

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES - CECA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO**  
**NÍVEL DE MESTRADO E DOUTORADO/PPGE**  
**ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO**

**OS CONCEITOS DE EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA:**  
**ASPECTOS HISTÓRICOS E A EDUCAÇÃO ESPECIAL BRASILEIRA**

**EUNICE RODRIGUES VALLE PARADA**

**CASCADEL-PR**

**2021**

**EUNICE RODRIGUES VALLE PARADA**

**OS CONCEITOS DE EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA:  
ASPECTOS HISTÓRICOS E A EDUCAÇÃO ESPECIAL BRASILEIRA**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná- UNIOESTE - para a obtenção do título de Mestre junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – PPGE - Área de concentração: Sociedade, Estado e Educação.  
Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Processos de Ensino e de Aprendizagem.  
Orientadora: Profa. Dra. Jane Peruzo lacono

**CASCAVEL-PR**

**2021**

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Parada, Eunice Rodrigues Valle

Os conceitos de Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida : aspectos históricos e a Educação Especial brasileira / Eunice Rodrigues Valle Parada; orientador(a), Jane Peruzo Iacono, 2021.

162 f.

Dissertação (mestrado), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

1. Educação Especial. 2. Educação ao Longo da Vida. 3. Aprendizagem ao Longo da Vida. 4. Equidade e Inclusão. I. Iacono, Jane Peruzo. II. Título.

## **EUNICE RODRIGUES VALLE PARADA**

Os conceitos de Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida: aspectos históricos e a Educação Especial Brasileira.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação, área de concentração Sociedade, Estado e Educação, linha de pesquisa Formação de professores e processos de ensino e de aprendizagem, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:



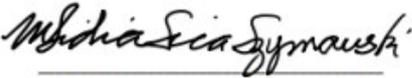
JANE PERUZO IACONO

UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná



GLAUCIMARA PIRES DE OLIVEIRA

UFSM - Universidade Federal de Santa Maria



MARIA LIDIA SICA SZYMANSKI



Elisabeth Rossetto

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Cascavel, 22 de janeiro de 2021

Este trabalho é dedicado às minhas filhas Ane Elisa Parada, Natássia Parada e Aryana Laís Parada e também ao meu esposo Antonio Laerte Parada pelo apoio que me deram em mais esta trajetória de vida e pela compreensão nos momentos de ausência do convívio familiar. A dedicatória é especial ao meu único neto João Arthur Festugato Horta Neto, pelo infinito amor que tenho por ele.

## AGRADECIMENTOS

O maior desafio que se coloca para o agradecimento seletivo não é decidir quem incluir ou não, mas lembrar-se de todas as pessoas que, em diversos momentos, difíceis, de tensões e angústias, se fizeram presentes, tanto fisicamente quanto virtualmente, e que mereceriam lugar nesta escrita.

(Mohr, 2018, s.p.).

No entanto, gratidão:

À presença de Deus que me norteou em todos os momentos da elaboração desta pesquisa.

Aos meus pais pela minha existência e pelo incentivo aos estudos.

À minha Orientadora Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Jane Peruzo Iacono pelos ensinamentos, pela paciência, dedicação, cuidado e ética, pelas orientações, pelos conselhos, pela compreensão e por acreditar e confiar em mim.

Às minhas amigas dessa jornada acadêmica Eliane Giacomelli, Queli Cancian, Micheli Canzarolli e Sandra Biavatti pelas trocas de experiências, pelo companheirismo que fez da nossa convivência pessoas melhores e amigas para sempre.

Às minhas amigas e colegas de trabalho Mirian Vicentin, Mirian Carvalho, Carla Carrera e Andrise Teixeira por todo o apoio, parceria e encorajamento, fundamental para a conclusão deste trabalho.

A todos os professores e todas as professoras do curso de Mestrado em Educação da Unioeste, Campus de Cascavel, pela contribuição na minha formação pessoal e profissional, certamente não sou a mesma pessoa que ingressou no Mestrado em 2019.

À Prof<sup>ª</sup>. Luciana Paulista, Chefe do Núcleo Regional da Educação de Cascavel pelo apoio e compreensão que propiciaram momentos de aprimoramento na realização desta pesquisa para que fosse efetivada com êxito e assim, quem sabe, contribuir na formação de profissionais da Educação, em especial àqueles que atuam na educação de crianças e adolescentes com deficiência/NEE.

“[...] las funciones psíquicas superiores (el pensamiento en conceptos, el lenguaje racional, la memoria lógica, la atención voluntaria, etc.) se han formado durante el período histórico de desarrollo de la humanidad y deben su origen, no a la evolución biológica que conformó el biotipo de ser humano, sino a su desarrollo histórico como ser social. Sólo en el proceso de la vida social colectiva se han elaborado y desarrollado todas las formas superiores de actividad intelectual propias del hombre”.

(Vygotski, 1997, p. 213-214)

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ABPEE	Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial
ACNUR	Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados
ADI	Ação Direta de Inconstitucionalidade
ADPF	Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental
AEE	Atendimento Educacional Especializado
AGU	Advocacia Geral da União
ALV	Aprendizagem ao Longo da Vida
ANDES-SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Brasileira Digital de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara da Educação Básica
CNE	Conselho Nacional da Educação
CDPD	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com deficiência
Confenen	Confederação Nacional de Estabelecimento de Ensino
Confintea	Conferência Internacional sobre Educação de Adultos
CNE	Conselho Nacional de Educação
DI	Deficiência Intelectual
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EE	Educação Especial
ELV	Educação ao Longo da Vida
ENEJA	Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FENAPAES	Federação Nacional da APAEs
FME	Fórum Mundial de Educação
FNP	Fórum Popular de Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
LBI	Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência)
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC	Ministério da Educação e Cultura
MPF	Ministério Público Federal
MPT	Ministério Público do Trabalho
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
OCDE	Organização para Cooperação Econômica e o Desenvolvimento
ODM	Objetivos de Desenvolvimento do Milênio
ODS	Objetivo de Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas
PcDI	Pessoa com Deficiência Intelectual
PDL	Projeto de Decreto Legislativo
PFDC	Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão
PL	Projeto de Lei
PLC	Projeto de Lei na Câmara
PLEN/SEM	Plenário do Senado Federal
PNDH	Plano Nacional de Direitos Humanos
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PNEEPEI	Política Nacional para Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PSB	Partido Socialista Brasileiro
RNP	Rede Nacional de Ensino e Pesquisa
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância. <i>United Nations Children's Fund.</i>
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library on line</i>
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
STF	Supremo Tribunal Federal
TA	Tecnologia Assistiva
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UNFPA	Fundo de População das Nações Unidas

PARADA, Eunice Rodrigues Valle. **Os conceitos de Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida**: aspectos históricos e a Educação Especial brasileira. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2021.

## RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar e compreender os conceitos de Educação ao Longo da Vida (ELV) e Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV), seus aspectos históricos e sua significação a partir de seu surgimento na legislação brasileira sobre Educação Especial e/ou sobre pessoa com deficiência/necessidades especiais e nos documentos internacionais Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e Declaração de Incheon aprovada em 2015, na Coreia do Sul e seu Marco de Ação da Educação 2030. Objetiva analisar, também, quais as possíveis intencionalidades do legislador e as implicações que poderiam ocorrer a partir da inserção desses conceitos (ELV e ALV): - na lei nº 13.146/2015 Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência); - na Lei nº 13.632/2018 que modifica a LDB nº 9394/1996; - na nova política para a Educação Especial brasileira, intitulada “Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida” (PNEE), instituída pelo Decreto nº 10.502/2020 e elaborada pelo MEC para substituir o documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (PNEEPEI), de 2008. A nova PNEE foi suspensa por medida cautelar pelo Supremo Tribunal Federal – STF, em dezembro de 2020, após proposição de Ação Direta de Inconstitucionalidade – ADI com a justificativa de que essa nova Política representa um retrocesso para a educação das pessoas com deficiência. O estudo visa ainda, a analisar e compreender os conceitos de Equidade e Inclusão os quais também compõem os termos qualificativos da nova PNEE. Caracteriza-se como uma pesquisa exploratória, qualitativa, realizada por meio de estudo documental e bibliográfico. Na investigação documental foi realizado levantamento da legislação nacional da Educação Especial que traz os conceitos de ELV e ALV no período de 2015 a 2019. A pesquisa bibliográfica subsidiou a análise desses documentos por meio de busca pela compreensão do contexto social, econômico e político em que foram produzidos e que os determinaram. Como aporte teórico buscou-se nos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural e na análise conceitual, a compreensão dos conceitos estudados - ELV e ALV como centrais e equidade e inclusão, de forma secundária. No levantamento realizado no intuito de verificar a existência de produções com essa temática na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), na Capes e na *Scielo*, no período de 2015 a 2019, constatou-se que existe um número bastante significativo de produções teóricas que tratam da temática da ELV e ALV, mas a maioria sem relação desses conceitos com a área da Educação Especial e/ou da pessoa com deficiência/NEE o que amplia a relevância desta investigação. Os estudos evidenciaram que os conceitos ELV e ALV aparecem num momento de transformações mundiais provocadas pela globalização, pela aceleração das tecnologias da informação e comunicação, na perspectiva de uma nova educação para o século XXI, ressignificados por concepções neoliberais de sociedade, de estado e de educação e por interesses econômicos e políticos. Na legislação brasileira relativa à área da Educação Especial e/ou sobre as pessoas com deficiência/NEE, esses conceitos (ELV e ALV) surgem no bojo de mudanças que vêm

articuladas à perda de recursos financeiros e ao desmonte dos direitos que compõem nosso arcabouço legal relativo a essa área e a essas pessoas. A principal intencionalidade do legislador parece ser a de imprimir as medidas neoliberais que protagonizam o recuo do papel do Estado no campo das políticas sociais, abrindo espaço para as organizações privadas, mercantis e não mercantis na implementação de ações no campo social. O conceito de equidade constitui princípio fundamental para a eficácia do direito de todos à educação escolar, pressupondo para isso, a igualdade de oportunidades de acesso e de permanência escolar em que a aprendizagem dos conteúdos científicos seja assegurada para todos os estudantes. É nesse contexto que as instituições especializadas de educação especial privado-assistenciais têm seu lugar garantido nas proposições das políticas educacionais e que a Lei nº 13.632/2018 se coloca nas alterações da LDB, conforme tem se constatado nos posicionamentos políticos quando da regulamentação da Lei do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), no final de 2020 e da nova PNEE para a Educação Especial. Essas mudanças revelam o processo de desobrigação do Estado para com a Educação Especial rumo ao acelerado processo de privatização da Educação no Brasil.

**Palavras-chave:** Educação Especial. Educação ao longo da vida. Aprendizagem ao longo da vida. Equidade. Inclusão. Política Nacional de Educação Especial.

PARADA, Eunice Rodrigues Valle. **The concepts of Education and Lifelong Learning**: historical aspects and Brazilian Special Education. 2021. Dissertation (Master in Education) – Graduate Program in Education. State University of Western Paraná - UNIOESTE, Cascavel, 2021.

## ABSTRACT

This study aims to analyze and understand the concepts of Lifelong Education (ELV) and Lifelong Learning (ALV), their historical aspects and their significance from their appearance in the Brazilian legislation on Special Education and / or on people with disabilities / special needs and in international documents Convention on the Rights of People with Disabilities and the Incheon Declaration adopted in 2015 in South Korea and its Education Action Framework 2030. It also aims to analyze the possible intentions of the legislator and the implications that could occur from the insertion of these concepts (ELV and ALV): - in law No. 13,146 / 2015 Brazilian Inclusion Law (Statute for Persons with Disabilities); - in Law nº 13.632 / 2018 which modifies LDB nº 9394/1996; - in the new policy for Brazilian Special Education, entitled “National Special Education Policy: equitable, inclusive and with lifelong learning” (PNEE), instituted by Decree nº 10.502 / 2020 and prepared by MEC to replace the document “National Policy of Special Education Program in the Perspective of Inclusive Education ”(PNEEPEI), 2008. The new PNEE was suspended by precautionary measure by the Supreme Federal Court - STF, in December 2020, after proposing a Direct Action of Unconstitutionality - ADI with the justification that this new Policy represents a setback for the education of people with disabilities. The study also aims to analyze and comprehend the concepts of Equity and Inclusion which also compose the qualifying terms of the new PNEE. It is characterized as an exploratory, qualitative research, carried out through documented and bibliographic study. In the documented investigation, a survey of the national legislation of Special Education was carried out, which brings the concepts of ELV and ALV in the period from 2015 to 2019. The bibliographic research subsidized the analysis of these documents through the search for understanding the social, economic and political context in which they were produced and determined. As a theoretical contribution, we sought the fundamentals of Historical-Cultural Theory and conceptual analysis, the understanding of the studied concepts - ELV and ALV as central and equity and inclusion, in a secondary way. In the survey carried out in order to verify the existence of productions with this theme in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), in Capes and Scielo, in the period from 2015 to 2019, it was found that there is a quite significant number of productions theorists that deal with the theme of ELV and ALV, but most unrelated with these concepts from the area of Special Education and / or the person with disabilities/SEN, which expands the relevance of this investigation. Studies have shown that the ELV and ALV concepts appear at a time of worldwide transformations caused by globalization, by the acceleration of information and communication technologies, in the perspective of a new education for the 21st century, with another meaning acquired by neoliberal conceptions of society, state and education and by economic and political interests. In the Brazilian legislation related to the area of Special Education and / or people with disabilities/SEN, these concepts (ELV and ALV) appear in the midst of changes which have been linked to the loss of financial resources and the dismantling of the rights that make up our legal framework regarding this area and these people. The main intention of the legislator seems to be to print the neoliberal measures that lead to the retreat of the role of the State in the field of social

policies, opening space for private, market and non-market organizations in the implementation of actions in the social field. The concept of equity is a fundamental principle for the effectiveness of everyone's right to school education, assuming, for this, equal opportunities of access and school permanence in which the learning of scientific contents is ensured for all students. It is in this context that specialized institutions of special private-assistance education have their place guaranteed in the propositions of educational policies and that Law No. 13.632 / 2018 is included in the amendments to the LDB, as it has been seen in the political positions when regulating the Law of National Fund for the Development of Basic Education and Valorization of Education Professionals (FUNDEB), at the end of 2020 and the new PNEE for Special Education. These changes reveal the process of release of the State with Special Education towards the accelerated process of privatization of Education in Brazil.

**Keywords:** Special Education. Lifelong education. Lifelong learning. Equity. Inclusion. National Special Education Policy.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>16</b>
<b>1 ESTADO DO CONHECIMENTO: O QUE REVELAM AS PESQUISAS</b> .....	<b>23</b>
1.1 LEVANTAMENTO DAS PESQUISAS SOBRE OS CONCEITOS DE EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA E APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA RELACIONADOS À ÁREA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E/OU À PESSOA COM DEFICIÊNCIA.....	23
<b>2 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL E A CONCEPÇÃO DE PESSOA COM DEFICIÊNCIA NOS MODELOS MÉDICO E SOCIAL</b> .....	<b>39</b>
<b>3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DO ESTUDO</b> .....	<b>48</b>
3.1 CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM E CONCEITOS LINGUÍSTICOS NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL .....	49
3.1.1 Linguagem.....	51
3.1.2 Palavra .....	54
3.1.3 Signo.....	56
3.1.4 Conceito .....	59
3.1.5 Significado e Sentido .....	61
<b>4 CONCEITOS NORTEADORES DA NOVA LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA E APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA, EQUIDADE, INCLUSÃO</b> .....	<b>68</b>
4.1 OS CONCEITOS DE EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA E APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA NA DECLARAÇÃO DE INCHEON E NA NOVA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	68
4.1.1 Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência .....	68
4.1.2 Declaração de Incheon.....	69
4.1.3 Lei nº 13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência).....	76
4.1.4 Lei nº 13.632/2018 – altera a Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) .....	80
4.1.5 A nova proposta de política para a Educação Especial brasileira – do <i>power point</i> à Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida – a polarização do	

debate.....	88
<b>4.1.6 A nova Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida - Decreto nº 10.502/2020, de 30 de setembro de 2020 .....</b>	<b>96</b>
4.2 A CENTRALIDADE DOS CONCEITOS DE EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA E APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA.....	104
4.3 O CONCEITO DE INCLUSÃO .....	124
4.4 O CONCEITO DE EQUIDADE .....	127
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>140</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>147</b>

## INTRODUÇÃO

A valorização da educação e o entusiasmo pelos estudos são aprendizagens que foram passadas pelos meus pais desde a minha infância e que me acompanham ao longo da vida. Em um tempo em que não havia a garantia da educação para todos, os estudantes com deficiência/necessidades educacionais especiais (NEE) não vislumbravam a educação inclusiva. Sempre fui estimulada a compreender a educação como uma das oportunidades para o meu desenvolvimento pessoal; assim, concluído o Ensino Fundamental, a frustração veio aos 17 anos de idade, quando tive que escolher entre a escola e o trabalho. Escolhi o trabalho, o que hoje ainda acontece com milhares de jovens no Brasil quando há escassez de oportunidades.

Mais tarde, consegui cursar Letras numa instituição pública e Direito numa instituição privada. No curso de Direito tive a oportunidade de realizar meus primeiros estudos sobre a pessoa com deficiência/NEE na pesquisa sobre “Os Direitos da Pessoa com Deficiência”, embasada na Constituição Federal de 1988 e na legislação específica da época. Posteriormente, fiz três especializações *lato sensu* na área do Direito: Especialização em Direito Aplicado pela Escola da Magistratura do Estado do Paraná; Especialização em Segurança Pública, Cidadania e Direito, Especialização em Gestão em Políticas para o Adolescente em Conflito com a Lei.

Sou professora e, na área da educação, as atividades por mim realizadas no Núcleo Regional da Educação (NRE) <sup>1</sup> de Cascavel-PR, sempre estiveram relacionadas às questões de vulnerabilidade e de exclusão escolar, como por exemplo: dos adolescentes em conflito com a lei, dos estudantes com deficiência/NEE, em muitos casos envolvendo o Ministério Público e o Judiciário, por conta do processo de exclusão escolar pelo qual crianças e adolescentes nesta condição são submetidos pelas escolas.

Este estudo constitui-se como uma pesquisa exploratória, qualitativa, realizada por meio de estudo documental e bibliográfico. Buscou-se na Teoria Histórico-Cultural o aporte para a compreensão do objeto de estudo por meio de análise conceitual, pelos seus pressupostos sobre o desenvolvimento humano e suas possibilidades de compreensão da realidade social e suas contradições no processo histórico em

---

<sup>1</sup> Em alguns Estados da federação, os NREs são denominados Delegacias de Ensino.

constante movimento e da determinação da consciência humana que, obrigatoriamente, se constitui nas relações sociais.

A temática da inclusão social e escolar tem sido motivo de encontros e discussões no contexto internacional vislumbrando a erradicação da pobreza e a promoção da justiça social, a considerar a desigualdade e a exclusão social que afetam grande parte da população mundial. Convenções, tratados, leis e outras normativas são instituídas a fim de que a humanidade seja efetivamente reconhecida nas garantias dos direitos humanos. Nesse cenário, tem sido pauta a inclusão da pessoa com deficiência. Ainda são muitos os desafios a serem transpostos para essa conquista, embora já tenha havido avanço no âmbito das políticas públicas instituídas para a garantia de direitos dessas pessoas, graças às mobilizações daquelas que se encontram nessa condição, bem como de instituições e grupos de pessoas defensoras do processo de inclusão, amparadas por organizações internacionais, em especial a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura - UNESCO, que atua em prol de uma sociedade mais humanizada com fundamento na filosofia dos direitos humanos.

Nesse contexto, a educação é o principal meio para superação desses desafios, enquanto ação política, social, cultural e pedagógica, resultante do movimento mundial por uma educação universal e inclusiva, onde todos os estudantes têm direito de acesso, permanência e de aprendizagem, sem nenhum tipo de discriminação, independentemente de serem pessoas com deficiência ou não (BRASIL, 2008).

Nos documentos nacionais busca-se compreender quais as possíveis intencionalidades do legislador e as implicações que podem advir da inserção dos conceitos ELV e ALV na legislação brasileira neste momento histórico, conforme segue:

- em julho de 2015, na Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência);
- em março de 2018, na Lei nº 13.632/18 (BRASIL, 2018) que modifica a LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996) dispendo sobre a educação e aprendizagem ao longo da vida e, ainda, em uma nova proposta de política para a Educação Especial brasileira, intitulada **Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e ao longo da vida**. Em setembro de 2020 essa Política foi instituída pelo Decreto nº 10.502/2020 (BRASIL, 2020a) e denominada como **Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida** (BRASIL, 2020b). Esses documentos tinham o intuito de substituir o documento **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** – PNEEPEI de 2008

(BRASIL, 2008a), o qual vinha, até então, nortear as ações da Educação Especial na defesa de uma educação inclusiva para os estudantes atendidos por essa modalidade educacional. Trata-se de uma pesquisa que faz uma análise comparativa entre os vários documentos, no sentido de compreender como os conceitos foram evoluindo ao longo do tempo.

Dessa forma, no momento atual, as políticas para a Educação Especial ainda são vigentes na perspectiva da Educação Inclusiva sendo realizadas com base nos pressupostos da PNEEPEI (BRASIL, 2008a), lembrando que desde Abril de 2018 elas vinham sendo ameaçadas pelas alterações trazidas pela nova proposição de política para a Educação Especial, preocupando os segmentos que representam e/ou defendem os sujeitos dessa política, principalmente quando se retira do documento PNEEPEI a expressão “na perspectiva da Educação Inclusiva”, entre outras alterações relevantes, sob o argumento de sua “atualização”. Desde 28 de dezembro de 2020 o Decreto nº 10.502/2020 encontra-se suspenso, por meio de medida cautelar, proferida pelo Supremo Tribunal Federal – STF, órgão guardião da Constituição Federativa do Brasil, após proposição de Ação Direta de Inconstitucionalidade – ADI nº 6.590, que tem como argumento principal que essa nova Política representa um retrocesso para a educação das pessoas com deficiência.

Paralelamente à proposta de elaboração da nova Política para a Educação Especial, outras modificações na legislação têm sido elaboradas. Uma dessas modificações impostas pela lei nº 13.632/2018 (BRASIL, 2018a) se refere ao texto legal do § 3º, do artigo 58 da LDBEN nº 9394/96 (BRASIL, 1996), quando suprime o termo dever constitucional do Estado ao referir-se à modalidade Educação Especial, o que sugere a desresponsabilização do poder Público na garantia da Educação Especial como modalidade de ensino e enquanto direito constitucional ofertado nas instituições de ensino comum para todos os estudantes com deficiência/NEE.

Essa lei nº 13.632/2018 traz, ainda, uma nova redação do Art. 58, § 3º, “A oferta de EDUCAÇÃO ESPECIAL [...] tem início na Educação Infantil e **estende-se ao longo da vida** [...]” (BRASIL, 2018a), com a ideia de que a educação para as pessoas com deficiência pode caracterizar-se, tanto como educação formal, como não formal e até informal. Parece trazer, assim, a ideia de que a Educação Especial deve se dar **ao longo de toda a vida** desses estudantes, o que necessita de mais estudos e pesquisas, tendo em vista que seu processo de escolarização deve ter início, meio e fim, ou seja, eles devem permanecer nas escolas estudando de forma a que tenham

uma real apropriação dos conteúdos científicos e recebam terminalidade<sup>2</sup> em seus estudos, com certificação, tanto quanto os demais estudantes.

Ao considerar todas as alterações propostas pela Lei nº 13.632/2018, bem como os acontecimentos e o movimento do governo federal desde 2018 com a proposta de uma nova política para a Educação Especial, nos indagamos se ela não significaria o desmonte do que se conquistou até então, no que tange à Educação Especial fundamentada nos princípios da educação inclusiva. Com essas mudanças na LDB nº 9394/96 e na PNEEPEI estaria o legislador considerando que a educação de pessoas com deficiência/NEE pode ser qualquer educação, ou uma educação de segunda classe? Assim, a falta de clareza das possíveis intencionalidades do legislador e do governo federal no sentido de resgatar os conceitos de ELV e ALV, suscitaram algumas questões que serão aprofundadas neste estudo:

- A possibilidade de flexibilizar a permanência dos estudantes com deficiência nas escolas comuns, ou seja, permitir que possam ter acesso a outras formas de educação que não seja apenas a educação formal (educação informal e educação não formal) à qual eles têm direito tanto quanto os demais estudantes brasileiros e, para isso, aligeirar seu processo de escolarização, não lhes permitindo o tempo necessário à apropriação dos conteúdos escolares.

