de uma nova ‘anatomia política’ cujo objeto e fim não são a relação de soberania, mas as relações de disciplina”. Isto posto, tal mecanismo desconsidera a constituição da autonomia, que veladamente mantém a subserviência, o controle e a subordinação por meio da vigilância e da disciplina.

A emergência discursiva tem proximidade com as perspectivas foucaultianas de biopoder “no corpo-espécie, no corpo transpassado pela mecânica do ser vivo e como suporte dos processos

biológicos” (FOUCAULT, 1988, p. 152). É sobre esse corpo que o biopoder cuida de processos como nascimentos e mortalidades, da saúde da população (doenças e epidemias, por exemplo), da longevidade, e etc. O biopoder é a gestão da vida como um todo, técnicas de poder sobre o biológico, que vira central nas discussões políticas.

Assim, as proposições da nova (velha) política que sustentam o mecanismo de controle atrelado ao mecanismo disciplinar estão presentes não somente as escolas, instituições especializadas, hospitais psiquiátricos, mas as relações flutuantes que envolvem o intelecto e as relações com o capital. Desta maneira, os discursos se alteram a fim de manter o *status quo* do grupo dominante no âmbito econômico e político.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) ao dedicarem estudos sobre a educação escolar, suas políticas, estrutura e organização, criticam as intenções subliminares presentes nas políticas educacionais para a manutenção dos grupos hegemônicos e alimentação das finalidades capitalistas e liberais, apontadas como:

- a-) garantir a unicidade e legitimar o sistema;
- b-) contribuir para a coesão e o controle social;
- c-) reproduzir a sociedade e manter a divisão social;
- d-) promover a democracia da representação;
- e-) contribuir para a mobilidade e a ascensão social;
- f-) apoiar o processo de acumulação do capital;
- g-) habitar técnica, social e ideologicamente os diversos grupos de trabalhadores para servir ao mundo do trabalho;
- h-) compor a força de trabalho, preparando, qualificando, formando e desenvolvendo competências para o trabalho;
- i-) proporcionar uma força de um trabalho capacitada e flexível para o crescimento econômico. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 249)

No cenário apresentado pelos autores, na medida em que as políticas de educação incorporam nas entrelinhas de seus textos tais intenções, elas dificultam o direito à educação como um bem social público facilitador da emancipação social, principalmente dos grupos minoritários, marcados e estigmatizados pela diferença e por condições sociais-culturais menos favorecidas. Assim, emerge a necessidade de compreensão e problematização dos discursos conceituais de inclusão educacional e o enfoque atribuído à pessoa com deficiência, referendados na proposição da nova política de educação especial: “Pois a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana” (SAVIANI, 1991, p.34).

Nesta perspectiva, Saviani (1991) enfatiza a importância de serem identificados os elementos culturais que precisam ser assimilados, ou seja, os conteúdos principais do trabalho pedagógico, além da descoberta das formas mais adequadas de desenvolvimento deste trabalho; trata-se da organização dos meios (conteúdos, espaço, tempo e procedimentos). Quanto à escola, o autor ainda comenta que ela é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado. Ela diz respeito ao conhecimento elaborado, refere-se à cultura erudita e não ao conhecimento espontâneo, ao saber fragmentado, à cultura popular. A escola existe para propiciar o acesso ao saber elaborado (ciência), inclusive o próprio acesso aos rudimentos desse saber.

Assim, é preciso ressaltar a responsabilidade estatal da escolha por alguns termos adotados para descrever a nova política de educação especial, considerando que podem possibilitar a manutenção da exclusão educacional e social das pessoas com deficiência. O termo “aprendizado ao longo

da vida” é descrito em vários momentos no documento, acarretando a possível desoneração da responsabilidade do Estado com a educação formal desses estudantes, tendo em vista que esse termo pode compreender o processo constitutivo ao sujeito ao longo de sua vida, sem a real necessidade dos espaços formais de educação, abrindo preliminares a espaços não-formais e informais. A esse respeito, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) caracterizam:

A educação informal, também chamada de não intencional, refere-se às influências do meio humano, social, ecológico, físico e cultural às quais o homem está exposto. A educação não formal é intencional, ocorre fora da escola, porém e pouco estruturada e sistematizada. A educação formal é intencional e ocorre ou não em instâncias de educação escolar, apresentando objetivos explicativos explicitados. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 237)