- A concepção de uma educação e uma aprendizagem ao longo de toda a vida do sujeito, poderia ser uma forma de legitimar os interesses dos legisladores e dos gestores que defendem as classes e escolas especiais como os espaços adequados para o estudante da Educação Especial, utilizando-se os recursos públicos repassados pelo Estado e, este por sua vez, se desresponsabilizando, gradativamente, do aporte técnico e financeiro às instituições públicas e comuns de ensino.

O estudo sobre essa temática e que envolve os conceitos de ELV e ALV se dá pela relevância da discussão dessa problemática inquietante, cujos debates, na atual conjuntura histórica do país, podem vislumbrar uma nova estrutura nas políticas públicas educacionais para a Educação Especial. É nesse sentido que essa discussão se torna relevante, especialmente para o meio educacional, considerando a escassez de pesquisas que apontem os benefícios e as fragilidades implícitas na suposta atualização da PNEEPEI e no real significado dos conceitos de ELV e ALV para a Educação Especial.

---

<sup>2</sup> Para maior aprofundamento dessa temática, conferir os estudos de Iacono (2004).

Espera-se que os dados e os conhecimentos resultantes desta investigação, possam servir de apoio para outras pesquisas e para o aprofundamento de debates no sentido de subsidiar a formação de professores e práticas pedagógicas mais adequadas, considerando os desafios e os princípios da educação inclusiva, os quais devem estar subjacentes a todas as políticas e a todas as ações que tratam sobre a vida das pessoas com deficiência, conforme a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com deficiência (CDPD) (BRASIL, 2012) e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (BRASIL, 2015).

Assim, ao se definir os conceitos de ALV e ELV como objeto deste estudo, foram elaborados os seguintes objetivos:

### **Objetivo Geral**

- Compreender os conceitos de Educação ao Longo da Vida (ELV) e Aprendizagem ao Longo da Vida (ALV), seus aspectos históricos e sua significação a partir de seu surgimento na legislação brasileira sobre Educação Especial e/ou sobre pessoa com deficiência/NEE.

### **Objetivos Específicos**

- Analisar as possíveis intencionalidades do legislador e as implicações que poderiam ocorrer a partir da inserção dos conceitos de ALV e ELV na legislação brasileira sobre Educação Especial e/ou sobre a pessoa com deficiência/NEE.

- Analisar e compreender o conceito de **Equidade** como conceitualmente superior ao conceito de **igualdade** sob uma perspectiva humanista.

- Reiterar a importância da Educação Inclusiva como princípio constitucional que ratifica a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

A pesquisa encontra-se organizada em quatro seções, conforme se descreve na sequência. Na primeira seção, denominada Estado do Conhecimento são apresentadas as sínteses dos trabalhos científicos encontrados e que tratam sobre a temática deste estudo: os conceitos de ELV e ALV relacionados à área da Educação Especial e/ou sobre pessoa com deficiência. Inicialmente esses conceitos surgem, em nível internacional, na Declaração de Incheon, oriunda de evento na Coreia do Sul em

2015, trazendo os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) dentre os quais está o de nº 4 que tem relação com a inclusão. Em 2018, esses conceitos de ELV e ALV surgem quase que ao mesmo tempo em dois documentos: na proposta de uma nova Política para a Educação Especial brasileira e, em março, na lei nº 13.632/18 que teve como objetivo modificar a LDB nº 9394/96 introduzindo o conceito de ALV.

A segunda seção aborda a definição, os objetivos e alguns aspectos históricos sobre a Educação Especial no Brasil, com ênfase na concepção de deficiência fundamentada nos modelos médico e social, demonstrando a importância da mudança do modelo médico para o modelo social, tendo em vista que este explica que o fator que limita a pessoa com deficiência é o meio no qual ela está inserida e não a deficiência em si. O modelo social preconiza, ainda, que a falta de acesso a bens e serviços deve ser suprida e operacionalizada de forma coletiva e com políticas públicas estruturantes para que haja, efetivamente, a equiparação de oportunidades entre as pessoas com ou sem deficiência.

A terceira seção traz a fundamentação teórico-metodológica do estudo, a partir da teoria histórico-cultural (VIGOTSKI, 1995; 1197; 2001; LURIA, 20001; LEONTIEV, 1978) e do estudo de conceitos como “linguagem, conceito, palavra, termo, signo [linguístico], significado e sentido” (SIRGADO, 2000; STERNENBERG, 2000; KOSELLECK, 2006; MARTINS, 2011; 2013; NETTO, 2011; MAZZUCCO, 2014; SFORNI, 2017). O objetivo é o estudo desses conceitos do ponto de vista linguístico, numa concepção de linguagem que se fundamenta em pressupostos históricos, culturais e sociais. Objetiva-se compreender o significado dos referidos conceitos e, portanto, o alcance que essa compreensão pode permitir no tocante às possíveis intencionalidades do surgimento dos conceitos de ELV e ALV em documentos internacionais e na legislação brasileira recente e as relações que são possíveis estabelecer na prática social, especialmente no tocante à vida das pessoas com deficiência/NEE e à modalidade Educação Especial. Utiliza-se a Análise Conceitual como Metodologia na busca de revelar o caráter de historicidade e a maneira como vem se dando as apropriações dos conceitos de ELV e ALV no âmbito da legislação brasileira, no interior da qual eles surgem a partir de 2015.

Na quarta seção discute-se sobre os conceitos que qualificam a política para a área da Educação Especial, denominada “Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida” e que, neste momento

encontra-se suspensa, sob medida cautelar, pelo STF. Nesta seção enfatiza-se os conceitos de ELV e ALV, tendo em vista que eles parecem se constituir como princípios que, no futuro, serão base estruturante das políticas públicas educacionais do país, não apenas no que refere à Educação Especial. Objetiva-se, ainda, compreender a relação dos conceitos de equidade e inclusão com a questão de uma Educação Especial que já vinha sendo implementada na “perspectiva da educação inclusiva” e, nesse sentido, pelo menos no plano formal, caracterizava-se como equitativa, ou seja, já trazia, por princípio, a marca da equidade. Busca-se compreender, também, por que o Ministério da Educação (MEC) propõe uma nova política para a Educação Especial, pondo em risco toda a perspectiva teórica e de princípios adotada pelo Brasil nas duas últimas décadas, consubstanciada no documento PNEEPEI. Neste capítulo, ainda, são realizadas as análises e as discussões sobre os resultados dos estudos dos conceitos de ELV e ALV, equidade e inclusão, no sentido da compreensão que foi possível obter após os estudos realizados. A seguir, as considerações finais do estudo.

Dessa forma, com este estudo espera-se contribuir no sentido da elucidação dos conceitos estudados, cujo desvelamento pode permitir compreender por que se propôs não apenas um novo documento de política para a Educação Especial no país neste momento histórico como, também, a construção gradativa de um novo arcabouço legal em que emergem os conceitos de ELV e ALV. Assim, não só é possível a expansão dos estudos sobre essa temática ainda tão incipiente no país, como se espera que ela possa ser tema de estudos para a formação de professores e que outros pesquisadores possam aprofundar os resultados encontrados sobre esses conceitos relacionados a essa área relevante que é a Educação Especial.

## 1 ESTADO DO CONHECIMENTO: O QUE REVELAM AS PESQUISAS

A aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato quase até a morte; ninguém passa dez horas sem nada aprender.

(Meszáros, 2008. Epígrafe atribuída a Paracelso)

### 1.1 LEVANTAMENTO DAS PESQUISAS SOBRE OS CONCEITOS DE EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA E APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA RELACIONADOS À ÁREA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E/OU À PESSOA COM DEFICIÊNCIA

O inquietante movimento do Ministério da Educação iniciado em 2018 para realizar alterações na política de Educação Especial no Brasil, em que o documento PNEEPEI (BRASIL, 2008) passaria a denominar-se Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e ao Longo da Vida, bem como, as alterações na LDB nº 9394/96, inseridas pela Lei nº 13.632/2018, instituindo a “garantia do direito à educação e aprendizagem ao longo da vida” (BRASIL, 2018), foram os motivos principais que impulsionaram a presente pesquisa.

Muitas dúvidas e questionamentos foram e ainda são suscitados, principalmente sobre o alcance das alterações propostas, sobretudo no que se refere aos conceitos de ELV e ALV e do seu surgimento neste momento histórico, considerando o atual contexto social, econômico e político do Brasil. Na pretensão de buscar a compreensão do que nos inquieta, vimos nas informações bibliográficas dos trabalhos acadêmicos já produzidos e que permitem um debate amplo de ideias, um recurso importante para subsidiar o estudo pretendido. Para isso, elencou-se uma estratégia de busca para a revisão da literatura, que exigiu uma organização prévia dos caminhos a serem percorridos.

Inicialmente, para a realização da busca nas bases de dados (CAPES, BDTD e *SciELO*) - além dos descritores a) “Educação ao Longo da Vida” e b) “Aprendizagem ao Longo da Vida” - foram eleitos, também, os seguintes descritores: c) “Aprendizado ao Longo da Vida”<sup>3</sup> (foi eleito porque é dessa forma que esse descritor é colocado na

---

<sup>3</sup> Neste trabalho considera-se que a palavra “Aprendizado”, contida no descritor “**Aprendizado** ao Longo da Vida” é equivalente, semanticamente, à palavra “Aprendizagem”, contida no descritor “**Aprendizagem** ao Longo da Vida”.

Lei Brasileira de Inclusão/Estatuto da Pessoa com Deficiência), d) “Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida” (foi eleito porque no mesmo descritor estão colocadas as palavras Educação e Aprendizagem), mas não foi encontrado nenhum trabalho científico com esse descritor. Quanto aos descritores, e) “Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida e Educação Especial” e f) “Educação Especial ao Longo da Vida”, foram eleitos porque neles está colocada a expressão Educação Especial, mas também não foi encontrado nenhum trabalho científico com esses dois descritores.

Dessa forma, os descritores “d”, “e” e “f” foram desconsiderados, sendo considerados para este estudo: a) “Educação ao Longo da Vida”, b) “Aprendizagem ao Longo da Vida” e c) “Aprendizado ao Longo da Vida” que tratassem da temática da Educação Especial e/ou sobre pessoas com deficiência/NEE e que estivessem dentro do recorte temporal 2015 a 2019. Ressalta-se que foram lidos os Resumos e a Introdução das Dissertações e Teses, sendo que os Artigos foram lidos na íntegra.

A escolha do recorte temporal dos últimos cinco anos se deu por se considerar que os conceitos de ELV e ALV<sup>4</sup> surgem a partir de 2015, em dois âmbitos: a) em nível internacional na Declaração de Incheon, expressa no Marco de Ação da Educação 2030, advinda do Fórum Mundial de Educação 2015 realizado na cidade de Incheon, na Coreia do Sul, e organizado pela UNESCO e outras instituições internacionais como o Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, Banco Mundial, Fundo de População das Nações Unidas - UNFPA, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD, ONU Mulheres e Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados – ACNUR. A Declaração de Incheon traz, em seu bojo, o compromisso e a responsabilidade de todos os governantes a atuarem “rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa ao longo da vida para todos”; b) em nível nacional, na LBI nº 13.146/2015; na lei nº 13.632/2018 que altera a LDB nº 9.394/1996 “[...] para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida”<sup>5</sup> (BRASIL, 2018) e na proposta de uma nova política nacional de Educação Especial para o país.

---

<sup>4</sup> No documento CDPD (BRASIL, 2012) já aparecia o conceito **Aprendizado ao Longo da Vida**.

<sup>5</sup> Embora a lei nº 13.632/2018 traga o conceito de “Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida” em que os dois termos “Educação” e “Aprendizagem” aparecem juntos no mesmo conceito, na maioria dos documentos e referenciais teóricos encontrados, aparecem os conceitos “Aprendizagem ao Longo da Vida” e “Educação ao Longo da Vida”, com essas palavras (Educação e Aprendizagem) aparecendo separadas, cada uma num conceito.

Ressalta-se que o que primeiro chamou nossa atenção em relação aos conceitos ALV foi quando da promulgação da LBI em 2015, porque essa lei foi elaborada pelo Parlamento brasileiro e despertou-nos a atenção quanto às intencionalidades do legislador com a inserção desse conceito nessa lei. Mais recentemente, a necessidade de um estudo científico que pudesse explicitar os referidos conceitos se impôs ainda mais, quando a expressão “... ao longo da vida” aparece, em 2018, na proposta de uma nova política para a Educação Especial brasileira.

Com relação às buscas nas bases de dados, Lopes (2002) afirma que nas estratégias de busca de informações armazenadas em uma base de dados “faz-se necessária a execução de movimentos e operações táticas, ora restringindo os resultados alcançados, ora ampliando-os para a obtenção de informações mais relevantes, conforme o pedido de busca demandado” (LOPES, 2002, p. 61). Para tanto, utilizando-se os 6 descritores optou-se como *locus* da primeira busca a Base de Dados do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES/MEC, cujo acesso se deu pelo Portal da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, (UNIOESTE) por meio do acesso remoto via CAFE- Comunidade Acadêmica Federada, que é provido pela Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP). Foram encontrados três artigos em que aparece o descritor **Educação ao Longo da Vida** relacionado à Educação Especial e/ou que trata sobre pessoas com deficiência/NEE.

Na pesquisa realizada na Base de Dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, que integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, utilizando-se os 6 descritores, foram encontradas 5 (cinco) dissertações de mestrado e 2 (duas) teses de doutorado.

Na base de dados *The Scientific Electronic Library Online (SciELO)*, Biblioteca eletrônica que abrange uma coleção de periódicos científicos brasileiros, utilizando-se os 6 descritores, foi encontrado um artigo. Buscou-se, ainda, a Coletânea de Textos da VI Conferência Internacional sobre Educação de Adultos - CONFINTEA Brasil + 6 (BRASIL, 2016d) organizada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI, que reúne artigos vinculados à temática **Educação ao Longo da Vida** produzidos por participantes do Seminário Internacional sobre **Educação ao Longo da Vida**, tendo sido encontrado um artigo. E, em busca aleatória

na internet encontramos, também, um artigo, no Portal de Periódicos da Universidade do Sul de Santa Catarina - Unisul.

Dessa forma, foram encontrados 6 artigos, 5 dissertações e 2 teses, num total de 13 trabalhos científicos, conforme pode ser visualizado no Quadro 1:

**Quadro 1:** Descritores e Quantidade de Trabalhos Científicos

DESCRITORES	Artigos	Dissertações	Teses
Educação ao Longo da Vida	03 (Capes)	01 (BDTD)	-
Aprendizagem ao Longo da Vida	01 (SciELO)	04 (BDTD)	01 (BDTD)
Aprendizado ao Longo da Vida	-	-	01 (BDTD)
Educação ao Longo da Vida	01 (CONFINTEA+6)		
Educação ao Longo da Vida	01 (UNISUL)		
*Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida	-	-	-
Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida e Educação Especial	-	-	-
Educação Especial ao Longo da Vida	-	-	-
Total por Base de Dados	6	5	2
Total de Trabalhos Científicos:	13		

Nota: \*Este descritor, com esta redação, só aparece na Lei n. 13.632/2018 (mas não nos artigos científicos nem nas Dissertações e Teses).

Fonte: Elaborado pela autora

Na base de dados da CAPES/MEC foram encontrados os seguintes artigos científicos que serão explicitados abaixo:

Custódio (2017), no artigo: ***Quando os diferentes passam a ter direitos iguais: uma análise da Ação Direta de Inconstitucionalidade - ADI 5357 e a violação dos direitos de crianças e adolescentes com deficiência***, analisa a Ação Direta de Inconstitucionalidade-ADI 5357 nos contextos moral, educacional e legal. Custódio (2017) relata que essa ação foi proposta pela Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (CONFENEN) com a finalidade de questionar a constitucionalidade do parágrafo primeiro do artigo 28 e o Artigo 30, *caput*, da Lei nº 13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência) (BRASIL, 2015) no atendimento da inclusão escolar, ao estabelecer **a obrigatoriedade de as escolas privadas promoverem a inclusão dos estudantes com deficiência nas escolas comuns e prover todas as medidas necessárias para seu atendimento educacional, sem que haja qualquer ônus ou custos**

**adicionais em suas mensalidades, anuidades ou matrículas.** A análise de Custódio (2017) tem como objetivo demonstrar se a ADI 5357 é de fato uma afronta aos valores morais, ao direito à educação e ao direito das pessoas com deficiência.

Por meio do método monográfico e técnica de pesquisa documental e bibliográfica, dois documentos institucionais são analisados por Custódio: a Ação Direta de Inconstitucionalidade - ADI 5357 proposta pelo CONFENEN e uma Carta Aberta à Comunidade Escolar na qual o próprio CONFENEN e o Sindicato das Escolas Particulares de Santa Catarina – SINEPE/SC, em setembro de 2015, apresentam algumas ponderações sobre o porquê de defenderem a não inclusão de estudantes com deficiência em escolas comuns privadas. Custódio ressalta que, no contexto moral, o intuito da ADI 5357 e da Carta, consiste na defesa de que os estudantes com deficiência devam estar obrigatoriamente em escolas e classes especializadas e não no ensino comum, prevalecendo a lógica do mercado, num mundo de competitividade e individualista, demonstrando que os valores humanos mais básicos ficam em segundo ou terceiro plano, segundo Custódio. No contexto educacional, o autor (CUSTÓDIO, 2017) enfatiza os quatro pilares da Educação recomendados pela ONU: aprender a aprender; aprender a fazer; aprender a conviver e aprender a ser, nos quais, para a UNESCO (UNESCO, 2010), se fundamenta a educação. O autor menciona que o primeiro é aprender a conhecer, ou seja, aprender a aprender para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela **educação ao longo da vida**.

O segundo consiste em aprender a fazer, pois, por meio dessa competência a pessoa torna-se apta a enfrentar inúmeras situações e a trabalhar em equipe. O terceiro é aprender a conviver, isto é, ter respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz. Por fim, o quarto pilar consiste em aprender a ser, cabendo à educação considerar todas as potencialidades de cada indivíduo (UNESCO, 2010). Para Custódio (2017), talvez a intenção de fundo das escolas privadas ao buscar judicialmente o direito de cobrar os valores diferenciados nas mensalidades dos estudantes com deficiência para lhes dar o atendimento adequado, seja não recebê-los e conclui que a Ação Direta de Inconstitucionalidade - ADI 5357 evidencia uma afronta aos valores morais, ao direito à educação e ao direito das pessoas com deficiência.

Rodrigues e Coutinho (2018), no artigo intitulado: **Tecnologia Assistiva para a inclusão laboral: O que a internet tem a oferecer?** têm como objetivo apresentar

a Tecnologia Assistiva (TA) como área do conhecimento que envolve, tanto serviços como recursos para as ações cotidianas e laborais de pessoas com deficiência. A pesquisa foi realizada utilizando como metodologia o estudo de caso (multicaso), com entrevista semiestruturada aplicada a 7 gerentes de Recursos Humanos (RH) de empresas de grande porte (acima de 200 funcionários) que já haviam trabalhado com inclusão de colaboradores<sup>6</sup> com deficiência.

Para Rodrigues e Coutinho (2018), as demandas da inclusão no mundo do trabalho apontam para a necessidade do conhecimento da TA pelos profissionais de RH, uma vez que no âmbito dos processos inclusivos laborais, essa temática ainda é desconhecida por eles, por não terem essa formação nos cursos de graduação. Ressaltam que o acesso a essa informação se dá por meio da formação continuada, quando surge a necessidade no âmbito laboral por conta do ingresso de pessoas que requerem recursos que promovam a acessibilidade, tanto nos diferentes espaços das empresas, quanto na execução das atividades a serem desempenhadas por elas.

Rodrigues e Coutinho destacam a internet como uma importante fonte de informações sobre a TA que serve de subsídio aos processos inclusivos no ambiente laboral, mas pouco utilizada pelas empresas. As autoras argumentam que a perspectiva da educação ao longo da vida reitera que a aprendizagem pode acontecer em todas as dimensões das nossas vidas, englobando todos os tipos de ensino e aprendizagem formal, não formal e informal. Assim, indicam os *websites* brasileiros como recursos *on line* de informação aos profissionais de RH, como ambientes não formais de aprendizagem, os quais servem como fontes de pesquisa e aquisição de recursos de TA e que podem dar suporte aos processos de inclusão laboral. Esta ação ou comportamento caracterizado como **aprendizado ou aprendizagem ao longo da vida**, é justificado pelas autoras nos fundamentos da educação ao longo da vida embasada “em quatro pilares: aprender a conhecer; aprender a fazer, aprender a viver juntos, aprender a ser (DELORS *et al.*, 1998)”.

Rodrigues e Coutinho (2018) no transcórre da pesquisa, ressaltam que não foram encontrados *websites* relacionados ao uso de tecnologias assistivas no âmbito laboral associados a atividades profissionais de pessoas com deficiência, o que levou à criação da plataforma “SolAssist-Biblioteca Virtual de Soluções Assistivas” com o propósito de reunir as soluções encontradas pelas empresas para viabilizar o acesso

---

<sup>6</sup> Termo utilizado pelas autoras para referir-se aos trabalhadores das empresas.

e/ou facilitar o desempenho laboral por parte de seus colaboradores com deficiência, visando aos processos inclusivos.

Como resultado, expuseram que os sujeitos entrevistados sentem a necessidade de aprimorar constantemente seus conhecimentos frente às novas demandas do cargo, relacionadas às questões da inclusão de colaboradores com deficiência e que a internet como fonte de disseminação e divulgação da área do conhecimento da TA ainda é pouco explorada para o grupo de profissionais participantes, mas que outros canais foram identificados e eram utilizados por eles na busca de informações frente às questões de inclusão desses colaboradores com deficiência, como telefone, e-mail, busca presencial entre pares, participação em palestras e eventos, visitas a entidades e outras empresas, colaboração de colegas especialistas da própria empresa (médicos, engenheiros, advogados) e consultas aos colaboradores com deficiência.

O estudo de Machado (2018) intitulado: ***Educação de adultos em Portugal e no Brasil: Aproximações e Distanciamentos*** apresenta uma sistematização da experiência compartilhada de um evento - IV Colóquio Nacional e I Internacional realizado no Instituto Federal do Rio Grande do Norte intitulado A Produção do Conhecimento em Educação Profissional, cuja temática tratou sobre a Educação de Adultos em Portugal e no Brasil. O texto aborda o programa Nacional de Integração da Educação Profissional (Proeja) com a Educação Básica, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos institutos federais em tempos de implantação da reforma do Ensino Médio. Ao tratar da Educação de Adultos menciona que é um conceito abrangente e tem sido tratado, em muitos países, como **educação ao longo da vida**. Ao apresentar dados de matrículas de jovens e adultos, de acordo com o Censo Escolar da Educação Básica de 2014, referente ao período de 2006 a 2014, evidencia o aumento de matrículas na EJA vinculada à Educação Especial, representando o esforço da política de inclusão no Brasil com o fechamento das turmas de escolarização que funcionavam nas Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs). Mais do que propor soluções, Machado (2018) nos remete à reflexão de olharmos para a história, sobretudo dos últimos 20 anos, para verificar se os resultados obtidos contribuíram na efetivação do direito à educação dos adultos e dos jovens, no qual também estão inseridos estudantes com deficiência/NEE.

Na pesquisa realizada na Base de Dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, que integra os sistemas de informação de teses e

dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, foram encontradas 5 (cinco) dissertações de mestrado e 2 (duas) teses de doutorado.

Na Dissertação: ***A Biblioteca Virtual de Soluções Assistivas: educação e trabalho***, Coutinho (2015), enfatiza o processo de inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho e a importância das bibliotecas virtuais nos processos de formação de gestores de empresas, necessários para atender aos processos de inclusão de pessoas com deficiência como um instrumento de **educação ao longo da vida**, pois essas bibliotecas atuam como mediadoras das ações humanas no ambiente do trabalho. Machado (2018) explicita que a **Aprendizagem ao Longo da Vida** desenvolve-se em espaços variados, muitas vezes em situação de trabalho ou tendo o trabalho como princípio, por meio de formas distintas e sob a responsabilidade de vários e diferentes protagonistas.

Nesse contexto, segundo a autora, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), firmam-se como importantes recursos para a educação permanente de trabalhadores com ou sem deficiência que desejam qualificar-se em suas atividades laborais. Torna-se, dessa forma, responsabilidade das organizações a promoção da educação para a diversidade em todos os níveis de colaboradores<sup>7</sup>, para atender o paradigma da inclusão, bem como para proporcionar cursos de capacitação para os seus empregados, qualificando-os de forma efetiva e permanente. Para Machado (2018), há pouca presença de tecnologia assistiva, adaptações e soluções na realidade das empresas visitadas, pois o desconhecimento a esse respeito ainda é muito grande e espera que a plataforma colaborativa *SolAssit* que se propôs a construir, se torne um instrumento de consulta acessível e prático para os gestores buscarem informações que auxiliem de forma efetiva nos processos de inclusão laboral das pessoas com deficiência.

A Dissertação de Botti (2016), ***Interfaces de Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial: O direito em análise*** tem como objeto de estudo o direito à educação para jovens e adultos com deficiência e apresenta reflexões sobre a inclusão dos sujeitos da Educação Especial (EE) na EJA, na rede estadual de ensino de Colatina-ES, a partir de experiências vivenciadas e dos relatos dos pesquisados. A discussão parte dos preceitos constitucionais da educação como direito social, das formulações teóricas no campo das políticas educacionais para a EJA e para a EE na

---

<sup>7</sup> Termo utilizado pela autora para referir-se aos trabalhadores das empresas.

concepção de educação como um direito humano fundamental e como **Aprendizagem ao Longo da Vida**.

Botti (2016) utiliza, em sua pesquisa, a abordagem qualitativa, tendo como estratégia o estudo de caso realizado por meio de análise documental, observação participante, diário de campo, aplicação de questionários e de levantamento de dados no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, a partir da concepção de diálogo de Paulo Freire. O *locus* da pesquisa de campo e os sujeitos são de instituições públicas de ensino do município de Colatina-ES e, após um mapeamento de matrículas de jovens e adultos, se constata um baixo número de educandos com deficiência nas escolas regulares e um expressivo número de matrículas no Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos-CEEJA.

Com base no relato dos sujeitos da pesquisa, Botti (2016) aponta a necessidade de defesa da legitimação do direito à educação para os educandos jovens e adultos público-alvo da EE para além da exigência de realização da matrícula no ensino regular como forma de cumprimento dessa obrigatoriedade, mas, também, para a garantia de permanência no espaço escolar como espaço de aprendizagem, o que permitiria levar à inserção na vida social e no mundo do trabalho. Ao traçar o movimento histórico das modalidades EJA e EE a autora afirma que ao considerar o sujeito como um ser histórico e inacabado, a **Educação ao Longo da Vida** significa que ele aprende por toda a vida, nos diferentes espaços escolares e não escolares.

Como resultado, aponta a necessidade do Governo do Estado do ES de seguir parâmetros normatizados para assegurar o devido atendimento aos educandos jovens e adultos e, especificamente, os educandos público-alvo da EE, justificando assim, o direito positivado<sup>8</sup> à educação, acesso e permanência a todos os cidadãos.

Borges (2019) em sua dissertação ***Estudo sobre acesso e permanência no mercado de trabalho de pessoas com deficiência intelectual*** relata que, apesar das dificuldades e dos desafios enfrentados pelas pessoas com deficiência intelectual (PcDI) para a inserção no mundo do trabalho, elas podem ter êxito, tanto no acesso, como na manutenção dos empregos, se conseguirem desenvolver comportamentos, atitudes e autonomia para o enfrentamento das necessidades impostas pelo trabalho. Como objetivo principal, Borges (2019) buscou conhecer e analisar comportamentos e atitudes da Pessoa com Deficiência Intelectual (PcDI), do seu responsável legal, de

---

<sup>8</sup> Conjunto de leis e normas do direito que regem a vida social de um país (relacionado a tudo o que regra a educação).

líderes e de professores de cursos de qualificação para inserção e permanência no mercado de trabalho da pessoa com essa deficiência, com a participação de dezesseis trabalhadores com DI, pais ou responsáveis legais e duas docentes do curso de qualificação.

Nesse estudo, os dados demonstram que as PcDI desenvolviam suas atividades pessoais e profissionais com autonomia e com baixa necessidade de apoio. Para esta autonomia foi importante, por parte das empresas, as adequações de funções, de postos de trabalho, de treinamento da PcDI, considerando o suporte natural dos colegas de trabalho e, também, por parte da família o incentivo na realização de atividades que as preparassem para obter maior autonomia na vida adulta e no mundo do trabalho.

A pesquisa, de abordagem qualitativa, com delineamento descritivo, contou como instrumentos para a coleta de dados, entrevistas semiestruturadas, bem como a Escala de Intensidade de Apoio-SIS. O termo **Aprendizagem ao Longo da Vida** é evidenciado nessa Escala-SIS como uma das habilidades a serem mensuradas nesse tipo de avaliação quando aplicada para as pessoas com deficiência/NEE. A Escala-SIS abrange três dimensões de intensidade nos apoios: frequência, tempo diário de apoio e tipo de apoio, que estão divididas em habilidades nas seguintes áreas: Vida Doméstica, Vida na Comunidade, **Aprendizagem ao Longo da Vida**, Emprego, Saúde e Segurança e Proteção e Defesa. Os resultados apresentados por esse estudo demonstraram haver uma ligação entre as ações desenvolvidas pelas PcDI, seus responsáveis legais e líderes, a qual impactou no desenvolvimento da autonomia dos trabalhadores com DI.

Freitas (2019) - em sua Dissertação ***Contribuições da Escala de Intensidade de Apoio ao Planejamento e Prática do Professor para Jovens com Síndrome de Down*** teve como objetivo geral avaliar a aplicabilidade de um planejamento de ensino baseado nos comportamentos adaptativos da Escala de Intensidade de Apoios (SIS) para jovens com síndrome de Down. O estudo seguiu a abordagem qualitativa do tipo investigação ação, realizado com a participação de uma professora da Educação Especial, dois jovens com Síndrome de Down de uma escola de Educação Especial de um município do interior de São Paulo, acompanhados por seus respectivos pais. Como instrumentos para coleta de dados, Freitas (2019) utilizou um protocolo de observação de sala de aula; de entrevistas semiestruturadas para os pais e para a

professora; da Escala de Intensidade de Apoios-SIS para avaliar os jovens com Síndrome de Down.

Os dados da Escala SIS permitiram a identificação da área em que os jovens necessitavam de maior apoio, a qual, nesse caso, foi a área do comportamento adaptativo **Aprendizagem ao Longo da Vida** e, a partir dessa avaliação, o Planejamento de ensino foi elaborado. Dos conteúdos a serem contemplados, a pesquisadora escolheu a temática “Trânsito”, sendo as atividades elaboradas de forma a trabalhar as seguintes atividades adaptativas: interagir com outras pessoas em atividades de aprendizagem; utilizar tecnologia para aprender; aprender competências acadêmicas funcionais (mediante slides, aplicativos no computador, jogos e atividades extraclasse).

Os resultados obtidos foram organizados e analisados de forma qualitativa, de acordo com os instrumentos utilizados e demonstraram que a área do comportamento adaptativo em que os jovens com síndrome de *Down* necessitaram de maior apoio, foi a da **Aprendizagem ao Longo da Vida**. Após o planejamento de ensino elaborado com a professora, foi possível perceber modificações positivas no envolvimento nas atividades propostas e na interação com os colegas, professora e pesquisadora. Constatou-se que o planejamento de ensino baseado na Escala-SIS pôde auxiliar na prática pedagógica da professora, uma vez que permitiu maior centralização nas necessidades dos jovens com síndrome de *Down*, demonstrando a importância de se elaborar um planejamento de ensino voltado para as necessidades dos jovens, além de mostrar resultados positivos relativos à aprendizagem, participação e interação desses jovens nas atividades propostas.

Compreendendo que a **Aprendizagem ao Longo da Vida** pode ocorrer nos diversos espaços escolares e não escolares, Zutião (2016) avalia em sua dissertação **Programa “Vida na Comunidade” para Familiares de Jovens com Deficiência Intelectual**, a eficácia do “Programa Vida na Comunidade” destinado a pais e familiares, com a finalidade de favorecer a independência em atividades de vida na comunidade de quatro jovens com Deficiência Intelectual (DI) que foram, segundo a autora, recrutados em duas escolas especiais do interior do estado de São Paulo. A pesquisa de Zutião (2016) foi embasada nos princípios da análise do comportamento aplicada, a partir dos pressupostos filosóficos do Behaviorismo Radical de Skinner (2000) e configurada como um estudo experimental entre sujeitos com DI, com idade entre 19 e 29 anos, que formaram díades com seus familiares.

O objetivo de Zutião (2016) foi ensinar, por meio do “Programa Vida na Comunidade”, pais e familiares a utilizarem os níveis de ajuda corretamente para o ensino de atividades de vida na comunidade a esses jovens com DI, de forma a favorecer sua independência na realização de atividades de rotina. Com atividades práticas e teóricas, os jovens foram avaliados nos domínios Conceitual, Social e Prático que envolve diversas habilidades nas áreas da vida doméstica; vida comunitária; **Aprendizagem ao Longo da Vida**; emprego; saúde e segurança e atividades sociais. O termo **Aprendizagem ao Longo da Vida** aparece como uma habilidade da Escala de Intensidade de Apoio - SIS. Os resultados apresentados na pesquisa demonstraram que, ao iniciar a implementação do “Programa Vida na Comunidade”, houve uma mudança abrupta nos comportamentos dos participantes, tanto dos pais e familiares quanto dos jovens com DI.

A pesquisa apresenta que os jovens não realizavam a maioria das atividades, mas, após a implementação do Programa, todos demonstraram aprendizagem acima de 50% nas habilidades em todos os domínios avaliados. Também apresenta que o comportamento adequado dos pais e familiares aumentou e, conseqüentemente, houve aumento da independência desses jovens. E, à medida que os pais e familiares passaram a emitir comportamentos adequados no ensino, os jovens com DI passaram a realizar as atividades com maior independência.

Em sua tese de doutorado ***Emergência do discurso da Sustentabilidade nas Políticas de Inclusão: na sociedade contemporânea de Racionalidade Neoliberal***, Mohr (2018), afirma que o discurso da sustentabilidade opera a estratégia da **Aprendizagem ao Longo da Vida** na perspectiva da inclusão, na tentativa de não deixar ninguém de fora da ordem neoliberal e do jogo econômico, para que ninguém fique para trás e todos se tornem sujeitos deste tempo, desta ordem que vem se configurando a partir da produtividade e sustentabilidade. Segundo consta na pesquisa, no estabelecimento de parcerias na articulação social com a educação, a sustentabilidade empreende ações que buscam a inserção da pessoa com deficiência na rede laboral (mercado de trabalho) como condição e possibilidade do seu desenvolvimento socioproductivo (inclusão socioproductiva) para a garantia do desenvolvimento sustentável da nação e seguridade da população.

Ao apresentar o Relatório Delors (UNESCO, 2010) referente aos quatro pilares da educação, Mohr (2018) ressalta que, baseado na perspectiva de aprender de forma permanente, o documento produz enunciados que constituem a **Aprendizagem ao**

**Longo da Vida** como estratégia de sustentabilidade em uma ordem neoliberal que tem como um de seus elementos o empreendedorismo. A autora vê a sustentabilidade como um acontecimento discursivo da Contemporaneidade que, articulada com a inclusão, funciona como uma estratégia de governo a qual - a partir da operação de determinadas práticas de governo dentro do campo da educação, como a **Aprendizagem ao Longo da Vida** - vem constituindo os sujeitos na lógica da produtividade.

Na tese apresentada por Chiote (2018), intitulada: ***A escolarização do aluno com autismo no Ensino Médio no contexto das políticas de Educação Especial no Estado do Espírito Santo***, utilizando como aporte teórico a abordagem histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica, a autora apresenta como objetivo principal, analisar como a escolarização do aluno com autismo no ensino médio tem se realizado diante da implementação das políticas de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Por meio de análise documental, entrevistas semiestruturadas com professores de classe comum e de Educação Especial (EE), de pedagogos e gestores da EE, e observação do cotidiano em três escolas, Chiote (2018) utilizou o materialismo histórico-dialético como referencial teórico-metodológico para compreender o movimento e as transformações do objeto de estudo no processo histórico de organização social. Assim, a autora procurou demonstrar que a escolarização do aluno com autismo no ensino médio não ocorre desvinculada do contexto social nacional e global, mas se efetiva nas relações impostas pelos limites do capital.

Para Chiote (2018), a escolarização do aluno com autismo ainda é entendida pelos professores como socialização e convivência com outros jovens, principalmente nos casos em que esses alunos necessitam de mais intervenções e a sistematização do trabalho educativo. Afirma que, embora a educação inclusiva seja considerada como meio de superar o modelo segregador da EE, a chegada dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação - apesar de anunciar transformações na escola no que diz respeito a ensinar e aprender - não promove o acesso ao saber historicamente elaborado, sistematizado e acumulado pela humanidade para a apropriação dos elementos culturais essenciais para que o processo de humanização se realize no máximo de suas possibilidades.

Chiote (2018) afirma que a educação inclusiva vai se constituindo por meio dos discursos sedutores da igualdade e do direito à diversidade; da **Aprendizagem ao**

**Longo da Vida**; da qualidade do ensino, entre outros, no contexto da sociedade capitalista, na qual a exploração do homem pelo homem permanece. Tais discursos são sedutores por incorporarem as demandas das populações excluídas, com a promessa de desenvolvimento econômico. Ao tratar sobre o movimento mundial sobre a Educação para Todos e as políticas educacionais brasileiras, a autora aponta o relatório “Educação: um Tesouro a Descobrir” (UNESCO, 2010) que traz o conceito de Educação ao Longo da Vida como meio de responder às demandas do mundo em constante transformação. Citando Saviani (2007)<sup>9</sup>, Chiote (2018) afirma que tal documento e sua materialização nas políticas educacionais ajustam o “aprender a aprender” às necessidades de flexibilização e atualização ao mercado de trabalho, de modo a ampliar a empregabilidade.

Na base de dados *SciELO* foi encontrado o artigo de Kraemer e Thoma (2019) **A Modulação das Condutas das Pessoas com Deficiência no Contexto Educacional Brasileiro de Inclusão**. No texto as autoras problematizam a questão da modulação da conduta das pessoas com deficiência em vista da promoção de processos educacionais inclusivos na sociedade brasileira desde a última década do século XX. Para Kraemer e Thoma (2019), nesse viés, o Estado brasileiro tem investido em práticas que, para além de estruturarem condições de participação, investem na organização de modos de vida autorregulados, que se doam às regras de uma ordem política global de **Aprendizagem ao Longo da Vida** e de formação permanente, objetivando o desenvolvimento de habilidades e de competências. E, na esteira das políticas de inclusão escolar, são operadas diferentes estratégias que objetivam fomentar e criar condições para a participação de todos, uma vez que a inclusão escolar, entre outros aspectos, objetiva inicialmente a minimização dos riscos sociais e a exclusão dos sujeitos. Assim, nas práticas operacionalizadas pela política de inclusão escolar, os efeitos desses investimentos operam na modulação das condutas das pessoas com deficiência, objetivando a constituição de sujeitos participativos, autônomos, flexíveis e aprendizes, capazes de se adequarem às mudanças do nosso tempo, pois na ordem da racionalidade política e econômica neoliberal e na agenda política e econômica global, é preciso a inclusão de todos.

Na Coletânea de Textos da VI Conferência Internacional sobre Educação de Adultos - CONFINTEA Brasil + 6 (BRASIL, 2016d) destaca-se o artigo **Educação ao**

---

<sup>9</sup> SAVIANI, D. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

***Longo da Vida em Educação Inclusiva. O direito dos Jovens e Adultos com deficiência à Educação ao Longo da Vida***, em que Santos (2016) ressalta o compromisso do Brasil com a meta da inclusão plena ao ratificar com força de emenda Constitucional a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), outorgada pela ONU. Santos (BRASIL, 2016d) afirma que o Brasil assume, a partir deste ponto, que o direito das pessoas com deficiência à educação, somente se efetiva em um sistema educacional inclusivo. Para Santos, além de garantir amplas condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem na educação básica, os Estados-partes (os quais ratificaram esse Tratado Internacional, a CDPD) deverão assegurar, também, que as pessoas com deficiência possam ter acesso à educação superior e profissional tecnológica, sem discriminação e em igualdade de condições com as demais.

Para atender os compromissos assumidos a partir da CDPD, segundo Santos, a primeira alteração para um sistema educacional inclusivo se deu com a publicação do documento PNEEPEI (BRASIL, 2008a), em que se reitera o caráter não substitutivo da Educação Especial, mas complementar ou suplementar e transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, com a garantia, pelo poder público, de todos os recursos e serviços para o processo de ensino e aprendizagem do alunado da Educação Especial, nas turmas comuns do ensino regular. A autora ressalta, ainda, que conceber a EJA na perspectiva inclusiva requer a articulação da EJA com a Educação Especial, a fim de garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos jovens e adultos com deficiência, identificando as barreiras que possam dificultar ou obstar a efetivação desse serviço e propor estratégias e recursos para a eliminação das barreiras identificadas.

Santos (BRASIL, 2016d) destaca a importância da intersetorialidade na gestão das políticas públicas para a inclusão escolar, considerando a interface entre as diferentes áreas na formulação e na implementação de ações de educação, saúde, assistência, direitos humanos, transportes, trabalho, entre outras, a fim de que possam interseccionar-se, ancoradas em princípios e fundamentos dos direitos humanos e da justiça social.

Em busca aleatória na internet foi encontrado, no Portal de Periódicos da Universidade do Sul de Santa Catarina-Unisul, o trabalho de Caria e Alves (2018) ***Aspectos de uma epistemologia da Educação ao Longo da Vida: uma nova ordem educativa*** que traz contribuição para o desenvolvimento do nosso trabalho e

para a compreensão dos conceitos que buscamos, ao apresentar referencial teórico que se aproxima do objeto de estudo e dos objetivos da pesquisa. O estudo das autoras tem como objetivo a compreensão da ideia, ideais, da origem que fundamenta o propósito da **Educação ao Longo da Vida** e os discursos que dela se originam e quais os fundamentos teóricos, filosóficos e empíricos que levaram à sugestão de um novo propósito para a Educação do século XXI. O estudo, ao mostrar alguns aspectos desses conceitos, busca identificar e apontar qual é o seu lugar no que se refere à Educação nos âmbitos da formação para a vida (perspectiva humanista) e para o trabalho (perspectiva instrumental).

Cária e Alves (2018) demonstram na pesquisa que a expressão Educação ao Longo da Vida surge a partir do relatório de Edgar Faure em 1972, que deu origem a uma série de publicações da Organização para Cooperação Econômica e o Desenvolvimento (OCDE) naquela época. Mais tarde o conceito é retomado no relatório de Jacques Delors sob encomenda da UNESCO, reforçando o conceito de Educação ao Longo da Vida, “como a chave que abre as portas para o século XXI. Além de tecer considerações sobre o conceito de Educação ao Longo da Vida, o estudo traz à discussão a nova Lei nº 13.632/2018 que alterou a LDB nº 9.394/1996 que determinava o dever do Estado de garantir a Educação Especial na primeira infância (zero a três anos) e de estender a Educação Especial ao longo da vida das pessoas com deficiência em todos os níveis e modalidades de ensino e, com isto, garantir o direito à Educação e à Aprendizagem ao Longo da Vida como princípios norteadores da educação brasileira. Para as autoras, como um direito, a prerrogativa *Educação ao Longo da Vida* carrega junto a valorização da EJA e da Educação Especial.

Concluindo-se a pesquisa sobre os 6 descritores relativos à Educação Especial ou que tratam sobre pessoas com deficiência/NEE, no período de 2015 a 2019, foram encontrados os seguintes resultados: Na CAPES foram encontrados 3 (três) artigos; na BDTD, foram encontradas 5 (cinco) dissertações e 2 (duas) teses e na SciELO apenas 1 (um) artigo. Em análise de documentos do CONFINTEA (2016) foi encontrado 1 (um) artigo e em busca aleatória na internet foi encontrado 1 (um) artigo oriundo do Portal de Periódicos da UNISUL. Assim, o resultado aponta para 6 (seis) artigos, 5 (cinco) dissertações e 2 (duas) teses, num total de 13 (treze) trabalhos científicos onde aparecem os referidos conceitos.

## 2 EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL E A CONCEPÇÃO DE PESSOA COM DEFICIÊNCIA NOS MODELOS MÉDICO E SOCIAL

“Todos los vínculos con las personas, todos los momentos que determinan el lugar ‘geométrico’ del hombre en el medio social, su papel y destino como partícipe de la vida, todas las funciones de la existencia, se reorganizan bajo un nuevo ángulo”.

(Vygotski, 1997, p. 73)

Tomando como marco temporal a década de 1980, o debate a respeito da democratização do ensino ganha força no Brasil corroborado pelas ações dos movimentos sociais e políticos que atuavam na superação da conjuntura política da época, no âmbito da ditadura civil-militar, em cujo contexto, também se registram movimentos políticos em defesa dos direitos da pessoa com deficiência, incluindo a questão educacional (GARCIA, 2017).

Para Garcia (2017, p. 25), “a reforma gerencial instituída no Estado brasileiro que define a educação como um serviço”, contribuiu demasiadamente para as estratégias de mercado da educação básica, ou seja, para o aprofundamento da privatização da educação nos anos seguintes e, no que se refere à política de Educação Especial em curso nos anos 1990, ela se articulava às políticas mais amplas, pois,

Sob o eixo da ‘integração’, propunha inserção escolar gradativa de estudantes com deficiência ao ensino regular (BRASIL, 1994), mantendo, ao mesmo tempo, as parcerias público-privadas com instituições de caráter privado-assistencial, as quais assumiram o atendimento da educação especial, recebendo financiamentos públicos para a estrutura física, o transporte escolar e mesmo para a sustentação física de professores, muitos cedidos pelas secretarias estaduais e/ou municipais (GARCIA, 2017, p. 25).

Lembrando que o estado do Paraná foi além do prescrito na legislação nacional, na medida em que assumiu todo o custo dos professores da Educação Especial do estado, inclusive das escolas especiais como as APAEs, por exemplo, realizando - além de convênios de cooperação técnico-financeira – também concursos públicos para a área da Educação Especial.

A Educação Especial é definida pela Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 3º, como “um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que

assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns [...]” (BRASIL, 2001).

No entanto, essa função de “substituir os serviços educacionais comuns” vem, historicamente, sendo motivo de polêmica entre os defensores de uma educação estritamente inclusiva e aqueles que acreditam que estudantes com comprometimentos mais acentuados, como deficiências múltiplas graves, poderiam estudar em outros espaços, como as escolas especiais.

Ainda sobre a definição dos conceitos, faz-se necessário revisitar a evolução do conceito/significado de Deficiência a partir das lutas das pessoas com deficiência ao longo da história, das conquistas afirmadas nos documentos internacionais que estabeleceram referenciais orientadores para as políticas públicas sobre quem são essas pessoas.

A afirmação dos direitos das pessoas com deficiência, resultado de uma longa história de lutas e a forma de concebê-la na essência plena de humanidade é uma questão que tem avançado na legislação, na sociedade, num contexto histórico, político, social e cultural de cada tempo, no qual esses sujeitos se constituem nas suas relações com o outro. É nessa conjuntura que os direitos das pessoas com deficiência podem, ou não, se concretizar e os sujeitos dessa condição se constituem, conforme os costumes, as exigências e as prioridades determinadas pela própria sociedade em evolução. É, também, nessa conjuntura que se move não só a forma de tratamento dessas pessoas como “excepcionais”, “portadores de deficiência”, “pessoa com deficiência” “pessoa com necessidades especiais”, “com necessidades educacionais especiais”, como também, o modo de ver a sua condição de deficiência como biológica ou social.

Para Mantoan (2017, p. 38), “Os seres humanos se inserem em uma dada cultura e em uma sociedade, nas quais as representações constroem a deficiência. Trata-se de uma criação linguística e sabemos que a linguagem em si, como sistemas de significações, é incompleta”, pois, de acordo com Luria (2001), a incompletude das significações se dá porque uma palavra pode ser multissignificativa e compreendida pelas relações formadas no processo histórico no qual se insere.