Assim, considerando a possibilidade da educação informal, estamos atribuindo ambientes não sistemáticos, não institucionais e não planejados ao desenvolvimento cognitivo e psicossocial da pessoa com deficiência. Também a educação não-formal, apesar de intercambiar a educação formal, não considera o planejamento sistemático visando o diagnóstico e intervenções pedagógicas à essas pessoas, podendo se apresentar nos ambientes como: áreas de lazer, como clubes, cinemas, museus (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012). Portanto, é imprescindível que busquemos aprofundar na compreensão das concepções de cada termo utilizado para descrever a proposta da nova política de educação especial.

Diante do exposto, ao analisar a atual proposta, corrobora-se com Garcia (2017), ao ela afirmar que:

[...] nas duas últimas décadas as políticas de educação especial em nosso país foram disputadas no que se refere à condução da política no campo específico, definição de público alvo, concepção de serviços e atendimentos, dimensões formativas para os professores e demais profissionais. Tais disputas, contudo, foram travadas entre forças conservadoras de diferentes matizes - autoritário ou democrático popular – igualmente hegemônicas pela ideologia do capital e alinhadas ao pensamento liberal. (GARCIA, 2017, p. 39)

Desta forma, o interesse político da educação de pessoas com deficiência adentra às questões conceituais relacionadas a biopolítica foucaultiana ao considerar o interesse mercadológico por trás dos discursos emergenciais. É nesta relação da dimensão biopolítica que a disciplina permite transformar o tempo da vida em força de trabalho visando, por exemplo, no caso dos reclusos nas prisões, à recuperação dos indivíduos e sua recondução social. Ao transformar o recluso ou no caso das fábricas, o operário em força de trabalho transforma-se a força de trabalho do indivíduo em força produtiva (GROS, 2011). Assim, a pessoa com deficiência, não distante deste panorama, perpassa por essa concepção ao ser direcionada em força produtiva.

Considerações finais

Os condicionantes na produção do discurso, trazidos pela proposta da nova política de educação especial, fazem repensar se este novo texto leva em consideração os avanços em relação aos diferentes aspectos de uma educação mais inclusiva, que valoriza as diferenças, ou se ela se apoia em um discurso que, na verdade, revela certos interesses. Nesse sentido, a análise crítica aponta caminhos para outras problematizações, refletindo as finalidades da educação especial, haja vista que as novas configurações políticas sugerem a manutenção de discursos emergentes que pautados em políticas neoliberais perpetuam os interesses capitalistas.

Inferimos que a precarização do atendimento à pessoa com deficiência perpassará também

pela sobrecarga da função do professor, ao considerar que será o responsável pela justificativa da inserção do aluno no atendimento educacional especializado. Questionamos também quais critérios serão adotados para que o aluno com transtorno mental seja inserido no público alvo da educação especial, e a formação adequada ao professor.

Portanto, compreendemos os aspectos históricos e os apontamentos apresentados acerca da proposição da política nacional de educação especial: equitativa, inclusiva e ao longo da vida, que manifestam possíveis contradições ao considerar relevantes concepções já superadas, atreladas às formas de atendimentos e aos espaços destinados ao novo público alvo da educação especial. Neste sentido, a banalização do discurso de inclusão pode não favorecer o desenvolvimento integral da pessoa com deficiência, uma vez que tensiona as relações educativas e financeiras numa disputa entre o direito educacional no sistema geral de ensino e o fortalecimento das instituições especializadas.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. 5ª ed. Porto Alegre: ARTMED, 2014. Disponível em: http://www.clinicajorgejaber.com.br/2015/estudo_supervisionado/dsm.pdf. Acesso em: 15 dez. 2019.

ARAÚJO, Inês Lacerda. **Foucault e a crítica do sujeito**. 2ª ed. Paraná: UFPR, 2008.

ARENDT, Hannah. A crise na educação. *In*: ARENDT, Hannah. **Between Past and Future: Six Exercises in Political Thought**. New York: Viking Press, 1961, pp. 173-196.

BALL, Stephen John. **Educação Global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2012. Disponível em:

http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm. Acesso em: 15 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial: equitativa, inclusiva e ao longo da vida**. Brasília, DF: MEC, 2008.