No Brasil, de acordo com o Decreto nº 5.296/2004 considerava-se com deficiência, pelo Artigo 5º § 1º, I a “pessoa ‘portadora<sup>10</sup>’ de deficiência que possui limitação ou incapacidade para o desempenho de atividade e se enquadra nas seguintes categorias: a) deficiência física [...]; b) deficiência auditiva [...]; c) deficiência visual [...]; d) deficiência mental [...]; e) deficiência múltipla [...]; e II - pessoa com mobilidade reduzida [...]” (BRASIL, 2004).

Em 2007, com a CDPD, a definição do conceito de deficiência muda radicalmente com a ideia de que a deficiência é um conceito em evolução, marcando os estudos e debates sobre essa temática a partir de então. Eis a definição de deficiência contida na CDPD:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades [sic] de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2012, p. 26).

Hoje, considera-se pessoa com deficiência para todos os efeitos legais, aquelas que apresentam deficiências: física, mental, intelectual, visual, auditiva/surdez; deficiência múltipla, surdocegueira e transtorno do espectro autista sendo que essas pessoas, pelas condições impostas pela deficiência, apresentam necessidades especiais.

Porém, quando essas necessidades especiais dizem respeito ao âmbito escolar, são denominadas necessidades educacionais especiais. Porém há um grupo de sujeitos atendidos pela Educação Especial e que apresenta necessidades especiais, mas esses sujeitos não são considerados como pessoas com deficiência. São os que apresentam, por exemplo, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Dislexia e outros distúrbios de aprendizagem e Altas Habilidades/Superdotação. Esse grupo se insere na categoria de pessoas com necessidades educacionais especiais. Segundo Marchesi (2004), o conceito de “Necessidades Educativas<sup>11</sup> Especiais”, enquanto uma nova terminologia, amplia as perspectivas e os limites no âmbito da Educação Especial.

---

<sup>10</sup> Terminologia não mais usada atualmente, pois a deficiência é uma condição inerente ao sujeito e não algo que ele porta.

<sup>11</sup> O termo “educativas” originalmente surgiu nas primeiras traduções da Declaração de Salamanca, da língua espanhola. Posteriormente, passou a ser traduzido como “educacionais”.

Um dos mais importantes documentos que respaldam a garantia do direito à educação representando um marco de referência na ascensão da inclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais é a Declaração de Salamanca (1997), que exalta a escola comum como o meio mais eficaz no combate à discriminação e à desigualdade explicitando, no contexto da sua Linha de Ação que

a expressão 'necessidades educativas especiais' refere-se a todas as crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e têm, portanto, necessidades educativas especiais em algum momento de sua escolarização. As escolas têm que encontrar a maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive as com deficiências graves. (BRASIL, 1997, p. 18)

Tonini, fundamentada em Marchesi e Martin (1995, *apud* TONINI, 2001) afirma:

O conceito de necessidades educacionais especiais 'refere-se ao aluno que apresenta algum problema de aprendizagem ao longo de sua escolaridade que exige uma atenção mais específica e maior de recursos educacionais do que os necessários para os colegas de sua idade'. Esta concepção não coloca a ênfase na deficiência que o aluno apresenta, mas na capacidade da escola em oferecer condições adequadas, recursos educacionais frente às necessidades educacionais de cada aluno (MARCHESI; MARTIN, 1995 *apud* TONINI, 2001, p. 5).

Segundo Mantoan (2003, p. 20), "[...] o aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais". No entanto "problemas conceituais, desrespeito a preceitos constitucionais, interpretações tendenciosas de nossa legislação educacional e preconceitos distorcem o sentido da inclusão escolar, reduzindo-a unicamente à inserção de alunos com deficiência no ensino regular" (MANTOAN, 2003, p. 22).

Dessa forma, tanto os estudantes com deficiência como - os que apresentam necessidades educacionais especiais - para terem suas necessidades básicas de aprendizagem atendidas, necessitam que lhes sejam dispensados uma maior atenção e um trabalho pedagógico diferenciado. Na Declaração Mundial sobre Educação para Todos se afirma que as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas com deficiência requerem atenção especial e que é necessário tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação às pessoas que apresentam todo e

qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1990, p. 2).

Rodrigues e Maranhe (2012), afirmam que, no resgate histórico sobre o tratamento dado às pessoas com deficiência,

As deficiências sempre existiram e sempre existirão. São inúmeras suas expressões e, ao mesmo tempo em que igualam as pessoas, elas as tornam diferentes dentro do próprio grupo. É movimento semelhante ao que vivemos dentro de cada um dos grupos que participamos, por esta ou aquela característica. Se uma característica nos iguala, muitas outras nos fazem diferentes (RODRIGUES; MARANHE, 2012, p. 11).

As afirmações de Rodrigues e Maranhe (2012) remetem ao entendimento de que todas as pessoas são dotadas de características diferentes e de capacidades que precisam ser reconhecidas e respeitadas na individualidade de cada pessoa, sendo o seu desenvolvimento pleno a ser garantido pelo princípio da igualdade de oportunidades. A pessoa com deficiência/NEE se insere nessa inter-relação de diferença e igualdade compreendidas como valores indissociáveis.

Para Garcia (2017), as políticas de educação inclusiva das últimas décadas representam uma forma de questionar a “educação segregada e a condição de exclusão da escola” (GARCIA, 2017, p. 52). No entanto, a educação inclusiva, enquanto proposta política, não é constituída por “elementos que superem a condição de exclusão na escola”. Portanto, Garcia compreende (2017, p. 52) que, “no campo analítico e como luta política, é necessário afirmar a insuficiência de proposições inclusivas para as políticas de educação especial no Brasil no sentido de superação das desigualdades educacionais”, pois “a redefinição da educação especial como atendimento educacional especializado na sala de recursos multifuncionais com atuação orientada com base em recursos de acessibilidade e pedagógicos gerou a necessidade de redimensionar os estudantes beneficiários da política” (GARCIA, 2017, p. 53), hipoteticamente observando a redução do custo do atendimento.

A diversidade das ‘necessidades educacionais especiais’ poderia ser considerada como para além das condições objetivas de atuação e formação dos professores de educação especial. A documentação representativa da política de educação especial a partir de 2008, para conter e contribuir para consolidar uma mudança conceitual que, se por um lado, incorpora o debate acadêmico-político da área, por outro

lado, tem lastro na lógica de redução de custos do atendimento (GARCIA, 2017, p. 53).

Sobre as longas histórias de lutas por direitos das pessoas com deficiência, ressalta-se o protagonismo do lema “Nada sobre nós sem nós” e que ganha maior relevância a partir de 1981 quando se comemorou em todo o mundo o Ano Internacional das Pessoas Deficientes, sob o lema “Participação Plena e Igualdade”. Mas o que significa esse lema tão emblemático/simbólico e qual a sua importância para a pessoa com deficiência/NE?

O sentido das palavras “Nada sobre nós sem nós” remete à ideia de que “nenhum resultado a respeito das pessoas com deficiência haverá de ser gerado sem a plena participação das próprias pessoas com deficiência” (SASSAKI, 2011, p. 1). Por esse slogan, as pessoas devem ter oportunidade de participar ativamente das decisões relativas a programas e políticas, especialmente aos que lhes dizem respeito diretamente.

Feitas as considerações sobre o lema que deu visibilidade à inclusão das pessoas com deficiência, ao compreender a deficiência como uma construção social, a luta por essa inclusão também se reflete no conceito de deficiência, até então consolidado no modelo médico (ou biomédico). Assim, o próprio modelo biomédico como desvantagem e impeditivo para a vida em sociedade passa a ser compreendido, a partir do modelo social, como uma manifestação da diversidade humana em que se considera que a deficiência não está na pessoa e, sim, na imposição de barreiras sociais colocadas pela sociedade (DINIZ *et al.*, 2009).

Essa nova visão passa a exigir a remoção dos obstáculos, das barreiras físicas e atitudinais e políticas públicas que visam à universalidade e à inclusão, as quais, no âmbito da educação, exigem currículos adaptados, metodologias educativas específicas, adaptações dos espaços escolares para o atendimento dos alunos com deficiência/NEE. Nesse sentido, a CDPD (BRASIL, 2012) trata a Educação como direito fundamental e inalienável ao estabelecer como compromisso dos países signatários dessa Convenção:

[...] 1. Artigo 24. Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis,

bem como o **aprendizado ao longo de toda a vida** [...] (BRASIL, 2012, p. 48-49).

Na década de sessenta, Paul Hunt, um sociólogo com deficiência física foi considerado “um dos precursores do modelo social da deficiência no Reino Unido” (DINIZ, 2007, p. 13). Hunt compreendia o fenômeno sociológico da deficiência a partir do conceito de estigma proposto por Goffman<sup>12</sup>, segundo o qual

[...] os corpos são espaços demarcados por sinais que antecipam papéis a ser exercidos pelos indivíduos [...] tendo em vista que [...] um conjunto de valores simbólicos estaria associado aos sinais corporais, sendo a deficiência um dos atributos que mais fascinaram os teóricos do estigma (DINIZ, 2007, p. 13).

Segundo Hunt, ao procurar compreender a deficiência sob o ponto de vista sociológico, era como se houvesse um conjunto de valores simbólicos intrínsecos aos sinais corporais (DINIZ, 2007, p. 13). Essas inquietações fizeram com que ele propusesse em uma carta que enviou, em 20 de setembro de 1972, ao jornal inglês *The Guardian*, a denúncia de que as pessoas com lesões físicas severas encontravam-se isoladas em instituições sem “as menores condições, onde suas ideias são ignoradas, onde estão sujeitas ao autoritarismo e, comumente, a cruéis regimes” (DINIZ, 2007, p. 13-14). Nessa carta, propôs a formação de um grupo de pessoas que levasse ao Parlamento as ideias daquelas que viviam em instituições.

Muitas pessoas responderam à sua carta e quatro anos depois estava constituída a primeira organização política sobre deficiência a ser formada e gerenciada por pessoas com deficiência: a Liga dos Lesados Físicos Contra a Segregação (UPIAS) e que pode ser considerada a grande precursora dos movimentos sociais constituídos pelas próprias pessoas com deficiência, cujo *slogan* é “nada sobre nós sem nós”.

Segundo Diniz (2007), a UPIAS foi a primeira organização política sobre deficiência a ser formada e gerenciada por pessoas com deficiência. Sua originalidade consistia em constituir uma entidade de e para pessoas com deficiência e que, além disso, também articulasse uma resistência política e intelectual contrária ao modelo

---

<sup>12</sup> GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

médico de compreensão da deficiência. Seu surgimento criou uma rede política cujo principal objetivo era questionar essa compreensão tradicional da deficiência.

Na apresentação da CDPD (BRASIL, 2012) cujo título é “A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência muda a vida das pessoas”, afirma-se:

[...] outro grande avanço foi a alteração do modelo médico para o modelo social, o qual esclarece que o fator limitador é o meio em que a pessoa está inserida e não a deficiência em si. [...]. Assim, a falta de acesso a bens e serviços deve ser solucionada de forma coletiva e com políticas públicas estruturantes para a equiparação de oportunidades (BRASIL, 2012, p. 14).

Para Diniz (2007), “a concepção de deficiência como uma variação do normal da espécie humana foi uma criação discursiva do século XVIII, e desde então ser deficiente é experimentar um corpo fora da norma” (DINIZ, 2007, p. 8). A autora afirma, também, que “a anormalidade é um julgamento estético e, portanto, um valor moral sobre os estilos de vida” (DINIZ, 2007, p. 9) e que para os fundadores da UPIAS, a deficiência não deveria ser entendida como um problema individual, uma “tragédia pessoal” (DINIZ, 2007, p. 15) e sim como uma questão acima de tudo, social.

O principal objetivo da Upias era redefinir a deficiência em termos de exclusão social. A deficiência passou a ser entendida como uma forma particular de opressão social, como a sofrida por outros grupos minoritários, como as mulheres ou os negros. O marco teórico do grupo de sociólogos deficientes que criaram a Upias foi o materialismo histórico, o que os conduziu a formular a tese política de que a discriminação pela deficiência era uma forma de opressão social (DINIZ, 2007, p. 16).

Ao abordar a questão da deficiência como uma questão sociológica, em contraposição ao modelo médico, definia-se a deficiência não como uma desigualdade natural, mas como uma opressão exercida sobre o “corpo deficiente”. Dessa maneira, afirmava-se o tema da deficiência não como matéria exclusiva dos saberes biomédicos, mas, principalmente, de ações políticas e de intervenção do Estado. Segundo Diniz *et al.* (2009),

A normalidade, entendida ora como uma expectativa biomédica de padrão de funcionamento da espécie, ora como um preceito moral de produtividade e adequação às normas sociais, foi desafiada pela compreensão de que deficiência não é apenas um conceito biomédico, mas a opressão pelo corpo com variações de funcionamento. A

deficiência traduz, portanto, a opressão ao corpo com impedimentos: o conceito de corpo deficiente ou pessoa com deficiência devem ser entendidos em termos políticos e não mais estritamente biomédicos (DINIZ *et al.*, 2009, p. 65).

Assim, essa compreensão deve se dar pela superação de uma visão de deficiência fundada no modelo biomédico vigente na elaboração e gestão das políticas públicas para essa população no Brasil, tendo em vista que há dificuldade de mensuração do que vem a ser restrição de participação pela interação do corpo com o ambiente social. Diniz *et al.* (2009), como forma de denunciar a opressão das estruturas sociais, desloca o tema da deficiência para a sociedade ao dizer que “habitar um corpo com impedimentos físicos, intelectuais ou sensoriais é uma das formas de estar no mundo” (DINIZ *et al.*, 2009, p. 65).

Com essas considerações iniciais sobre o conceito de deficiência e o modelo social de compreensão da deficiência como superação do modelo biomédico, na sequência será apresentada a Fundamentação Teórico-Metodológica do estudo.

### 3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DO ESTUDO

A causa principal e o motivo básico que conduz a humanidade à investigação científica está em sua curiosidade intelectual, na necessidade de compreender o mundo em que se insere e na de compreender a si mesma. Tão grande é essa necessidade que, onde não há ciência, o homem cria mitos.

(Köche, 1997, p. 44)

A evolução crescente do conhecimento científico fez com que o homem buscasse explicativas sobre o mundo em que vive, com teorias que abrangessem desde a natureza e a origem da vida e do universo e que o levassem à compreensão de si e da sua relação com essa realidade (ALVES, 2010b).

Segundo Silva (2019, p. 49), “o método na teoria marxiana pressupõe um sujeito que assume uma postura política de desvelamento da aparência, apontando suas contradições, seus fundamentos ideológicos e mediações com a totalidade social”. Netto (2011) considera

[...] importante observar que, considerando o conjunto da sua obra, Marx poucas vezes se deteve explicitamente sobre a questão do método. [...] Para Marx, [...] na investigação, o pesquisador parte de perguntas, questões; na exposição, ele já parte dos resultados que obteve na investigação - por isso, diz Marx ‘é mister, sem dúvida, distinguir formalmente o método de exposição do método de pesquisa’ [...] (NETTO, 2011, p. 27).

Para Netto (2011, p. 28), “o método de Marx não resulta de operações repentinas, de intuições geniais ou de inspirações iluminadas. Antes, é o produto de uma longa elaboração teórico-científica, amadurecida no curso de sucessivas aproximações ao seu objeto”. Assim, a reflexão metodológica que se pretende nesta seção compreende a perspectiva da teoria histórico-cultural fundamentada no materialismo histórico dialético, cujas categorias “sob a lente marxiana representam a própria dinâmica da sociedade em que estão inseridas, numa relação recíproca determinada histórica e socialmente” (SILVA, 2019, p. 36).

### 3.1 CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM E CONCEITOS LINGUÍSTICOS NA PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

Naujorks e Sobrinho (2001), ao tratarem sobre pesquisa em Educação Especial, afirmam:

[...] a pesquisa, de modo geral, só tem significado quando cumpre uma função social, contribui para modificar a realidade e propõe novos paradigmas. [...] Além disso, o apoio que a pesquisa científica pode oferecer aos legisladores, políticos e intelectuais da Educação Especial é imprescindível, como, por exemplo, na adoção do paradigma da Escola Inclusiva [...] (NAUJORKS; SOBRINHO, 2001, p. 9-10).

Vigotski (1896-1934) e seus seguidores, Luria (1902-1977) e Leontiev (1903-1979), entre outros, com fundamento no método materialista histórico-dialético elaboraram a teoria Histórico-Cultural que trouxe, à luz da psicologia, uma nova forma de entender a mente humana a partir da influência do meio social, cultural e histórico na formação dessa mente e pela determinação das relações do homem com os outros homens e com a natureza. Este estudo utiliza a metodologia da pesquisa exploratória, pois, segundo Gil (1995), esse tipo de pesquisa tem o objetivo de proporcionar visão geral sobre determinado fato, esclarecer conceitos e ideias, formular hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores e é realizada especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado. Quanto ao planejamento (seu delineamento) são utilizadas a pesquisa bibliográfica e a documental, lembrando que, para Gil (1995, p. 50), “parte dos estudos exploratórios podem ser definidos como pesquisa bibliográfica”. Como metodologia de análise utiliza-se a análise conceitual com o objetivo de desvelar as possíveis intencionalidades subjacentes aos conceitos de “Educação ao longo da vida e Aprendizagem ao longo da vida” no âmbito de documentos internacionais e da legislação brasileira no interior da qual eles surgem, a partir de 2015. Nesse sentido, Seron, Barbosa-Rinaldi e Tuleski (2011) afirmam que em seu estudo “a metodologia de análise foi a análise conceitual, objetivando revelar a maneira que vem se dando as apropriações da Psicologia Histórico-Cultural nas pesquisas no âmbito da Educação Física” (SERON; BARBOSA-RINALDI; TULESKI, 2011, p. 77).

A pesquisa bibliográfica utiliza-se de artigos científicos, livros, teses de doutorado e dissertações de mestrado e a pesquisa documental utiliza-se de documentos da legislação brasileira em que constam os termos ELV e ALV relacionados à Educação Especial e/ou sobre pessoa com deficiência. Trabalha, ainda, com dois documentos internacionais (Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e Declaração de Incheon) e com documentos produzidos por instituições que se contrapuseram e outras que se posicionaram favoráveis às propostas dos dois governos Temer e Bolsonaro de elaboração de uma nova Política Nacional de Educação Especial. Assim, trata-se de uma pesquisa que faz uma análise comparativa entre os vários documentos e com caráter longitudinal, no sentido de analisar e compreender como o conceito veio evoluindo ao longo do tempo.

As recentes modificações na legislação da Educação Especial brasileira trazendo os conceitos de ELV e ALV, especialmente na proposta de uma nova Política Nacional para a Educação Especial, têm causado certa perplexidade por conta da forma acelerada e anti-democrática com que vem surgindo. Assim, há necessidade de procurar compreender esses conceitos nas suas raízes históricas, para compreender, então, seu surgimento neste momento histórico de intensas modificações sócio-econômico-culturais, políticas e sanitárias.

Para Sirgado (2000):

A questão da *história* é fundamental porque nos remete à matriz que constitui o contexto do pensamento de Vigotski. É o caráter histórico que diferencia a concepção de desenvolvimento humano de Vigotski das outras concepções psicológicas e lhe confere um valor inovador [...]. História é entendida por Vigotski de duas maneiras: em termos genéricos, significa 'uma abordagem dialética geral das coisas'; em sentido restrito, significa 'a história humana' (SIRGADO, 2000, p. 48, grifos do autor).

Dessa forma, busca-se contribuições para esta pesquisa na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, Luria e Leontiev, tendo em vista que o que é estudado neste trabalho são os conceitos de educação ao longo da vida e aprendizagem ao longo da vida em sua historicidade, para compreender suas significações ao longo do tempo. O objetivo é analisar e estudar os conceitos do ponto de vista linguístico e numa concepção de linguagem que se fundamenta em um ponto de vista histórico, cultural e social, para extrair a máxima compreensão de seu significado e, portanto, do alcance que essa compreensão pode permitir no tocante às possíveis intencionalidades de

seu surgimento na documentação/legislação brasileira e as relações que são possíveis estabelecer na prática social, especialmente no tocante à vida das pessoas com deficiência/NEE e à modalidade Educação Especial.

Assim, nesta seção, a pesquisa se detém em analisar e estudar expressões linguísticas como: linguagem, palavra, signo [linguístico], conceito, significado e sentido, tendo em vista que se considera que a compreensão dessas expressões linguísticas, desses conceitos, pode contribuir para o aprofundamento da compreensão dos significados subjacentes aos conceitos de ELV e ALV, especialmente quando colocados na legislação educacional brasileira recente.

### 3.1.1 Linguagem

Inicialmente, com fundamento na teoria histórico-cultural explicita-se o conceito de linguagem, pois é de linguagem que se está falando neste estudo: linguagem que modifica o estabelecido, linguagem que convence porque traz na “palavra” - sua célula principal - a expressão de seus significados. Segundo Luria (2001), o processo do trabalho dividido socialmente fez surgir nas pessoas, a necessidade imprescindível de uma comunicação estreita e uma forma de designar (nomear) a situação laboral na qual tomavam parte e isso ocasionou o aparecimento da linguagem. Para o autor,

[...] O nascimento da linguagem levou a que, progressivamente, fosse aparecendo todo um sistema de códigos que designava objetos e ações. Logo, esse sistema de códigos começou a diferenciar as características dos objetos, das ações e suas relações. Finalmente, formaram-se códigos sintáticos complexos de frases inteiras, as quais podiam formular as formas complexas de alocação verbal (LURIA, 2001, p. 22).

Luria (2001, p. 27) afirma que “a linguagem é um complexo sistema de códigos formado no curso da história social” e que “o reflexo abstrato e generalizado do mundo e o pensamento abstrato realizam-se com a estreita participação da linguagem”. E o autor formula algumas questões:

[...] como estaria estruturada a linguagem, visto que permite abstrair e generalizar as características do mundo externo, ou seja, formar conceitos? Que peculiaridades da linguagem são as que permitem fazer deduções, tirar conclusões e fornecer a base psicológica do pensamento discursivo? [...] quais seriam as características da

linguagem que lhe permite transmitir a experiência acumulada pelas gerações, ou seja, que garantem o processo de desenvolvimento psíquico que diferencia o homem dos animais? (LURIA, 2001, p. 27).

Sem ter a pretensão de responder a essas questões, pois esse não é o objetivo principal deste trabalho, considera-se que elas demonstram a importância das concepções de linguagem que estão subjacentes aos conceitos contidos nos textos que estão disponibilizados no meio social. Para demonstrar essas diferentes concepções de linguagem, Mazzuco (2014) afirma:

Em um primeiro momento, ela [a linguagem] foi concebida como *expressão do pensamento*, portanto, foi tratada pelo viés subjetivo; em um segundo momento, contrapondo a essa compreensão, a linguagem foi concebida como código, estrutura, logo, como um instrumento a serviço da comunicação, a partir de um olhar objetivo; e, num terceiro momento, na perspectiva de avançar em relação às concepções anteriores, a linguagem passa a ser compreendida como *forma de interação* entre os interlocutores (MAZZUCO, 2014, p. 51).

A linguagem como expressão do pensamento é considerada uma forma tradicional e pode ser compreendida como “um dom individual, produzida internamente nas pessoas” (MAZZUCO, 2014, p. 50). Para Mazzuco (2014), nessa concepção, mede-se a capacidade de dominar a linguagem pelo modo de falar e de escrever ‘bem’, que o sujeito demonstra. Por isso, ela corresponde “à capacidade de organização lógica do pensamento, revelada na maneira de falar e de escrever” (MAZZUCO, 2014, p. 51).

A autora explica que outra concepção de linguagem é a “denominada linguagem como *estrutura ou instrumento de comunicação*. A ideia de estrutura parte do pressuposto de que os objetivos da linguagem são pragmáticos e utilitários” (MAZZUCO, 2014, p. 52). Afirma, também:

[...] a linguagem é representada por um sistema de signos e que uma forma de operar com tais signos é por meio da leitura e da escrita. No entanto, mesmo que a linguagem seja reconhecida como social, adquirida numa determinada sociedade, em determinado momento, ela é tratada como um sistema, sem aproximar-se das relações de uso (MAZZUCO, 2014, p. 52).

A autora cita crítica de Bakhtin<sup>13</sup> a essa concepção de linguagem, em que o autor afirma que “o mais importante para essa concepção, é assimilar o sistema linguístico, ou seja, o sistema das formas fonéticas, gramaticais e lexicais da língua, pois o que interessa é ensinar o código” (MAZZUCO, 2014, p. 53).

Já na concepção interacionista, segundo Mazzuco (2014), a linguagem passa a ser entendida “como um símbolo criado historicamente pelo homem, ao interagir com seus semelhantes, na busca da satisfação de suas necessidades” (MAZZUCO, 2014, p. 58). Cita Geraldi (1997, *apud* MAZZUCO, 2014, p. 58)<sup>14</sup>, para o qual “A linguagem é uma forma de interação: mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana”. Cita, também, Bronckart (1999 *apud* MAZZUCO, 2014)<sup>15</sup>, que trata sobre a linguagem articulada à ação ao afirmar que “A tese central do interacionismo sócio-discursivo é que a ação constitui o resultado da **apropriação**, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem” (BRONCKART, 1999, *apud* MAZZUCO, 2014, p. 59, grifos do autor) e que “[...] a ação da linguagem é uma unidade mais abstrata e o texto um objeto mais concreto”, sendo oriundos da atividade humana e estando articulados “às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos” (BRONCKART, 1999, *apud* MAZZUCO, 2014, p. 59).

Importante considerar, ainda, a diferença entre língua e linguagem. Segundo Ferreira (2020), língua “[...] é o conjunto de signos linguísticos com os quais é possível comunicar-se (língua portuguesa, língua inglesa etc.)”. Para Sánchez Vázquez (2007, *apud* FERREIRA, 2020, p. 89) em sua aplicação prática a língua não se separa “[...] de seu conteúdo ideológico ou relativo à vida. Para se separar abstratamente a língua de seu conteúdo ideológico ou vivencial, é preciso elaborar procedimentos particulares não condicionados pelas motivações da consciência do locutor”. Ferreira (2020) conceitua linguagem como “o conjunto de signos linguísticos e não linguísticos (mímica, canto, gestos etc.), ou seja, é entendida como toda manifestação verbal e

---

<sup>13</sup> BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Tradução de Maria Ermantina Galvão e revisão da tradução de Marina Appenzeller. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

<sup>14</sup> GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. *In*: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997a. p. 39-56.

<sup>15</sup> BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: Por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: Educ, 1999.

não verbal, por meio da qual os sujeitos interagem, estabelecem relações e trabalham”. (FERREIRA, 2020, p. 4).

### 3.1.2 Palavra

Para Luria (2001), o elemento fundamental da linguagem é a palavra, pois ela designa as coisas e individualiza suas características, designa ações, relações, reúne objetos em determinados sistemas, ou seja, “a palavra codifica nossa experiência” (LURIA, 2001, p. 27). Para o autor, apesar da existência de um significativo número de teorias que procuram explicar a origem da palavra, muito pouco sabemos sobre isso e sobre o nascimento da linguagem. Afirma que “[...] a palavra, como signo que designa um objeto, surge do trabalho, das ações com objetos, e que é na história do trabalho e da comunicação, como repetidamente assinalou Engels, onde se deve buscar as raízes do surgimento da primeira palavra” (LURIA, 2001, p. 28). Para Luria (2001), a palavra não é apenas um instrumento do pensamento; é, também, meio de comunicação.

Para Martins (2013, p. 67), “a palavra é o ‘signo dos signos’”. A autora afirma que a comunicação, que também está presente entre os animais, se origina na vida social humana e é determinada pela natureza gregária do trabalho. A comunicação “adquiriu novas propriedades convertendo-se em *linguagem*, na ausência da qual seria impossível a representação abstrata do objeto pela forma de conceito. Eis mais um salto qualitativo decisivo para a afirmação da natureza social humana” (MARTINS, 2013, p. 9, grifo da autora). Segundo Martins (2011), em suas origens, pensamento e linguagem não coincidem, embora haja interconexão entre eles. E assegura que “a finalidade primária da linguagem é servir de meio de comunicação enquanto a finalidade do pensamento é o conhecimento e a regulação do pensamento” (MARTINS, 2011, p. 47).

Ao tratar sobre os conceitos abstratos, Luria (2001) explica a diferença entre o comportamento animal – que não ultrapassa os limites da experiência sensível imediata – com o do homem, que assimila facilmente um princípio abstrato reagindo, não de acordo com a experiência imediata passada, mas em correspondência com o princípio abstrato dado. Segundo o autor,

O homem vive não só no mundo das impressões imediatas, mas também no mundo dos conceitos abstratos. Acumula não só sua experiência visual imediata, mas também **assimila a experiência social, formulada no sistema dos conceitos abstratos**. Consequentemente o homem, diferentemente dos animais, pode operar não somente em um plano imediato, mas também em um plano abstrato, **penetrando assim profundamente na essência das coisas e suas relações** (LURIA, 2001, p. 13, grifos nossos).

Dessa forma, este estudo busca penetrar na essência dos conceitos ALV e ELV e em suas relações na prática social, na medida em que estão contidos (registrados, escritos) nos documentos e textos que são analisados a partir de sua historicidade, no sentido de abstrair todos os seus possíveis significados. Segundo José Paulo Netto,

A abstração é a capacidade intelectual que permite extrair de sua contextualidade determinada (de uma totalidade) um elemento, isolá-lo, examiná-lo; é um procedimento intelectual sem o qual a análise é inviável – aliás, no domínio do estudo da sociedade, o próprio Marx insistiu com força que a abstração é um recurso indispensável ao pesquisador. A abstração, possibilitando a análise, retira do elemento abstraído as suas determinações mais concretas, até atingir ‘determinações as mais simples’. Neste nível, o elemento abstraído torna-se ‘abstrato’ – precisamente o que não é na totalidade do que foi extraído; nela, ele se concretiza porquanto está saturado de ‘muitas determinações’. A realidade é concreta exatamente por isso, por ser ‘a síntese de muitas determinações’, a ‘unidade do diverso’ que é própria de toda totalidade (NETTO, 2011, p. 44, grifos do autor).

Assim, Netto explica que para compreender a extensão do significado de um conceito como, por exemplo, Educação ao longo da vida ou Aprendizagem ao longo da vida, é necessário analisá-lo a partir de seu contexto, de sua totalidade, extraíndo dele um elemento, isolando-o e examinando-o, enfim, analisando esse elemento, abstraíndo-o, retirando dele as suas determinações mais concretas até atingir as mais simples quando, então, o elemento abstraído torna-se “abstrato” permitindo o aprofundamento de sua compreensão. É necessário que ocorra o processo de abstração para que se possa analisar os elementos que compõem um objeto de pesquisa.

Quando se se depara com o surgimento dos conceitos de ALV e ELV na legislação brasileira, verifica-se que vários elementos constituem essas muitas determinações, as quais necessitam ser desveladas, abstraídas, para que o conceito possa ser compreendido, lembrando que conceitos são portadores de significado. Alguns desses elementos podem ter implicações na forma como as políticas públicas

serão implementadas a partir da legislação que traz esses conceitos como, por exemplo: - Qual a educação que será oferecida às pessoas com deficiência/NEE a partir da lei nº 13.632/2018 (BRASIL, 2018) que traz mudanças no artigo 58 da LDB nº 9394/96 ao introduzir os conceitos<sup>16</sup> de ELV e ALV? (BRASIL, 1996); - Quais as possíveis intencionalidades do legislador brasileiro ao resgatar esses conceitos que parecem novos, mas que estão na raiz de elaborações conceituais como os fundamentos do “aprender a ser” dos anos 70 de Faure e nos quatro pilares para a Educação do Século XXI de Jacques Delors dos anos 90? (UNESCO, 2010); - Parece coerente que já adentrando a terceira década do Século XXI, esses conceitos ressurgam como forma de legitimar as novas políticas e legislações, na medida em que eles parecem ter suas raízes de significado nas políticas neoliberais aplicadas à educação?

### 3.1.3 Signo

Vigotski (1995), a partir de Stern, afirma que é no segundo ano de vida da criança que há “[...] o despertar da consciência para os símbolos e suas necessidades”<sup>17</sup> (VIGOTSKI, 1995, p. 43) e que essa descoberta da função simbólica das palavras já é uma atividade mental da criança, no verdadeiro sentido da expressão. Afirma, ainda:

A compreensão da relação entre signo e significado, é algo essencialmente diferente do simples uso de formas sonoras ou de representações de objetos e suas associações. E a exigência de que cada objeto, qualquer que seja seu tipo, tenha seu nome, pode ser considerado um verdadeiro e talvez o primeiro conceito generalizado da criança<sup>18</sup> (VIGOTSKI *apud* STERN, 1995, p. 43).

---

<sup>16</sup> Observa-se que na Lei nº 13.632/2018 (BRASIL, 2018), no artigo 58, não aparecem os conceitos ELV e ALV na íntegra; aparece apenas a expressão “ao longo da vida”: “Art. 58 [...] § 3º **A oferta de educação especial**, nos termos do *caput* deste artigo, tem início na educação infantil **e estende-se ao longo da vida**, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei”. (NR). (grifos nossos).

<sup>17</sup> “[...] el despertar de la conciencia a los símbolos y a la necesidad de ellos” (VIGOTSKI, 1995, p. 43, tradução livre nossa).

<sup>18</sup> “[...] La comprensión de la relación entre el signo y el significado, que aparece en esta edad, afirma Stern, es algo esencialmente distinto de la simple utilización de formas sonoras, o de representaciones de objetos y de sus asociaciones. Y la exigencia de que cada objeto, sea del tipo que sea, tenga su nombre, puede ser considerada como un verdadero y quizás el primer concepto generalizado del niño” (STERN *apud* VIGOTSKI, 1995, p. 43, tradução livre nossa).

Segundo Vigotski (1995), quando a criança vê um novo objeto, pergunta como é chamado por que sente a necessidade da palavra e, por isso, “[...] trata de se apropriar ativamente do signo pertencente a cada objeto, do signo que serve para nomear e comunicar-se”<sup>19</sup> (VIGOTSKI, 1995, p. 56). E afirma que “se, em seu primeiro estágio de desenvolvimento, a linguagem infantil é [...] volitivo-afetiva em termos de seu valor psicológico, a partir do segundo estágio, a linguagem entra na fase intelectual de seu desenvolvimento. Ao que parece, a criança descobre a função simbólica da linguagem”<sup>20</sup> (VIGOTSKI, 1995, p. 56).

Martins (2013) afirma que “A *imagem* mental passa a ser denominada por palavras da linguagem, conquistando, assim, o *status* de signo – convertendo-se em ideia a ser expressa e transmitida pela forma de juízos e conceitos” (MARTINS, 2013, p. 9-10, grifos da autora). Segundo Kopnin (1978), *apud* Martins (2013, p.47) os juízos “[...] compreendem os conteúdos dos conceitos, ou seja, produzem-se pelo estabelecimento de conexões e relações entre eles. Nesse sentido, os juízos são sempre manifestações de algo sobre algo (KOPNIN, 1978)”<sup>21</sup>.

A autora explica que os conceitos “refletem as características gerais, essenciais e distintivas dos objetos e fenômenos da realidade, ou seja, sintetizam propriedades que conferem especificidade ao objeto ou fenômeno” (MARTINS, 2011, p. 47). Também questiona como se formam os conceitos e juízos, observando que a origem das ideias, ou seja, do pensamento, é a atividade prática do homem na realidade objetiva, concreta. Dessa forma, o pensamento surge “[...] na base do reconhecimento sensorial, mas o excede amplamente, graças ao desenvolvimento da linguagem e das operações racionais, isto é, da análise/síntese, comparação, generalização e abstração” (MARTINS, 2011, p. 47).

Assegurando que a análise e a síntese são operações racionais fundamentais que fazem parte de todo pensamento, a autora explica que,

[...] graças à análise ocorre a divisão do todo em suas partes, pela qual as suas qualidades, propriedades e seus aspectos específicos são

---

<sup>19</sup> “[...] trata activamente de apropiarse del signo perteneciente a cada objeto, del signo que le sirve para nombrar y comunicarse” (VIGOTSKI, 1995, p. 56, tradução livre nossa).

<sup>20</sup> “Si en su primera etapa de desarrollo el lenguaje infantil es [...] afectivo-volitivo en cuanto a su valor psicológico, a partir de la segunda etapa el lenguaje entra en la fase intelectual de su desarrollo. Al parecer, el niño descubre la función simbólica del lenguaje” (VIGOTSKI, 1995, p. 56, tradução livre nossa).

<sup>21</sup> KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

captados. [...] A análise torna possível a comparação, pela qual são estabelecidas semelhanças e diferenças entre objetos e fenômenos [lembrando que] a comparação é uma premissa indispensável para a generalização (MARTINS, 2011, p. 48).

Segue explicando, que, pela síntese, as partes do todo que são divididas mentalmente “[...] são reunificadas, promovendo novas combinações mentais acerca das referidas qualidades, propriedades e especificidades” (MARTINS, 2011, p. 48). Ainda segundo a autora (MARTINS, 2011, p. 72), “[...] todas as funções [psíquicas superiores] corroboram para a formação de imagens mentais que se convertem em signos. Ao objeto **refletido** na consciência passa a **se vincular** a *palavra denominadora*, portanto, o signo”. Assegura também: “no desenvolvimento das funções psicológicas há um trânsito de superação contínua que implica: captação do real – *imagem* – signo – palavra – ideia. As ideias manifestam-se como *conceitos* e/ou *juízos*” (MARTINS, 2011, p. 47, grifos da autora). E afirma:

A representação dos objetos da natureza com a forma de *imagens mentais* dota-se, ainda, de outra particularidade: a imagem ultrapassa a singularidade do objeto representado visando a seus traços gerais, identitários, isto é, universais. Eis, assim, a raiz da formação do conceito e da própria consciência humana (MARTINS, 2011, p. 9, grifos da autora).

Enfim, segundo a autora, “Vigotski institui o termo *instrumento psicológico* para designar os signos, reiterando a centralidade do trabalho social sobre o desenvolvimento dos homens em todas as suas dimensões, no que se inclui a psicológica!” (MARTINS, 2013, p. 47, grifo da autora), demonstrando, assim, a importância das interações sociais na constituição do psiquismo. Explica que, conforme Vigotski,

[...] o signo representa, para o psiquismo, papel equivalente ao desempenhado pelos instrumentos no processo de trabalho material [e] se pelo instrumento, o homem modifica o objeto de sua ação, pelo signo, o homem age sobre si mesmo modificando seu modo de ser, de pensar, de agir, de se comportar (MARTINS, 2013, p. xv).

### 3.1.4 Conceito

Um trabalho que visa à compreensão de conceitos deve, inicialmente, explicitar o significado da palavra “conceito”. Vigotski, na obra *Pensamiento y Lenguaje* (1995), afirma:

[...] um conceito se forma não pela interação das associações, mas mediante uma operação intelectual em que todas as funções mentais elementares participam de uma combinação específica. Essa operação é dirigida pelo uso das palavras como o meio para centrar ativamente a atenção, abstrair determinados traços, sintetizá-los e simbolizá-los por meio de um signo<sup>22</sup> (VIGOTSKI, 1995, p. 72).

Segundo Sforzi (2017), pode-se definir conceito como uma

[...] síntese da atividade humana na busca de compreensão e controle dos objetos e fenômenos da realidade objetiva. Ao nos apropriarmos de um conceito nos apropriamos de uma abstração que permite a interação com vários aspectos da realidade. Essa interação se expressa pelas ações mentais possibilitadas pelo conceito. Ou seja, o conceito se interpõe entre o sujeito e os fenômenos, propiciando ao sujeito captar os fenômenos para além de suas manifestações empíricas imediatas. Desse modo, apropriar-se de um conceito significa ‘pensar com’ ele, movimentá-lo do geral (abstrato) para o particular (concreto) e vice-versa. Isso significa que o conceito provoca transformações no conteúdo e na forma de pensar o mundo (SFORZI, 2017, p. 90-91).

No sentido de contribuir para a compreensão do significado dos conceitos (linguagem, palavra, signo, conceito, significado e sentido) que utilizamos neste estudo para refletir sobre os conceitos ALV e ELV, o estudo de Lara (2004) explica “palavra”, “termo” e “conceito”, afirmando que “O trabalho terminológico de definição tem no conceito seu ponto de partida. Segundo as normas terminológicas, o conceito é uma unidade abstrata criada a partir de uma combinação única de características” (LARA, 2004, p. 92).

---

<sup>22</sup> “[...] un concepto se forma no a través del interjuego de asociados, sino de una operación intelectual en la cual las funciones mentales elementales participan en una combinación específica. Esta operación está guiada por el uso de palabras como medios de centrar activamente la atención, o abstraer ciertos rasgos, sintetizándolos y simbolizándolos por medio de un signo” (VIGOTSKI, 1995, p. 72, tradução livre nossa).

Lara (2004) assegura que os conceitos são representados pelos termos, que são designações verbais, sendo que “o termo é considerado a unidade mínima da terminologia (ISO 704; ISO 1087-1)” (LARA, 2004, p. 92). Assegura, também

mais especificamente, o termo é uma designação que corresponde a um conceito em uma linguagem de especialidade. É um signo lingüístico que difere da palavra, unidade da língua geral, por ser qualificado no interior de um discurso de especialidade (LARA, 2004, p. 92).

A autora segue afirmando, ainda:

Uma palavra tem propriedades (como em um dicionário de língua), mas tem muitos significados, porquanto são elementos do léxico da língua. Um termo, ao contrário, é uma palavra contextualizada no discurso, tendo, conseqüentemente, um referente de interpretação. Le Guern sugere que a palavra, unidade do léxico, constitui um predicado livre, e o termo, enquanto unidade do discurso, um predicado vinculado (Le Guern, 1989). Dito de outro modo, a palavra no discurso – o termo – associa-se a uma classe de objetos, às coisas do mundo real, tendo, dessa forma, uma extensão (LARA, 2004, p. 92).

Para Lara (2004), há diferenças entre “palavra” e “termo”, sendo que este (o termo) é uma designação que corresponde a um conceito em uma linguagem de especialidade, ou seja, é considerado um conceito por ser qualificado no interior de um discurso. É, portanto, um signo lingüístico; é uma palavra contextualizada no discurso. Difere da palavra porque esta tem propriedades (como em um dicionário de língua), mas tem muitos significados que são elementos do léxico da língua. Assim, quando uma “palavra” – unidade do léxico – situa-se no discurso porque foi proferida ou escrita – ela é considerada um “termo” que corresponde a um conceito e que está associado a uma classe de objetos e às coisas do mundo real.

Nesse sentido, as expressões “Aprendizagem ao longo da vida” e “Educação ao longo da vida, inicialmente, são apenas conjuntos de palavras do dicionário, com seus significados. Mas, quando colocadas em um discurso – seja escrito ou falado – tornam-se termos correspondentes a conceitos que explicam o contexto social e que explicam, nas palavras de Netto (2011), a realidade concreta com sua síntese de muitas determinações. Cabe indagar: qual a realidade concreta onde surgiram esses termos, e qual a realidade concreta onde eles ressurgem agora? Subjacente a essas questões está o porquê de seu (re)surgimento.

Como um conjunto de palavras que estão situadas no contexto dos textos que serão analisados neste estudo, as expressões ALV e ELV passam a ser consideradas como conceitos – porque não se constituem meramente como um conjunto de palavras; são constituídas por palavras que, juntas, estão revestidas de significado e, nesse sentido, são, também, signos linguísticos ou conceitos que precisam ser desvelados, compreendidos no interior do suporte textual em que foram produzidos (as leis e os documentos, enfim, todos os textos onde eles aparecem). Portanto, o conjunto de palavras ALV e ELV são denominados, neste estudo, como “conceitos”.

### 3.1.5 Significado e Sentido

Com relação aos significados das palavras, Bakhtin (1999, p. 49) afirma: “[...] se nós perdemos de vista a significação da palavra, perdemos a própria palavra, que fica, assim, reduzida a sua realidade física, acompanhada do processo fisiológico de sua produção. O que faz da palavra uma palavra é sua significação”. Vigotski (1995, p. 7) afirma que “Quanto à sua natureza, o significado pode ser considerado igualmente como um fenômeno da linguagem e do pensamento”<sup>23</sup>. E pergunta: O que é? Linguagem ou pensamento?, respondendo: “É um e outro ao mesmo tempo, porque se trata de uma unidade do pensamento linguístico”<sup>24</sup> (VIGOTSKI, 1995, p. 7).

Luria (2001), ao tratar sobre a palavra, que ele considera como a estrutura da unidade fundamental da linguagem mostra que, em sua composição, a palavra inclui pelo menos dois componentes fundamentais.

O primeiro, denominado de *referência objetiva*, é compreendido como a função da palavra que consiste em designar o objeto, o traço, a ação ou a relação. O segundo [...] é seu *significado*, compreendido por nós como a função de separação de determinados traços no objeto, sua generalização e a introdução do objeto em um determinado sistema de categorias. Desta forma, a palavra cumpre o enorme trabalho realizado na história social da linguagem. Assim, são dados os fundamentos para que a palavra se transforme na *base da generalização* (e desta forma em instrumento do pensamento) e *meio de comunicação* (instrumento da comunicação verbal) (LURIA, 2001, p. 43, grifos do autor).

<sup>23</sup> “En cuanto a su naturaleza, e significado puede ser considerado por igual como fenómeno del Lenguaje y del pensamiento” ((VIGOTSKI, 1995, p. 7, tradução livre nossa).

<sup>24</sup> “Es lo uno y lo otro a la vez, porque se trata de una unidad del pensamiento lingüístico” ((VIGOTSKI, 1995, p. 7, tradução livre nossa).

Segundo Vigotski (1995),

A palavra sempre se refere não a um único objeto isolado, mas a todo um grupo ou a toda uma classe de objetos. Por isso, em cada palavra subjaz uma generalização. Do ponto de vista psicológico, o significado da palavra é antes de tudo uma generalização. Como é fácil ver, a generalização é um extraordinário ato verbal do pensamento que reflete a realidade de uma maneira radicalmente diferente da refletida por sensações e percepções imediatas<sup>25</sup> (VIGOTSKI, 1995, p. 7).

Martins (2011) explica que a generalização permite a identificação das propriedades gerais dos objetos e fenômenos, transpondo-os para outros que lhes sejam semelhantes. Na [por ela] generalização é possível separar o que é geral - prescindindo de outras qualidades distintivas - destacando-se a identidade de traços comuns, que promovem toda e qualquer classificação, ou seja, ao generalizar se introduz o objeto em um determinado sistema de categorias, como nos explicou Luria em citação na página anterior, neste texto. Ainda segundo Martins (2011),

A generalização une-se necessariamente à abstração, pois o homem não poderia generalizar se não superasse as diferenças que existem objetivamente naquilo que generaliza. A abstração, portanto, pressupõe a representação mental de algo elaborado por superação de sua imagem sensorial e, nesse sentido, só pode ocorrer a partir de conceitos. Apenas o pensamento, em sua qualidade de abstração, torna possível o alcance daquilo que é essencial nos objetos e fenômenos (MARTINS, 2011, p. 48).

Assim, quanto aos conceitos de significado e sentido, Luria (2001) assegura que para a linguística clássica, “significado” e “sentido” eram praticamente sinônimos e usados indistintamente e que junto ao “conceito de *significado* utiliza-se, na psicologia contemporânea, o conceito de *sentido*, importante para a análise dos aspectos fundamentais do problema da linguagem e da consciência” (LURIA, 2001, p. 44, grifos do autor). E explica:

Por *significado*, entendemos o sistema de relações que se formou objetivamente no processo histórico e que está encerrado na palavra.

---

<sup>25</sup> “La palabra siempre se refiere no a un objeto aislado cualquiera, sino a todo un grupo o toda una clase de objetos. Debido a ello, en cada palabra subyace una generalización, Desde el punto de vista psicológico, el significado de la palabra es ante todo una generalización. Como es fácil de ver, la generalización es un acto verbal extraordinario del pensamiento que refleja la realidad de forma radicalmente distinta a como la reflejan las sensaciones y percepciones inmediatas (VIGOTSKI, 1995, p. 7, tradução livre nossa).