FOUCAULT, Michael. **Vigiar e punir**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

FOUCAULT, Michael. **História da sexualidade: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, Michael. **Microfísica do Poder**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2002.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Disputas conservadoras na política de Educação Especial na perspectiva inclusiva. *In*: GARCIA, Rosalba Maria Cardoso (Org.). **Políticas de Educação Especial no Brasil no início do século XXI**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017, p. 19-66. Disponível em: http://gepeto.ced.ufsc.br/files/2018/03/Livro-Rosalba_2017.pdf páginas 19-66. Acesso em: 6 maio 2019.

GROS, Frédéric. Direito dos governados, biopolítica e capitalismo. *In*: NEUTZLING, Inácio; RUIZ, Castor M. (Orgs.). **O (des) governo biopolítico da vida humana**. São Leopoldo: Casa Leiria, 2011, p. 105-122.

JANNUZZI, Gilberta S. de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos; TOSCHI, Mirza Seabra; OLIVEIRA, João Ferreira de. **Educação escolar: políticas,**

estrutura e organização. 10ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2020.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil: histórias e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2005.

MINUTA da política de educação especial. **Política nacional de educação especial: equitativa, inclusiva e ao longo da vida**. [S. l.: s. n.], 2018.

ROSSI, Pedro; DWECK, Esther. Impactos do novo regime fiscal na saúde e educação. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 32, n.12, p. 1-5, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2016001200501&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 16 dez. 2019.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. *In*: SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. Autores Associados, 1991, p. 19-30.

SILVA, João Henrique da. **Federação Nacional das APAES, hegemonia e propostas educacionais (1990-2015)**. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9764/HENRIQUE%20SILVA_Jo%c3%a3o_2018.pdf?sequence=4&isAllowed=y. Acesso em: 20 jan. 2020.

VEIGA-NETO, Alfredo; CORCINI, Maura Lopes. A inclusão como dominação do outro pelo mesmo. **Pedagogía y saber**, Colômbia, Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación, n. 36, p. 57 - 68, 2012.

Angelita Salomão Muzeti Borges

Possui graduação em Pedagogia - Licenciatura Plena pela Universidade de Franca (2002) e Habilitação: Magistério dos anos iniciais do E. Fundamental e Ed. Infantil pela Universidade de Franca (2003). Mestre em Planejamento e Análise de Políticas Públicas - Gestão e Políticas Educacionais na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” UNESP - Franca. Doutoranda em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos - UFSCAR. Atualmente é Docente do Ensino Superior da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras FFCL de Ituverava no curso de Pedagogia.

E-mail: angelita.salomao@hotmail.com

Josivan João Monteiro Raiol

Possui graduação em pedagogia pela Universidade do Estado do Pará (2009) e Mestrado em Educação na Linha de Pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia pela Universidade do Estado do Pará (2017). Atualmente é aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial - Doutorado, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), atualmente é professor Educação Especial atuando como formador no Centro de Formação de Profissionais da Educação Básica (CEFOP) pela Secretaria Estadual de Educação do Pará (SEDUC).

E-mail: josivan.raiol@gmail.com

Laureen Camargo Lopes

Graduada em Licenciatura Plena em Educação Física, pela Universidade Federal de São Carlos (2012),

graduada em Bacharelado em Educação Física, pela Faculdade de Educação Física de Sorocaba (2013) e mestre em Educação, pela Universidade Federal de São Carlos (2018). Atualmente, é Professora de Educação Básica - Educação Física, pela Prefeitura de Sorocaba e doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, da Universidade Federal de São Carlos.

E-mail: laureencamargo@gmail.com

Patricia d'Azeredo Orlando Bacciotti

Graduada pela Universidade Estadual Paulista - UNESP- em Licenciatura Plena em Educação Física. Mestre em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). 1º Tenente - Magistério do Desporto do Ensino Superior (MDS) do Quadro de Oficiais Convocados da Força Aérea Brasileira. Graduada pela Universidade Metropolitana de Santos em Pedagogia Pós-graduada em Psicopedagogia pela FATECE - Faculdade de Tecnologia, Ciência e Educação. Doutoranda no Programa de Pós Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

E-mail: patricia_aorlando@hotmail.com