[...] Assimilando o significado das palavras, dominamos a experiência social, refletindo o mundo com plenitude e profundidade diferentes. O 'significado' é um sistema estável de generalizações, que se pode encontrar em cada palavra, *igualmente para todas as pessoas* (LURIA, 2001, p. 45, grifos do autor).

Segundo Martins (2013), o significado da palavra em seu aspecto psicológico, é uma generalização e constitui um ato de pensamento no sentido estrito do termo. Quanto ao significado de “sentido”, Luria (2001, p. 45, grifos do autor) afirma: “Por sentido, entendemos o *significado individual da palavra*, separado deste sistema objetivo de enlaces; este está composto por aqueles enlaces que têm relação com o momento e a situação dados”. E conclui:

Vemos então, que a mesma palavra possui um significado, formado objetivamente ao longo da história e que, em forma potencial, conserva-se para todas as pessoas, refletindo as coisas com diferente profundidade e amplitude. Porém, junto com o significado, cada palavra tem um sentido, que entendemos como a separação, neste significado, daqueles aspectos ligados à situação dada e com as vivências afetivas do sujeito (LURIA, 2001, p. 45).

Como este estudo trata sobre conceitos, especialmente os conceitos de ALV, e ELV, sua análise no interior dos textos, artigos científicos, documentos de legislação e outros onde eles aparecem, se dá pela análise conceitual, ou seja, pela análise de seu significado, pela análise semântica. O significado de uma palavra e suas interpretações pode variar em diferentes contextos e, assim, ela pode adquirir diferentes significados de acordo com o tempo e o espaço em que se insere.

Segundo Sternberg (2000, p. 262), “A semântica é o estudo das significações das palavras, assim como de unidades maiores da linguagem, tais como as frases e as orações”. Para demonstrar a importância da descoberta de que as palavras têm significações, o autor transcreve a belíssima descrição de Helen Keller sobre sua primeira consciência de que as palavras têm significados:

“Eu permaneci calada, toda minha atenção fixada nos movimentos de seus dedos. Repentinamente, tive uma vaga consciência a partir de algo esquecido – uma vibração do pensamento regressante; e, de certa forma, o mistério da linguagem me foi revelado. Eu soube, então, que “á-g-u-a” significava a maravilhosa coisa refrescante que estava fluindo sobre minha mão. Essa palavra viva despertou minha alma, deu-lhe luz, alegria, libertou-a!... Tudo tinha um nome, e cada nome fazia nascer um novo pensamento. Quando voltamos para casa cada

objeto que eu tocava parecia palpitar com vida... Aprendi muitas palavras novas naquele dia... palavras que existiam para fazer o mundo florescer para mim. Helen Keller, *História de Minha Vida* (STERNBERG, 2000, p. 252).

Segundo Vigotski (1995),

[...] o significado é parte integrante da palavra, pertence ao domínio da linguagem em igual medida que [pertence] ao [domínio] do pensamento. Sem significado a palavra não o é, mas sim, um som vazio, deixando de pertencer ao domínio da linguagem. [...] Evidentemente, se isso é assim, **o método de investigação do problema que nos interessa não pode ser outro senão o da análise semântica, a análise do aspecto significativo da linguagem [...]**<sup>26</sup> (VIGOTSKI, 1995, p. 7, grifos do autor).

Nesse sentido, então, este estudo trata sobre a análise semântica dos conceitos ALV e ELV no interior dos textos onde aparecem contextualizados, lembrando, com Bakhtin (1999, p. 95), que “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida”.

Nesse sentido, Koselleck (2006) afirma:

[...] a batalha semântica para definir, manter ou impor posições políticas sociais em virtude das definições está presente, sem dúvida, em todas as épocas de crise registrada em fontes escritas. Desde a Revolução Francesa, essa batalha se intensificou e sua estrutura se modificou: os conceitos não servem mais para apreender os fatos de tal a tal maneira, **eles apontam para o futuro** (KOSELLECK, 2006, p. 102, grifos nossos).

Vê-se, por essa análise, que os significados dos conceitos ALV e ELV têm revelado um constante movimento dependente dos fenômenos históricos e sociais que marcam suas condições de produção, podendo revelar, então, relações de força e de poder.

---

<sup>26</sup> “[...] el significado es parte integrante de la palabra, pertenece al dominio del lenguaje en igual medida que al del pensamiento. Sin significado, la palabra no es tal, sino sonido huero, y deja de pertenecer ya al dominio del lenguaje. [...] Evidentemente, si eso es así, el método de investigación del problema que nos interesa no puede ser otro que el análisis semántico, el análisis del aspecto significativo del lenguaje, ese debe ser el método para estudiar el significado verbal” (VIGOTSKI, 1995, p. 7, tradução livre nossa).

Explicando “qual é a estrutura psicológica da palavra, qual é sua estrutura semântica”, Luria (2001, p. 32) questiona se a palavra não tem uma estrutura semântica mais complexa do que a simples designação de um objeto, afirmando que

A principal função da palavra é seu *papel designativo* (que alguns autores denominam função “denotativa” ou “referencial” da palavra). Efetivamente, a palavra designa um objeto, uma ação, uma qualidade ou uma relação. Em psicologia, esta função da palavra, conforme L. S. Vigotski (1934, 1956, 1960), designa-se *referência objetal*, como função de representação, de substituição do objeto. A palavra, como elemento da linguagem humana está sempre dirigida para fora, para um objeto determinado e sempre designa ou um objeto (por exemplo, “pasta”, “cachorro”), ou uma ação (“estar”, “correr”), ou uma qualidade, propriedade do objeto (“pasta de couro”, “cachorro mau”), ou uma relação entre os objetos (“A pasta está sobre a mesa”, “o cachorro sai correndo do bosque”). Isto significará que a palavra que possui uma referência objetal pode tomar a forma de um substantivo (designando uma qualidade) ou de uniões, como preposições, conjunções (designando determinadas relações) (LURIA, 2001, p. 32).

No entanto, o autor afirma que “seria incorreto pensar que a palavra é apenas um ‘rótulo’ que designa um objeto, uma ação ou uma qualidade isolada” (LURIA, 2001, p. 33). Na realidade, segundo ele,

[...] a estrutura semântica da palavra é muito mais complicada e a investigação da verdadeira estrutura de significação da palavra requer [...] um enfoque muito mais amplo. É sabido que muitas palavras não possuem um, mas *vários significados*, designando objetos completamente distintos [...]. A plurissignificação das palavras é mais frequente do que parece e a ‘polissemia’ é antes uma regra da linguagem do que uma excessão [sic] (LURIA, 2001, p. 33-34, grifos do autor).

O autor (LURIA, 2001) afirma, então, que qualquer palavra é sempre multissignificativa e polissêmica e que há outra questão, essencial, que é o fato de que juntamente com “[...] o significado ‘referencial’ ou ‘denotativo’ direto da palavra, também existe uma ampla esfera do que se denominou de significado ‘associativo’” (LURIA, 2001, p. 34-35, grifos do autor). Explica:

[...] a palavra não somente gera a indicação de um objeto determinado, mas também, inevitavelmente, provoca a aparição de uma série de enlaces complementares, que incluem em sua composição elementos de palavras parecidas à primeira pela situação imediata, pela experiência anterior, etc. Sendo assim, a palavra ‘jardim’ pode evocar involuntariamente as palavras ‘árvores’, ‘flores’, ‘banco’, ‘encontro’,

etc. e a palavra 'horta', as palavras 'batata', 'cebola', 'pá', etc. Deste modo, a palavra converte-se em elo ou nó central de toda uma rede de imagens por ela evocadas e de palavras 'conotativamente' ligadas a ela (LURIA, 2001, p. 35).

Assim, esses significados associativos, essas redes de imagens evocadas por uma determinada palavra e, também, essas palavras conotativamente ligadas a ela, é o que denominamos de rede semântica. Nesse sentido, Luria (2001) explica, ainda, que introduziu-se na ciência um novo conceito, o de "campo semântico", existente em cada palavra, concluindo-se então:

[...] desde um ponto de vista psicológico a palavra não se esgota em uma 'referência objetiva' fixa e unissignificativa; que o conceito de 'campo semântico', evocado por cada palavra, é completamente real. Portanto, tanto o processo de denominação quanto o processo de percepção da palavra na realidade deve ser examinado como um complexo processo de *escolha* necessário do 'significado imediato' da palavra, entre todo o 'campo semântico' por ela evocado (LURIA, 2001, p. 35).

Segundo Luria (2001), ainda, o enorme ganho do homem que domina uma linguagem desenvolvida consiste em que seu mundo se *duplica*, ou seja,

[...] a palavra duplica o mundo dando ao homem a possibilidade de operar mentalmente com objetos, inclusive na ausência deste [sic] [pois] duplicando o mundo, a palavra assegura a possibilidade de transmitir a experiência de indivíduo a indivíduo e a possibilidade de assimilar a experiência das gerações anteriores (LURIA, 2001, p. 32-33).

Pode-se concluir, então, que esse mundo duplicado e assimilado pelo sujeito quando faz uso da palavra, da linguagem, poderia ser caracterizado como seu próprio desenvolvimento mental, intelectual. Nesse sentido, Leontiev (1978) – ao enfatizar a relação entre linguagem e desenvolvimento mental do homem –, afirma:

a apropriação da linguagem constitui a condição mais importante do seu desenvolvimento mental, [...] pois o conteúdo da experiência histórica dos homens, da sua prática sócio-histórica não se fixa apenas, é evidente, sob a forma de coisas materiais: está presente como conceito e reflexo na palavra, na linguagem. É sob esta forma que surge à criança a riqueza do saber acumulado pela humanidade: os conceitos sobre o mundo que a rodeia (LEONTIEV, 1978, p. 327).

Nesse sentido, espera-se contribuir para que os conceitos abordados possam ser compreendidos para além da simples memorização e definição, mas de forma articulada às legislações vigentes e ao conhecimento científico já produzido sobre a temática da deficiência e da Educação Especial.

## 4 CONCEITOS NORTEADORES DA NOVA LEGISLAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA E APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA, EQUIDADE, INCLUSÃO

Nesta seção são apresentadas reflexões sobre os conceitos de ELV e ALV e de equidade e inclusão. Busca-se compreender, também, por que o Ministério da Educação (MEC) propôs, neste momento histórico, uma nova política para a Educação Especial, colocando em risco toda a perspectiva teórica e de princípios adotada pelo Brasil nas duas últimas décadas com relação à educação inclusiva.

### 4.1 OS CONCEITOS DE EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA E APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA NA DECLARAÇÃO DE INCHEON E NA NOVA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

#### 4.1.1 Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo foram ratificados pelo Brasil em 2008 com equivalência de emenda constitucional, de forma a valorizar a atuação conjunta entre a sociedade civil e o governo, em um esforço democrático no sentido da consolidação dos direitos humanos (BRASIL, 2012). Assim, os Estados-partes<sup>27</sup>, os signatários da Convenção,

b) [Reconhecem] *que as Nações Unidas, na Declaração Universal dos Direitos Humanos e nos Pactos Internacionais sobre Direitos Humanos, proclamaram e concordaram que toda pessoa faz jus a todos os direitos e liberdades ali estabelecidos, sem distinção de qualquer espécie,*

c) [Reafirmam] *a universalidade, a indivisibilidade, a interdependência e a inter-relação de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, bem como a necessidade de garantir que todas as pessoas com deficiência os exerçam plenamente, sem discriminação, [...] [e],*

y) *Convencidos de que uma convenção internacional geral e integral para promover e proteger os direitos e a dignidade das pessoas com deficiência prestará significativa contribuição para corrigir as profundas desvantagens sociais das pessoas com deficiência e para promover sua participação na vida econômica, social e cultural, em*

---

<sup>27</sup> “Estados-partes são todos os países (cerca de 177) signatários da CDPD adotada pela Assembleia Geral da ONU, por meio de sua Resolução nº 61/106 de dezembro de 2006 e entrou em vigor em maio de 2008 (BRASIL, 2018i).

*igualdade de oportunidades, tanto nos países em desenvolvimento como nos desenvolvidos (BRASIL, 2012, p. 21; 25).*

.... fazem um acordo sobre esses compromissos, acordo esse contido em 50 artigos.

Quanto ao tema desta pesquisa contido na Convenção, ele encontra-se no Artigo 24 do Capítulo **Educação**: “1. Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o **aprendizado ao longo de toda a vida**. [...]” (BRASIL, 2012, p. 48, grifos nossos), ressaltando-se que o conceito aparece como “**aprendizado** ao longo de **toda** a vida”, diferente da maior parte dos documentos e trabalhos científicos onde o conceito é **aprendizagem**.

#### **4.1.2 Declaração de Incheon**

“Estamos decididos a libertar a raça humana da tirania da pobreza e da penúria e a curar e proteger o nosso planeta” (ONU, 2015, p. 1). Essa contundente meta do Plano de Ação demonstra a importância do evento Fórum Mundial de Educação - FME 2015 e da Declaração de Incheon dele oriunda e acordada pelos países signatários com sua Agenda e seus objetivos e metas. No entanto, como é o caso do Brasil, o que a realidade vem demonstrando, passados cinco anos do evento, é que estamos cada vez mais distantes de sua concretização e não apenas pela pandemia que se abateu pelo planeta, mas pelas políticas que vêm sendo implementadas nos últimos anos, especialmente aquelas voltadas para o meio ambiente, para a economia de viés liberal e, também para a educação e a saúde.

A Declaração de Incheon para a Educação 2030 havia estabelecido uma nova visão para a educação para os próximos 15 anos e foi elaborada no FME organizado pela UNESCO e outras instituições internacionais como UNICEF, Banco Mundial, UNFPA, PNUD, ONU Mulheres e ACNUR - realizado na cidade de Incheon, na Coreia do Sul, em maio de 2015. Do FME 2015 participaram ministros, chefes e membros de delegações, chefes de agências e oficiais de organizações multilaterais e bilaterais e representantes da sociedade civil, dos docentes, da juventude e do setor privado, que se reuniram a convite da diretoria-geral da UNESCO e afirmaram:

Nesta ocasião histórica, reafirmamos a visão do movimento global Educação para Todos, iniciado em Jomtien, em 1990, e reiterado em Dakar, em 2000 – o mais importante compromisso com a educação nas últimas décadas, que tem ajudado a promover progressos significativos na educação. Reafirmamos também que a visão e a vontade política serão refletidas em inúmeros tratados de direitos humanos, internacionais e regionais, que estabelecem o direito à educação e sua inter-relação com outros direitos humanos. Reconhecemos os esforços feitos; contudo, constatamos, com grande preocupação, que estamos longe de alcançar a educação para todos. (BRASIL, 2016a, p. iii).

O documento intitulado **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável - Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável** (ONU, 2015), foi discutido no FME e seus elementos básicos foram acordados na Declaração de Incheon. Ele apresenta uma ambiciosa Agenda com um “[...] plano de ação para as pessoas, para o planeta e para a prosperidade” buscando “fortalecer a paz universal com mais liberdade”. Reconhece a necessidade de “erradicação da pobreza em todas as suas formas e dimensões incluindo a pobreza extrema, como o maior desafio global e um requisito indispensável para o desenvolvimento sustentável”. Essa Agenda 2030 <sup>28</sup>, além do combate às desigualdades, num “espírito de parceria e solidariedade global”, objetiva a dignidade humana concretizada nos Direitos Humanos (ONU, 2015, p. 1).

O referido documento afirma que os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e as 169 metas - que foram anunciados no evento realizado em Incheon e do qual origina-se a Declaração de Incheon – demonstram “[...] a escala e a ambição desta nova Agenda universal” (ONU, 2015, p. 1). Esses 17 ODSs e as 169 metas foram construídos a partir do legado dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) e com eles se pretende concluir o que os ODM não conseguiram alcançar.

Nesta esteira, pode se destacar um rol de palavras chaves - pessoas, planeta, prosperidade, paz e parceria - que constituem o plano de Ação da Agenda 2030 e que congregam o compromisso de todos os países signatários da Declaração de Incheon.

---

<sup>28</sup> “A Educação 2030 foi desenvolvida por meio de um processo consultivo amplo, conduzido e controlado por Estados-membros, facilitado pela UNESCO e por outros parceiros e guiado pelo Comitê Diretivo da [Educação para Todos] EPT”. (BRASIL, 2016b, p. 22). A Educação 2030 se baseia nas consultas temáticas sobre a educação pós-2015 conduzidas em 2012 e 2013 pela UNESCO e pelo UNICEF, como resultado de Encontros realizados em diferentes países, por consultas de Organizações Não Governamentais (ONGs) e por Conferências Ministeriais. Alguns desses eventos foram realizados em 2014 e 2015 (BRASIL, 2016b, p. 22).

Cada um desses países deve atuar como corresponsável no cumprimento dessa Agenda mundial, mas tendo respeitadas suas peculiaridades e especificidades, deve buscar o cumprimento dessa Agenda por meio dos 17 ODSs, alicerçados no tripé econômico, social e ambiental (BRASIL, 2016a).

Diversos são os documentos internacionais que norteiam os princípios instituídos no Marco de Ação da Agenda 2030, como Declaração Universal dos Direitos Humanos; Convenção relativa à luta Contra a Discriminação no campo do Ensino; Convenção sobre os Direitos da Criança; Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais; Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência; Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres; Convenção relativa ao Estatuto dos Refugiados e Resolução Geral da Assembleia Geral da ONU sobre o Direito à Educação em situações de emergência (BRASIL, 2016a).

Nesse sentido, a Declaração de Incheon prevê para todas as pessoas “respeito universal dos direitos humanos e da dignidade humana, do Estado de Direito, da justiça, da igualdade e da não discriminação; do respeito pela raça, etnia e diversidade cultural; e da igualdade de oportunidades que permita a plena realização do potencial humano e contribua para a prosperidade compartilhada” (ONU, 2015, p. 4). O Objetivo de Desenvolvimento Sustentável nº 4 (ODS-4), estabelece metas para garantir a efetivação desses princípios instituídos no Marco de Ação da Educação 2030, sem ocultar a preocupação e frustração quanto aos desafios e o longo caminho a ser percorrido para que a educação esteja ao alcance de todos. A seguir, o ODS-4 e suas metas:

***Objetivo 4. Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.***

***4.1 Até 2030, garantir que todas as meninas e meninos completem o ensino primário e secundário livre, equitativo e de qualidade, que conduza a resultados de aprendizagem relevantes e eficazes;***

***4.2 Até 2030, garantir que todas meninas e meninos tenham acesso a um desenvolvimento de qualidade na primeira infância, cuidados e educação pré-escolar, de modo que eles estejam prontos para o ensino primário;***

***4.3 Até 2030, assegurar a igualdade de acesso para todos os homens e mulheres à educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo universidade;***

***4.4 Até 2030, aumentar substancialmente o número de jovens e adultos que tenham habilidades relevantes, inclusive competências***

*técnicas e profissionais, para emprego, trabalho decente e empreendedorismo;*

**4.5** *Até 2030, eliminar as disparidades de gênero na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, **incluindo as pessoas com deficiência**, povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade;*

**4.6** *Até 2030, garantir que todos os jovens e uma substancial proporção dos adultos, homens e mulheres estejam alfabetizados e tenham adquirido o conhecimento básico de matemática;*

**4.7** *Até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável;*

**4.a** *Construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e **sensíveis às deficiências** e ao gênero, e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, **inclusivos** e eficazes para todos;*

**4.b** *Até 2020, substancialmente ampliar globalmente o número de bolsas de estudo para os países em desenvolvimento, em particular os países menos desenvolvidos, pequenos Estados insulares em desenvolvimento e os países africanos, para o ensino superior, incluindo programas de formação profissional, de tecnologia da informação e da comunicação, técnicos, de engenharia e programas científicos em países desenvolvidos e outros países em desenvolvimento;*

**4.c** *Até 2030, substancialmente aumentar o contingente de professores qualificados inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores, nos países em desenvolvimento, especialmente os países menos desenvolvidos e pequenos Estados insulares em desenvolvimento (ONU, 2015, p. 23-24, grifos nossos).*

Baseada e inspirada em uma visão humanista de educação e desenvolvimento, a Declaração de Incheon (BRASIL, 2016a, p. 6) se firma, também, em “princípios de direitos humanos e dignidade, justiça social, paz, inclusão e proteção, bem como diversidade cultural, linguística e étnica, responsabilidade compartilhada e de responsabilização”. E, no que refere à Educação como direito de todos, tais princípios se somam a outros dois:

a) **A Educação como um direito humano fundamental e um direito catalisador** para o qual “[...] os países precisam garantir acesso universal igualitário a educação e aprendizagem de qualidade inclusiva e equitativa, que deve ser **gratuita e compulsória** e não deve deixar ninguém de fora. A educação deverá visar ao desenvolvimento completo da personalidade humana, assim como promover a

compreensão mútua, a tolerância, a amizade e a paz” (BRASIL, 2016a, p. 8, grifos dos autores);

b) **A Educação como um bem público** e, sob a responsabilidade do Estado, deve ser considerada uma empreitada social compartilhada, implicando em um processo inclusivo de formulação e implementação de políticas públicas, no qual, todos - a sociedade civil, os professores e educadores, o setor privado, as comunidades, as famílias, os jovens e as crianças - desempenham papéis importantes na realização do direito à educação de qualidade. Lembrando que “[...] o papel do Estado é essencial para estabelecer e regular normas e padrões [...]” (BRASIL, 2016a, p. 8, grifos dos autores).

A Educação ocupa a centralidade da Agenda para o Desenvolvimento Sustentável 2030 e, como bem público e de direito humano fundamental, é incondicional e indisponível. Santos (2016), em artigo sobre o Direito à Educação e à educação inclusiva também para as pessoas com deficiência, trata sobre o reconhecimento e a valorização da diferença como “[...] um importante princípio, em que o conhecimento é fruto de experiências significativas, motivadas por interesses e intencionalidades, que amalgamam os mais variados saberes” (SANTOS, 2016, p. 64). E, por isso, faz-se necessário que haja o desenvolvimento integral do ser humano, o que pressupõe a garantia do direito à diferença como o principal fundamento do direito de todos à educação (SANTOS, 2016).

Assim, a educação é tida como direito incondicional e pressupõe o acesso de todas as pessoas, independentemente de qualquer condição, restrição ou limitação. E, como direito indisponível é personalíssimo e deve ser exercido pelo próprio sujeito de direito. A incondicionalidade e a indisponibilidade, em nível de efetividade decorrem do direito de todos, estabelecido na Constituição Federativa do Brasil de 1988, quando estabelece: “Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Nesse sentido, a educação para as pessoas com deficiência/NEE é seu direito, tanto quanto é direito das demais pessoas.

Numa “visão humanista” de Educação (BRASIL, 2016a), o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável nº 4 (ODS-4), indissociável dos demais Objetivos Sustentáveis, representa a centralidade para a efetivação de todos os demais direitos para que a pessoa possa viver com dignidade, pois é considerado um “Objetivo

autônomo”, que “inclui metas nos outros [16] ODSs, particularmente nos relativos à saúde, crescimento e emprego, produção e consumo sustentável e mudança climática” (BRASIL, 2016a, p. 6). Ou seja, o ODS-4 permeia todos os demais ODSs, influenciando-os.

Segundo a Declaração de Incheon, deve haver empenho e compromisso para enfrentamento a “todas as formas de exclusão e marginalização, bem como de disparidades e desigualdades no acesso, na participação e nos resultados de aprendizagem” (BRASIL, 2016a, p. iv) de todas as pessoas. Ressalta que a “**inclusão e equidade** na e por meio da educação” (BRASIL, 2016a, p. iv, grifos dos autores) sejam o alicerce de uma agenda de educação transformadora com oportunidades de **educação ao longo da vida** para todos, em todos os contextos e em todos os níveis de educação, especialmente para as pessoas com deficiência, de forma que ninguém seja deixado para trás (BRASIL, 2016a). Com o compromisso de promover, com qualidade, oportunidades de **educação ao longo da vida** para todos, a Declaração de Incheon (BRASIL, 2016a) define:

O direito à educação começa no nascimento e continua ao longo da vida; portanto, **o conceito de aprendizagem ao longo da vida** guia a Educação 2030. Para complementar e suplementar a escolarização formal, devem ser oferecidas oportunidades amplas e flexíveis de **aprendizagem ao longo da vida**, por meio de caminhos formais, com recursos e mecanismos adequados, e também por meio de estímulo à aprendizagem informal, inclusive pelo uso das TIC (BRASIL, 2016a, p. 9, grifos nossos).

A Declaração de Incheon (BRASIL, 2016a) assegura que todos deveriam ter “oportunidades de aprender e de continuar a aprendizagem” (BRASIL, 2016a, p. 11), o que pode ser considerado como **aprendizagem ao longo da vida**, que deveria começar no nascimento, realizar-se em todos os contextos e para todos os níveis educacionais. Esse conceito deveria estar embutido “nos sistemas educacionais por meio de estratégias e políticas institucionais, programas adequadamente financiados e parcerias robustas em âmbitos local, regional, nacional e internacional” (BRASIL, 2016a, p. 11). Para tanto, há que se ofertar

[...] caminhos de aprendizagem e pontos de entrada e reingresso múltiplos e flexíveis para todas as idades, em todos os níveis educacionais, laços mais fortes entre estruturas formais e não formais, além do reconhecimento, validação e acreditação do conhecimento,

de habilidades e de competências adquiridas por meio da educação não formal e informal (BRASIL, 2016a, p. 11).

Essas questões colocadas na Declaração de Incheon (BRASIL, 2016a), nas citações anteriores, trazem vários pontos para reflexão quanto aos alunos da Educação Especial:

a) de que a **aprendizagem ao longo da vida** deveria começar no nascimento da criança e acontecer em todos os contextos e para todos os níveis educacionais, pois abre a possibilidade de que, por determinado motivo, esse princípio seja utilizado como justificativa para se utilizar financiamento público para projetos de educação privados destinados a essa população. Aqui – quando se afirma que a ALV pode “acontecer em todos os contextos” – os recursos públicos poderiam ser destinados, por exemplo, para as Escolas Especiais de caráter filantrópico.

b) que os caminhos/itinerários de aprendizagem e os pontos de entrada e reingresso podem ser múltiplos e flexíveis em todas as idades e em todos os níveis educacionais do sujeito, ou seja, há a possibilidade de se interpretar que o aluno com deficiência possa se matricular na escola, sair dela e reingressar sempre que lhe aprovar o que, em princípio pode ser positivo, tendo em conta as inúmeras dificuldades pelas quais eles passam para se manter na escola. No entanto, há que se atentar para que isso não justifique a exclusão dos alunos nos diferentes níveis educacionais;

c) laços mais fortes entre estruturas formais e não formais – e o reconhecimento, validação e acreditação do conhecimento, de habilidades e de competências adquiridas por meio da educação não formal e informal - o que suscita dúvidas sobre esses “laços” entre estruturas formais e não formais de ensino/aprendizagem numa forma de “parceria”. Será que esses “laços” não significam o possível direcionamento de recursos públicos destinados a uma “estrutura” formal (uma escola pública, por exemplo) para uma “estrutura” não formal?

Quanto à possibilidade de reconhecimento, validação e acreditação do conhecimento e das competências e habilidades adquiridos pela educação não formal e informal, também pode haver motivo de preocupação. Pode ser temerário que, vislumbrando-se essas outras possibilidades de educação que não o ensino formal e, ainda, com financiamento público, desista-se precocemente de ensinar alunos com deficiência, para os quais, muitas vezes, deve haver todo um esforço teórico-

metodológico para que esse aluno se alfabetize e prossiga em seus estudos, como é o caso dos alunos com deficiência intelectual e muitos alunos com transtornos do espectro autista, por exemplo.

Em que pesem as reflexões anteriores, recomenda-se que o conceito de **aprendizagem ao longo da vida** deve incluir “o acesso equitativo e mais abrangente a uma educação técnica e profissional de qualidade, assim como à educação superior e à pesquisa, com a devida atenção à garantia da qualidade e relevância” (BRASIL, 2016a, p. 11). Embora o reconhecimento da importância dessa recomendação, seu conteúdo deveria ser monitorado e motivo de atenção pelos países signatários da Declaração de Incheon quanto à elaboração de suas políticas educacionais. Um exemplo é o próprio Brasil, que se encontra em franco retrocesso na formulação e implementação das políticas educacionais, de saúde, ambientais, entre outras, pois seu arcabouço legal e sua estrutura vêm sendo desmontados nos últimos anos.

#### **4.1.3 Lei nº 13.146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência - LBI nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015) tem, na sua origem, princípios de Direitos Humanos pactuados na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2012), a qual, outorgada pela ONU em reunião da Assembleia Geral no dia 13 de dezembro de 2006, foi ratificada no Brasil por meio do Decreto Legislativo nº 186/2008 (BRASIL, 2008b) e promulgada por meio do Decreto Presidencial nº 6.949/2009 (BRASIL, 2009).

Para Santos (2016), a LBI é gestada com fundamento no paradigma da inclusão debatido durante as últimas décadas dos anos 90 vindo ressignificar os processos educacionais objetivando uma educação para todas as pessoas, o que pode ser evidenciado em vários documentos nacionais e internacionais do século XXI. Nesse contexto, a Lei Brasileira de Inclusão emerge “a fim de promover, em condições de igualdade, o exercício de direitos e de liberdades fundamentais pela pessoa com deficiência, visando a sua inclusão social e sua cidadania” (SANTOS, 2016, p. 65).

O Estatuto da Pessoa com Deficiência como também é denominada a LBI “consolidando princípios e diretrizes do mais recente tratado de direitos humanos do sistema global de proteção da ONU” (FEMINELLA; LOPES, 2016, p. 14) passa a

representar um instrumento jurídico de proteção de todos os direitos arduamente conquistados na longa trajetória de lutas de direitos dessas pessoas com deficiência/NEE (BRASIL, 2016c).

A LBI é considerada um marco legal no âmbito da deficiência, no que refere a direitos e deveres das pessoas que apresentam deficiência. Segundo Dallari (2016), ao dar ênfase aos Direitos Humanos relativos às pessoas com deficiência/NEE, a LBI nº 13.146/2015 consagra garantias de princípios já estabelecidos na Declaração Universal de Direitos Humanos, como a liberdade e a igualdade. No entanto, a efetivação desses direitos exige um esforço constante e a conscientização de todos, pautados na “exigência ética e jurídica” (BRASIL, 2015, p. 5).

Ainda para Santos (2016), a LBI, no artigo 27, reitera o contido no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei nº 8.069/1990 (BRASIL, 1990), no que se refere aos cuidados, proteção e garantia da dignidade das crianças e dos adolescentes como dever e responsabilidade de todos, conforme o artigo 18 do ECA “é dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório o constrangedor” (SANTOS, 2016, p. 66). No artigo 53, inciso I do mesmo instituto legal, tem-se a garantia da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola para todas as crianças e adolescentes “visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (SANTOS, 2016, p. 66).

Feminella e Lopes (2016) afirmam:

[...] a LBI é taxativa quanto à responsabilidade complementar entre Estado, sociedade e família para garantir a igualdade e a não discriminação às pessoas com deficiência, tendo como prioridade a efetividade dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação e à reabilitação, à educação, à profissionalização, ao trabalho, à previdência social, ao transporte, à acessibilidade, à cultura, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária. Aqui a legislação remete principalmente ao acesso às políticas públicas em igualdade de condições com as demais pessoas (BEMINELLA; LOPES, 2016, p. 26).

No que se refere à Educação como direito, a LBI recepciona o contido no Decreto nº 6.949/2009 que estabelece: “Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e

com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o **aprendizado ao longo de toda a vida** [...]” (BRASIL, 2009).

Assim, a educação para a pessoa com deficiência/NEE como direito fundamental e dever do Estado, da família e da comunidade - num sistema de ensino inclusivo para todos os níveis de ensino e faixa etária, em que todos devem ter as mesmas oportunidades educacionais vem tratada na LBI, nos artigos 27 a 30. O artigo 27 dispõe que

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e **aprendizado ao longo de toda a vida**, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

Há duas questões a se refletir a partir do artigo 27 da LBI. A primeira é que o conceito de **Aprendizagem** ao Longo da Vida comumente encontrado nos documentos nacionais e internacionais redigido com o sufixo “agem”, no artigo 27 da LBI está redigido como **Aprendizado** ao Longo da Vida (com o sufixo “ado”), talvez porque, na tradução tenha sido repetido o contido na CDPD (BRASIL, 2012), que utiliza a palavra “aprendizado” ao invés de “aprendizagem”, conforme se observa a seguir. A diferença na escrita não parece comprometer o significado dos dois conceitos:

1. Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o **aprendizado ao longo de toda a vida** [...].

A segunda questão é que, embora a LBI tenha adotado os princípios da CDPD em sua redação, ela diverge da CDPD quando, segundo Santos (2016, p. 66), a “vinculação da aprendizagem às características físicas, sensoriais, intelectuais, às quais se vinculam também as habilidades, interesses e necessidades de aprendizagem” se “distancia dos princípios da Convenção [CDPD]” (SANTOS, 2016, p. 66). Esse distanciamento é demonstrado pela autora ao afirmar, que “[...] cada pessoa é única e possui um conjunto de características individuais, mas a aprendizagem não se restringe ou se condiciona à compleição física, intelectual ou

sensorial do sujeito”. Na verdade, ela resulta “[...] **de sua plena interação sociocultural, conforme preconiza a CDPD**” (SANTOS, 2016, p. 66, grifos nossos).

Sobre essa questão, provavelmente, os legisladores, no longo processo de elaboração da LBI, ao expressar suas concepções de educação e aprendizagem, não conseguiram visualizar a verdadeira dimensão do significado da palavra “aprendizagem” no sentido de sua interdependência das relações sociais, ou seja, da importância que os processos de interação têm na aprendizagem do sujeito.

Para demonstrar a importância da interação social das crianças como fator determinante para sua aprendizagem, Vigotski (2001), na obra *Psicologia Pedagógica* - a qual, segundo seu editor, se propõe a contribuir para a elaboração científica do processo pedagógico - ao formular a lei básica do desenvolvimento das funções psíquicas superiores da criança, afirma:

[...] toda função psíquica superior no desenvolvimento da criança vem à tona duas vezes: a primeira como atividade coletiva, social, ou seja, como função intersíquica; a segunda como atividade individual, como modo interior de pensamento da criança, como função intrapsíquica (VIGOTSKI, 2001, p. 483).

Já no texto *A transformação Socialista do Homem*<sup>29</sup>, Vigotski (s/d) afirma:

Tal qual um indivíduo só existe como ser social – como um membro de algum grupo social, em cujo contexto ele segue o percurso do desenvolvimento histórico -, a composição de sua personalidade e a estrutura de seu comportamento acaba por se construir em uma variável [*quantun*<sup>30</sup>] dependente da evolução social [...] (VIGOTSKI, s/d, p. 1).

Ressalta-se aqui, a afirmação de Vigotski de que um indivíduo só existe como ser social e que a composição de sua personalidade e a estrutura de seu comportamento se constroem em uma variável dependente da evolução social. Assim, reitera-se o contido na CDPD (2012), de que a aprendizagem resulta da plena interação sociocultural do sujeito.

<sup>29</sup> No texto o tradutor explica que ele foi traduzido da versão castelhana, cotejado com a tradução inglesa e adaptado ao português brasileiro, exclusivamente para a publicação do **Especial Marxismo e Subjetividade** (<http://www.pstu.org.br>).

<sup>30</sup> Segundo o tradutor, “Os acréscimos entre colchetes servem para suprir fragmentos, expor formas alternativas – tradução ou original – e, menos frequentemente, constituem intervenções explicativas do tradutor no próprio texto” (VIGOTSKI, s/d, p. 8).

#### **4.1.4 Lei nº 13.632/2018 – altera a Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)**

A política de Educação Especial que vem sendo implementada desde a década de 1990<sup>31</sup> no Brasil, é consequência das normativas que envolvem orientações e acordos internacionais para a área da educação como direito de todos. Nesse movimento, os conceitos de **Educação ao Longo da Vida** e **Aprendizagem ao Longo da Vida**, surgidos recentemente na legislação da Educação Especial, também parecem estar sendo sinalizados como princípios/eixos das políticas educacionais para as pessoas com deficiência/NEE.

Entre um governo e outro, coexistindo entre a educação pública e privada, a educação para as pessoas com deficiência/NEE vai sendo realizada, ao longo do tempo, sob fundamentos que perpassam da segregação/institucionalização à educação inclusiva. O conceito de educação inclusiva surge no Brasil em meados da década de 1990 e ganha impulso a partir de 2008 com a **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** (PNEEPEI) (BRASIL, 2008a), que veio sendo reformulada desde 2018 e, depois de ter sido de certa forma “revogada” - a partir da promulgação do Decreto nº 10.502/2020 pela presidência da República, e posteriormente suspenso pelo STF - passa a novamente vigorar. Até que toda essa polêmica quanto a qual das duas Políticas para a Educação Especial Nacional passe a vigorar no Brasil, provavelmente ainda teremos grandes debates sobre educação inclusiva e financiamento da Educação Especial, que são os temas que subjazem às discussões em torno de qual Política Nacional traçará os rumos da Educação Especial no Brasil para os próximos anos. Esse será tema da próxima subseção.

Além desta, outra mudança significativa e que poderá causar impacto na educação brasileira em vários aspectos, é a Lei nº 13.632/18 (BRASIL, 2018b), publicada em março de 2018, trazendo o conceito de Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida ao modificar os artigos 3º, 37 e 58 da LDB nº 9394/96. Paralelamente

---

<sup>31</sup> O primeiro documento de política para a Educação Especial no Brasil é de 1994 e é intitulado **Política Nacional de Educação Especial** (BRASIL, 1994). O segundo documento é de 2008 e é intitulado **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva** (BRASIL, 2008a). Atualmente o MEC está propondo uma nova política para a Educação Especial, cujo documento é intitulado **Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e ao longo da vida** (BRASIL, 2018).

à proposta de elaboração da nova Política para a Educação Especial, as modificações impostas pela lei nº 13.632/2018 alteraram três dispositivos da LDBEN nº 9394/96, quais sejam:

1. No Artigo 3º, que trata sobre os princípios do ensino no Brasil, a alteração se dá com a inclusão do inciso XIII instituindo para o sistema educacional brasileiro a “garantia do direito à **educação e aprendizagem ao longo da vida**”;

2. No Artigo 37 - que dispõe sobre a EJA e, com a alteração, passa a ter nova redação: “Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a **educação e aprendizagem ao longo da vida**”.

3. No Artigo 58 – Esse art. 58 faz parte do “Capítulo V - Da Educação Especial”, que é composto por 3 artigos (58, 59 e 60). Tem um capítulo específico para a Educação Especial e pode ser considerado um avanço em relação às duas LDBs anteriores: a de nº 4.024 (BRASIL, 1961)<sup>32</sup> e a de nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971)<sup>33</sup>, com apenas um artigo cada uma e tratando da Educação Especial de uma forma bastante restrita. Assim, na redação anterior do Artigo 58, §3º do texto original da LDB nº 9394/96, afirma-se que “A oferta de educação especial, **dever constitucional do Estado**, tem início **na faixa etária de zero a seis anos**, durante a educação infantil” (BRASIL, 1996, grifos nossos).

Mas, com a Lei nº 13.632/18, o Artigo 58, §3º da LDB nº 9394/96, teve três relevantes alterações: “A oferta de educação especial, [...] nos termos do *caput* deste artigo, tem início [...] na educação infantil e estende-se **ao longo de toda a vida**, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei” (BRASIL, 2018b, grifos nossos).

a) a primeira alteração, a supressão da expressão “dever constitucional do Estado” do texto da LDB nº 9394/96, que orienta a educação do país, é de uma

---

<sup>32</sup> ~~Da Educação de Excepcionais~~

~~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. (Revogado pela Lei nº 9.394, de 1996)~~

~~Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. (Revogado pela Lei nº 9.394, de 1996) (BRASIL, 1961, cortes dos autores).~~

<sup>33</sup> “Art. 9º Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação” (BRASIL, 1971).

gravidade sem precedentes para a educação das pessoas com deficiência/NEE e, certamente, vem atrelada às demais modificações que vêm sendo implementadas na legislação brasileira referentes à Educação Especial. Quando a alteração desse parágrafo suprime o termo “dever constitucional do Estado” ao referir-se à modalidade Educação Especial, o texto da Lei nº 13.632/2018 sugere a desresponsabilização do poder Público na garantia dessa modalidade de ensino e enquanto direito constitucional ofertado nas instituições de ensino comum para todos os alunos com deficiência/NEE.

Nesse sentido, ao condicionar a oferta da Educação Especial ao inciso III do artigo 4º, combinado com o parágrafo único, do artigo 60 da LDB nº 9394/96, as expressões “preferencialmente” e “alternativa preferencial”, que aparecem respectivamente nesses dispositivos legais, dá margem para a desobrigação do Estado em relação à Educação Especial podendo delegar a sua atuação também às instituições privadas sem fins lucrativos, conforme o previsto no artigo 60 da LDB nº 9394/96: “Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público” (BRASIL, 1996). Esse apoio financeiro é uma das hipóteses deste estudo quanto à adoção dos conceitos de educação e aprendizagem ao longo da vida como novos paradigmas a nortear a educação especial brasileira.

A segunda alteração, pode parecer algo sem importância quando se retira da LDB nº 9394/96 original, a faixa etária (de zero a seis anos) que antes era estabelecida para a Educação Infantil. Mas essa alteração talvez possa ser bastante preocupante pelo fato de que alguns dos gestores públicos (prefeitos) dos milhares<sup>34</sup> de municípios brasileiros podem ignorar sua obrigação de oferecer educação especializada – por meio de Atendimento Educacional Especializado (AEE) - às crianças com deficiência da faixa etária de 0 a três anos, já que a LDB não preconiza mais que “a oferta de Educação Especial tem início de 0 a seis<sup>35</sup> anos”. Ressalta-se que o período de 0 a

---

<sup>34</sup> “Atualmente existem 5 570 municípios em todo território nacional, alguns com população maior que a de vários países do mundo (município de São Paulo com cerca de 12 milhões de habitantes), outros com menos de mil habitantes; alguns com área maior do que vários países no mundo (Altamira, no Pará, é quase duas vezes maior que Portugal), outros com menos de 4 km<sup>2</sup>, como é o caso de Santa Cruz de Minas em Minas Gerais, o menor município em extensão territorial do país com apenas 3,565 km<sup>2</sup>” (WIKIPÉDIA, s/d).

<sup>35</sup> Atualmente as crianças de seis anos devem estar matriculadas no Ensino Fundamental e não mais na Educação Infantil.

três anos, denominado período de Estimulação Precoce ou Essencial, é determinante para o processo de desenvolvimento de todas as crianças, especialmente das que apresentam deficiências. Assim, os prefeitos - responsáveis pela educação das crianças com deficiência de seu município - podem ignorar sua obrigação de também oferecer AEE a essa faixa etária, ao perceber que já têm a obrigatoriedade de atender as crianças de 4 e 5 anos que também pertencem à Educação Infantil. Assim, pergunta-se: como o legislador do senado brasileiro permitiu a introdução desses dois “jabutis”<sup>36</sup> na LDB nº 9394/96, se eles poderiam ser tão prejudiciais à educação das pessoas com deficiência/NEE?

A terceira alteração do Art. 58, §3º, “A oferta de EDUCAÇÃO ESPECIAL [...] tem início na Educação Infantil e **estende-se ao longo da vida** [...]” (BRASIL, 2018), remete à ideia de que a educação para as pessoas com deficiência pode caracterizar-se, tanto como educação formal, como não formal e até informal. A expressão que traz a ideia de que a Educação Especial deve se dar **ao longo de toda a vida** desses alunos, necessita de mais estudos e pesquisas, tendo em vista que seu processo de escolarização deve ter início, meio e fim, ou seja, eles devem permanecer nas escolas estudando de forma a que tenham uma real apropriação dos conteúdos científicos e, quando possível, recebam terminalidade em seus estudos, com certificação tanto quanto os demais alunos.

Nesse sentido, Iacono (2019) afirma:

A questão da certificação tem sido uma temática bastante polêmica e historicamente não resolvida quando se trata de alunos com essa deficiência [deficiência intelectual]. A complexidade da problemática evidencia-se quando se constata que a legislação brasileira já “procurou resolver” o problema da certificação/terminalidade escolar

---

<sup>36</sup> “Nos últimos tempos, o Congresso Nacional virou um criadouro de jabutis. Os jabutis do Legislativo não têm relação alguma com o simpático animal, parente próximo da tartaruga. São emendas parlamentares que modificam projetos de lei em discussão **provenientes de lugar incerto e não sabido**. Da mesma forma que o verdadeiro jabuti não sobe em árvore, **uma emenda não surge do nada. Alguém a colocou ali, visando atender a interesses nem sempre transparentes**” (BERCOVICI, 2017). No comparativo entre o texto proposto pela Comissão do Senado, através do seu Relator Cristóvam Buarque e a redação final aprovada em Plenário conforme o Parecer nº 5, de 2018 – PLEN/SF, o § 3º, do artigo 58, observa-se outra redação, que é a que consta na Lei nº 13.632/2018. O que teria acontecido no intervalo entre o texto apresentado pelo relator (Cristóvão Buarque) e a redação final? Nota-se que é na reunião da Plenária do Senado Federal, que são retirados os dois pontos relevantes da antiga redação do §3º, do Artigo 58, da LDB, que são: o dever constitucional do Estado na oferta da Educação Especial e a especificação da idade, de zero a seis anos da Educação Infantil. E nos perguntamos: como pode na reunião da Plenária do Senado Federal esses dois pontos tão importantes para a Educação Especial brasileira serem retirados da LDB nº 9394/96? Parece haver um desmonte da Educação Especial em curso nos poderes executivo e legislativo brasileiro.

para esses alunos a partir do disposto no inciso II do artigo 59 da LDB nº 9394/06, com a “terminalidade específica” (IACONO, 2004; LIMA, 2009). No entanto, na prática esse dispositivo legal parece não ter sido concretizado, e a referida terminalidade não vem se efetivando (IACONO, 2019, p. 187, grifos da autora).

Ao considerar todas as alterações propostas pela Lei nº 13.632/2018, bem como os acontecimentos e o movimento do governo federal desde 2018, anunciando a proposta de uma nova política para a Educação Especial, nos indagamos se não seria a proposta desta nova legislação, o desmonte do que se conquistou até então, no que tange à Educação Especial fundamentada nos princípios da educação inclusiva. Estaria o legislador considerando que a educação de pessoas com deficiência pode ser qualquer educação, ou uma educação de segunda classe?

Assim, a falta de clareza das possíveis intencionalidades do governo federal e do legislador no sentido de resgatar os conceitos de Educação ao Longo da Vida e Aprendizagem ao Longo da Vida, e inseri-los como princípios da Educação Nacional para a Educação Especial, suscita duas questões:

- A possibilidade de flexibilizar a permanência dos alunos com deficiência nas escolas comuns, ou seja, permitir que possam ter acesso a outras formas de educação que não seja apenas a educação formal (educação informal e educação não formal) à qual eles têm direito tanto quanto os demais alunos brasileiros.

- Conceber uma educação e uma aprendizagem ao longo de toda a vida do sujeito, poderia ser uma forma de legitimar os interesses dos legisladores e dos gestores que defendem as classes e escolas especiais como os espaços adequados para o estudante da Educação Especial, utilizando-se os recursos públicos repassados pelo Estado e este, por sua vez, se desresponsabilizando gradativamente, do aporte técnico e financeiro às instituições públicas e regulares de ensino. No entanto, a intenção do legislador pode não se coadunar com as hipóteses apresentadas; sendo assim, o estudo das alterações instituídas pela Lei nº 13.632/2018 - que altera a lei máxima da educação brasileira (LDB nº 9394/96) - sugere revisitarmos o Projeto de Lei (PL) que a concebeu.

Trata-se do PL nº 5.374/2016 de autoria do deputado federal Eduardo Barbosa (Minas Gerais), apresentado e aprovado na Câmara dos Deputados em 2016, e posteriormente encaminhado para apreciação e aprovação do Senado Federal como Projeto de Lei da Câmara – PLC nº 75/2017, em 2017. Embasado no Relatório de Jacques Delors (UNESCO, 2010), de 1996 e, ainda, nos eventos sobre a Educação

de Jovens e Adultos tratados na “CONFINTEA V realizada na Alemanha em 1997” e no “Marco de Belém, aprovado na CONFINTEA, VI realizada no Brasil”, em 2016, o PL original (nº 5.374/2016) propõe como alteração na LDB nº 9394/96 “que, entre os princípios a partir dos quais é ministrado o ensino, esteja a garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida” no contexto da EJA e da Educação Especial (BARBOSA, 2016).

Ainda em 2017, por meio do Parecer nº 51/2017, a Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal, que tem como Relator o Senador Cristóvam Buarque, ao referir-se ao mérito da Educação, aprova o PLC nº 75/2017, com a ressalva de emenda da redação (Emenda nº 1-CE) e relata que “o PLC não apenas moderniza a LDB, ao incluir o conceito de **educação ao longo da vida** como princípio da educação em nosso meio, mas também fortalece a imprescindível articulação entre a EJA e a educação especial” (BRASIL, 2017c, p. 3, grifos nossos). E, que “a devida articulação da EJA com a educação especial poderá assegurar a inclusão dos jovens e adultos com deficiência na educação, com acesso a tecnologias assistivas, metodologias adaptadas, profissionais capacitados e recursos didáticos apropriados para que a oferta escolar se traduza em efetivo aprendizado dos alunos” (BRASIL, 2017c, p. 4).

Em fevereiro de 2018, a Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal, submeteu o PLC nº 75/2017 à apreciação do Senado Federal, com a proposta de emenda na sua redação- “Emenda nº 1 CE (DE REDAÇÃO)” para o § 3º do artigo 58 com a seguinte redação: “Art. 58[...] §3º. A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil, e será estendida ao longo da vida em todos os níveis e modalidades nos termos do *caput* deste artigo, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei” (BRASIL, 2017c, p. 5).

No entanto, a redação final do PL nº 75/2017, não manteve a proposta da Emenda nº 1 CE (DE REDAÇÃO) para o Artigo 58, §3º. Conforme consta no Parecer nº 5, de 2018, PLEN/SF, a redação desse dispositivo legal passa a ser a seguinte: “Artigo 58 [...], §3º. A oferta de educação especial, nos termos do *caput* deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei” (BRASIL, 2018h, p. 2).

Kassar, Rebelo e Oliveira (2019) em seu estudo “Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira”, demonstram que as políticas de Educação

Especial no Brasil, entre 2001 a 2008 foram elaboradas mediante as lutas de vários segmentos sociais, envolvendo diferentes atores e interesses, sob diversas circunstâncias. Em que pesem os avanços e a universalização da educação pela oferta obrigatória e gratuita da educação, as medidas neoliberais protagonizam o recuo do papel do Estado no campo das políticas sociais, abrindo espaço para as “organizações privadas mercantis e não mercantis na implementação de ações no campo social”, e nesse contexto “as instituições especializadas de educação especial privado-assistenciais têm seu lugar garantido nas proposições das políticas educacionais” (2019, p. 5).

Parece que a formulação da Lei nº 13.632/2018, que altera os dispositivos da LDB nº 9394/96 segue esse movimento, ao imprimir nas alterações do §3º, do Artigo 58, uma tendência de interesses privados, talvez movidos pela destinação das verbas públicas/recursos financeiros públicos para as políticas educacionais. Os Interesses e intencionalidades na elaboração ou reformulação de políticas públicas, nem sempre são demonstradas com lisura/probidade/justeza/retidão. Isto pode ter ocorrido com a elaboração da nova Política para a Educação Especial - com o Decreto nº 10.502/2020 - pois logo após a aprovação da Lei nº 13.632/2018, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI/MEC, ainda no governo Temer, sem ampla consulta e discussão com a sociedade civil, com pesquisadores do campo da Educação Especial, com grupos de pessoas com deficiência e seus familiares e demais instituições apresentou uma nova proposta de Política para a Educação Especial como “atualização” da PNEEPEI vigente.

A Lei nº 13.632/208, gestada durante o governo de Michel Temer pode representar o início de um processo de desobrigação do Estado para com a Educação Especial e um avanço na privatização da Educação no Brasil, pois conforme Melo e Souza (2017)

[...] as reformas político-educacionais do governo atual expressam claramente um projeto de sociedade que prioriza os valores associados à sobrevivência do capitalismo internacional, em detrimento do investimento em melhoria da qualidade de vida da população, revelando em suas estratégias básicas do liberalismo econômico (MELO; SOUZA, 2017, p. 31).

Ao afirmarem que no governo Temer “a tragédia da educação que se anuncia não é desconhecida”, mencionam o fato de que “reformas de políticas educacionais

anteriores que se constituíram enquanto instrumento de disposição do Estado, que no amálgama do desenvolvimento, sempre a utilizou tendo em vista a concepção de estrutura do sistema capitalista” (MELO; SOUZA, 2017, p. 32).

Os autores ainda apontam que “a entrada de Michel Temer na Presidência da República, de forma velada aos trâmites ‘democráticos’, marca profundamente a entrada de uma hegemonia burguesa-centralista e conservadora, que põe em risco os preceitos democráticos postos à educação na Constituição Federal de 1988” (MELO; SOUZA, 2017, p. 31).

O desmonte na educação anunciado no governo Temer pode ser verificado nas ações governamentais,

[...] com a destituição de equipes e a iminente extinção de secretarias no Ministério da Educação, bem como a realocação ou extinção de recursos de ações pontuais; a recusa no recebimento para audiências dos setores historicamente posicionados em defesa da educação pública; destituição e esvaziamento do Conselho Nacional da Educação e, praticamente, a destruição do Fórum Nacional da Educação – que, dentre suas competências legais, está a coordenação da Conferência Nacional da Educação de 2018, bem como de suas etapas estaduais e municipais, além de outros espaços colegiados democráticos em toda a nação. Uma profusão de mudanças nos marcos legais das políticas educacionais e de seu orçamento está se constituindo, no sentido de tornar irreversível a curto e longo prazo o avanço da privatização da educação pública no Brasil (MELO; SOUZA, 2017, p. 27).

No entanto, o descaso com a Educação pública brasileira ganha força no atual governo empossado em janeiro de 2019, principalmente com os acontecimentos envolvendo a revogação da PNEPEI, ou seja, os acontecimentos que vêm marcando o retrocesso da Educação Especial brasileira.

#### **4.1.5 A nova proposta de política para a Educação Especial brasileira – do *power point* à Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida – a polarização do debate.**

O mundo gira e, nestas voltas, vai mudando, e nestas mutações, ora drásticas ora nem tanto, vamos também nos envolvendo e convivendo com o novo, mesmo que não nos apercebamos disso. Há, contudo, os mais sensíveis, os que estão de prontidão, “plugados” nessas reviravoltas e que dão os primeiros gritos de alarme, quando antevêm o novo, a necessidade do novo, a emergência do novo, a urgência de adotá-lo, para não sucumbir à morte, à degradação do tempo, à decrepitude da vida.

(Mantoan, 2003, p. 11)

O tempo em que Mantoan (2003), escreveu essas palavras era um tempo de incerteza e de insegurança pelo qual o Brasil iniciava a caminhada rumo à educação inclusiva, rompendo par e passo com o tradicional atendimento especializado substitutivo ao ensino comum, ainda sob a égide dos princípios da normalização e da integração que orientavam as políticas especiais de atendimento aos alunos com deficiência/NEE.

Mantoan (2003, p. 12) afirmava que “um novo paradigma do conhecimento” surge “das interfaces e das novas conexões que se formam entre saberes outrora isolados e partidos e dos encontros da subjetividade humana com o cotidiano, o social, o cultural” (MANTOAN, 2003, p. 12), se referindo a uma nova política de acesso universal à educação para todos, que se desenhava na perspectiva da educação inclusiva, impulsionada por marcos legais importantes para a educação, advindos da década de 1990.

A educação brasileira, com o advento da Constituição Federal de 1988, passa a ter um novo contorno, pois é definida como “direito de todos” e a sua oferta “[...] dever do Estado e da família [...]” devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade (artigo 205). Estabelece como um dos princípios do ensino a “[...] I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (artigo 206) e prevê a garantia de que o “[...] III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, se dará preferencialmente na rede regular de ensino” (artigo

208) (BRASIL, 1988). Tais garantias são reforçadas em 1990, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº 8.069/90.

Em 1994 é publicado no Brasil, além da Declaração de Salamanca, o primeiro documento de uma Política Nacional de Educação Especial (PNEE), cujo conteúdo tem fundamento na Constituição Federal de 1988, e no ECA (1990), mas condiciona para a frequência na classe comum “os portadores de necessidades especiais que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais”. A PNEE de 1994 define que o alunado da Educação Especial compõe-se daqueles “genericamente chamados de portadores de necessidades educativas especiais” classificados em: “portadores de deficiência (mental, visual, auditiva, física, múltipla), portadores de condutas típicas (problemas de conduta) e portadores de altas habilidades (superdotados)” (BRASIL, 1994, p. 13).

“O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2008a). Esta foi a narrativa inicial da apresentação do documento denominado PNEEPEI que traz como objetivo:

Assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais de 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 atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão. [...] (BRASIL, 2008a, s.p.).

Essa política garante apoio complementar e suplementar à formação do aluno, por meio de AEE e serviços e recursos de acessibilidade possibilitando a sua participação na sociedade e pleno desenvolvimento na aprendizagem. O caráter de transversalidade dessa política vislumbra a educação para todos, ao assegurar AEE em todos os níveis e modalidades de ensino, concretizando a perspectiva inclusiva da PNEEPEI (2008a) para os sujeitos identificados nessa política como alunado da Educação Especial: pessoas com deficiência, com transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Kassar *et al.* (2019) apontam o contexto político que permeou a elaboração da PNEEPEI (2008a), acompanhando a intencionalidade das políticas sociais no combate à pobreza e na promoção da justiça social, em que ganha centralidade a universalização do ensino com a educação obrigatória a partir do Governo de Fernando Henrique Cardoso (1996-1999) e com continuidade, partir de 2003, nos dois governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010).

Para Kassar *et al.* (2019), os governos anteriormente referidos “compartilham algumas características”. A primeira “é a formalização do conjunto de direitos humanos, com elaboração dos Planos Nacionais dos Direitos Humanos (PNDH)” (KASSAR *et al.*, 2019, p. 4-5), em cujo documento se “reafirma os compromissos com as garantias sociais e civis, especialmente às pessoas em situação de desigualdade e exclusão social, em um país territorialmente desigual, do ponto de vista econômico, político, social e cultural” (KASSAR *et al.*, 2019, p. 4-5).

A segunda “a permeabilidade entre Estado e Organizações privadas mercantis e não mercantis na implementação de ações no campo social”. Entretanto, segundo as autoras (2019), o caráter ideológico de cada governo é que vai diferenciar a proporção das ações público-privadas, embora ambos admitam a participação das organizações mercantis e não mercantis em suas ações governamentais. É nessa “permeabilidade” que “as instituições especializadas de educação especial privado-assistenciais têm seu lugar garantido nas proposições das políticas educacionais” (KASSAR *et al.*, 2019, p. 5) em ambos os governos, se estendendo ao governo de Dilma Rousseff. Entretanto, embora tenha havido a continuidade dessas instituições especializadas “privado-assistenciais” (como as APAEs), a PNEEPEI representa a mais bem sucedida política para “aqueles que se dedicam aos estudos relacionados a uma escola para todos e, especificamente, à inserção de alunos da Educação Especial em ambientes educacionais inclusivos” (GRABOIS *et al.*, 2018, p. 6).

No entanto, embora a PNEEPEI viesse sendo implementada, mesmo que não na velocidade e intensidade de um país tão desigual como o Brasil, em 2018, conforme já explicitado neste trabalho, uma nova perspectiva para a Educação Especial vem sendo apresentada a partir da Lei nº 13.632/2018, promovendo mudanças relevantes na LDB nº 9394/96, ao alterar e suprimir terminologias e ao apresentar o conceito de **educação e aprendizagem ao longo da vida** como princípio educacional, sobretudo para a Educação Especial, movimentando os debates no Brasil sobre essa modalidade de ensino.

As alterações da LDB nº 9394/96, seguidas da apresentação pelo MEC da nova proposta de reformulação da PNEEPEI vigente desde 2008, acirram ainda mais esses debates envolvendo diversas organizações da sociedade civil, bem como do meio jurídico, que vêm a público manifestar-se contrariamente não só em relação ao documento apresentado, no que se refere ao seu conteúdo, como também, à atuação do MEC, considerada como antidemocrática e ilegítima ao submeter esse documento à apreciação de poucos e sem ampla divulgação e transparência.

As manifestações sobre as alterações anunciadas pelo MEC para a Educação Especial se dão logo após a publicação da Lei nº 13.632/2018, quando o Ministério da Educação, ainda no governo Temer, dá início à publicização dessa nova proposta de reformulação da PNEEPEI apresentada pela primeira vez, pela SECADI/MEC, em reunião ocorrida em Brasília, em abril de 2018, quando foi anunciada com a denominação de Política Nacional de Educação Especial – PNEE. Nessa reunião foram apresentados 21 *slides* sobre essa Política que contextualizaram a proposta de reformulação sob a justificativa de que “o acesso, a permanência e a aprendizagem no sistema educacional é direito de todos”, afirmando-se que,

[...] a PNEE 2018 tem como objetivo: Orientar os sistemas de ensino, por meio de diretrizes sobre ações de Educação Especial, devendo esses sistemas considerar as singularidades do estudante e a criação de oportunidades de educação ao longo da vida de modo sustentável e compatível com as diversidades locais (GRABOIS *et al.*, 2018, p. 39, grifos nossos).

Em novembro de 2018 esse documento do MEC sob o argumento de “atualização” da PNEEPEI é novamente apresentado sob a forma de Minuta com o nome de **Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e ao Longo da Vida**. Segundo consta no documento posto à consulta pública, por um curto espaço de tempo, (aproximadamente 15 dias), são princípios norteadores desta proposta (BRASIL, 2018a):

a) A educação como direito e para todos em um Sistema Educacional Inclusivo; b) O **aprendizado ao longo da vida**; c) O ambiente escolar acolhedor e inclusivo; d) O desenvolvimento pleno das potencialidades do estudante; e) A acessibilidade plena ao estudante; f) A responsabilização e a participação da família no processo escolar; g) O bilinguismo na Educação de surdos usuários da Libras; [...] (BRASIL, 2018a, p. 6-7).

Desde o primeiro anúncio sobre a elaboração de uma nova proposta de política para a Educação Especial, sob o argumento de “atualização” da PNEEPEI, manifestações favoráveis e contrárias à proposta polemizam o debate sobre o futuro da Educação Especial Inclusiva, caso a nova PNEE, seja de fato efetivada. A intenção de “atualizar” a PNEEPEI gera críticas muito contundentes pelo fato de, apesar de ser uma temática relevante para o futuro da Educação Especial no Brasil, o segmento das universidades e o meio acadêmico de uma forma geral não foi convidado a contribuir para essa reformulação e ela foi discutida em reunião apenas por pessoas e instituições convidadas<sup>37</sup> (KASSAR *et al.*, 2019, p. 11).

Assim, não houve ampla participação da sociedade civil, dos grupos e movimentos sociais e de classes, de estudiosos, de pesquisadores das universidades e profissionais da educação que historicamente participam dos debates e defendem a Educação Especial Inclusiva, tendo em vista que esses segmentos não foram convidados a participar dessas reuniões, lembrando que, segundo Kassari (2011, p. 42) “A Educação Especial nas últimas décadas tem ganhado contorno de política pública constituída por embates entre diversos setores da sociedade e das instâncias governamentais, afetada, muitas vezes, por determinações originariamente externas ao país”.

A partir da veiculação pelo MEC dessa nova proposta de uma política para a Educação Especial em abril de 2018, por meio de uma plataforma de mídia (*power point*), diversas manifestações contrárias e favoráveis à proposta de atualização foram desencadeadas nas mídias e compartilhadas, principalmente nas redes sociais. Dentre elas destacam-se algumas como, por exemplo, a Carta dirigida ao Ministro da Educação<sup>38</sup> pelos representantes do Fórum Nacional Popular de Educação – FNPE que, por meio do Ofício nº 065/2018/FNPE, assim se manifestou:

[...] 3. O rol de participantes deixa evidente a falta de pluralidade nesse debate inicial, o que é grave para a definição de políticas públicas que dialoguem com o conjunto de instituições, profissionais da educação

---

<sup>37</sup> Foram convidadas e estiveram presentes: “representantes do Ministério da Educação, Conselho Nacional da Educação (CNE), Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), Conselho Nacional de Pessoas com Deficiência (Conade), Conselho Brasileiro para Superdotação (Combrasd), Conselho de Organizações das Pessoas com Deficiência (Corde), União Nacional dos Dirigentes Municipais (UNDIME), o Instituto Benjamin Constant (IBC), Instituto Nacional de Surdos (INES), a Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down (Fbasd), a Federação Nacional das Apaes, Federação Nacional das Associações Pestalozzi e a Organização Mundial de Cegos (ONCB)” (KASSAR *et al.*, 2019, p. 11).

<sup>38</sup> Ministro de Estado da Educação - Rossieli Soares da Silva.

e sujeitos de direitos. Considerando a importância de reformar uma Política de tamanha abrangência, é imprescindível a realização de ampla escuta, debate efetivamente amplo e democrático [...] (BRASIL, 2018c).

Em 02/07/2018 a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, também se manifesta:

A ANPEd, a partir do debate acumulado sobre o tema da Educação Especial, sobretudo por meio do Grupo de Trabalho de Educação Especial (GT15), vem manifestar-se sobre a divulgação de uma possível atualização da Política Nacional de Educação Especial (PNEE). No dia 16 de abril de 2018 a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)<sup>39</sup> realizou uma reunião para discutir uma proposta de atualização da PNEE, conforme noticiado na página eletrônica do Ministério da Educação (MEC); A proposta de atualização não foi, até o presente momento, tornada pública, embora tenha circulado por todo o país, de forma privada, uma apresentação de *powerpoint* que teria sido objeto da referida reunião; Consta também da notícia veiculada pelo MEC a intenção de que a proposta de atualização seja submetida aos padrões de consulta pública praticados por esse ministério. O debate sobre a Educação Especial no âmbito da ANPEd nunca resultou em posição contrária à discussão sobre esta ou qualquer outra política pública de Educação Especial. Os pesquisadores têm desenvolvido vasta produção acadêmica sobre o tema, reconhecida nacional e internacionalmente. Face ao exposto, a ANPEd repudia qualquer iniciativa de revisão da política de educação especial neste governo (ANPEd, 2018, p. 1).

Também o Conselho Federal de Fonoaudiologia se manifesta, emitindo “Nota de repúdio à publicação da ‘política nacional de educação especial equitativa, inclusiva e ao longo da vida’”:

[...] O texto apresentado intitulado “Política Nacional de Educação Especial Equitativa, Inclusiva e ao Longo da Vida” se distancia do conceito de deficiência constituído na Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, que hoje é parte de nossa Constituição Federal. Altera a concepção de educação inclusiva, que dispõe que alunos com demandas específicas sejam matriculados em classes comuns junto aos demais. Além disso, a liberdade de escolha (conforme foi apresentada) e a diversificação dos espaços de atendimento especializado aos estudantes fora da escola comum são temerárias, pois assumem a dimensão de retrocesso com o retorno às escolas especiais. Nessa perspectiva, a proposta de inclusão passa a ser a de exclusão (BRASIL, 2018f).

---

<sup>39</sup> Um dos primeiros atos do atual governo ao assumir a presidência da república, foi extinguir a SECADI.

A Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão (PFDC), do Ministério Público Federal, atendendo a várias reclamações sobre a nova proposta, manifesta-se contra o suposto desmonte da Política Nacional de Educação Inclusiva, expedindo a Recomendação nº 1/2018/PFDC/MPF - Inquérito Civil nº 1.29.002.000250/2018-93, de junho de 2018, recomendando ao então Ministro da Educação, que:

(a) se abstenha de produzir qualquer alteração na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (2008) em desconformidade com os parâmetros constitucionais e legais acima enunciados, devendo observar ainda os requisitos previstos no Comentário Geral nº 4 do Comitê dos Direitos das Pessoas com Deficiência que estabelece os parâmetros para aplicação da Convenção Internacional nos Estados parte, em especial no que se refere a não considerar como educação regular aquela oferecida em ambientes separados, concebidos ou usados para atender a uma determinada ou várias deficiências, isolados de estudantes sem deficiência; b) toda a alocação de recursos públicos se dê com vistas à ampliação e melhoria da educação inclusiva na rede regular de ensino, em todos os seus níveis; e (c) antes da submissão de qualquer proposta de alteração da PNEEPEI à consulta pública, sejam previamente ouvidos, de formar direta, os estudantes com deficiência, em seus diversos recortes: gênero, raça, orientação sexual, classe, região geográfica e nível de ensino, entre outros, visando a [sic] mais ampla participação no processo de construção da política pública (BRASIL, 2018d).

Do Ministério Público Federal (MPF) de Caxias do Sul, foi proposta a Ação Civil Pública com pedido de Tutela de Urgência em face da União Federal, sendo o objeto da ação:

[...] assegurar a proteção dos direitos das pessoas com deficiência (PcD), *in casu*, por meio de provimento judicial compelindo a UNIÃO que não publique a nova Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva PNEEPEI, sem que seja reaberto o prazo do consulta pública ou se realize nova(s) audiência(s) pública(s) com todas as entidades que manifestarem interesse (BRASIL, 2018e, p. 2).

Em agosto de 2019, novamente a proposta foi apresentada em *powerpoint*, em Reunião Técnica de Dirigentes de Educação Especial dos Estados e DF, realizada no Estado de Mato Grosso do Sul, pela Diretoria de Educação Especial (Diretoria de Acessibilidade, Mobilidade, Inclusão e Apoio a Pessoas com Deficiência).

Segundo a apresentação, a Minuta PNEE<sup>40</sup> de 2018, por meio de *power point*,

[...] é resultante de visitas técnicas nas cinco regiões brasileiras; relatório de consultorias, estudos documentais; levantamento de dados por meio de instrumentos de pesquisa; discussões; audiências e consultas públicas; escuta de outras esferas de governos e segmentos sociais interessados no assunto, dentre os quais se destacam pessoas que integram o público da educação especial, familiares e representantes, educadores, pesquisadores e lideranças na área (BRASIL, 2018a, p. 3).

A Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down e diversas entidades de Defesa da Educação Inclusiva manifestaram-se em Carta à Procuradoria dos Direitos do Cidadão, reivindicando ação deste órgão em face do MEC, alegando violação dos direitos das pessoas com deficiência, solicitando,

Tornar sem efeito qualquer decisão que tenha sido tomada e/ou encaminhamento que por ventura tenha surgido a partir do evento 'Inclusão Educacional: políticas, caminhos e possibilidades' convocado pela relatora da Comissão que trata a Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial e realizado com pouca representatividade em 5 de agosto de 2019, no horário de 9h as 11h na sala 126 do Conselho Nacional de Educação" (BRASIL, 2019).

Assim, naquele momento, o novo documento de uma Política Nacional para a Educação Especial que passou a ser motivo de discussão e polêmica no meio educacional trazia, em seu bojo, três novos conceitos para essa modalidade educacional com a justificativa de que, na perspectiva da inclusão plena e da justiça social, a Educação Especial que se propunha deveria ser *Equitativa, Inclusiva e ao Longo da Vida*. Esses novos conceitos podem ser compreendidos como princípios organizativos e norteadores da Educação Especial, pois expressam, pelo menos no plano formal, novas perspectivas de Educação e Aprendizagem para o estudante com deficiência/NEE.

Muitas dúvidas e questionamentos foram e ainda estavam sendo suscitados sobre a nova Política de Educação Especial, quando o Brasil e o mundo, em 2020, foram surpreendidos com a pandemia do novo coronavírus e com a perplexidade que se seguiu e os novos desafios para conviver com essa terrível doença parecem ter

---

<sup>40</sup> Segundo a Minuta, naquele momento, a denominação do documento era Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e Ao Longo da Vida (BRASIL, 2018a).

tirado o foco de todas as temáticas relativas à vida das pessoas. No entanto, nos bastidores, o governo federal continuou trabalhando para trazer e oficializar uma nova Política de Educação Especial para todo o Brasil, tema que será discutido a seguir.

#### **4.1.6 A nova Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida - Decreto nº 10.502/2020, de 30 de setembro de 2020**

Em setembro de 2020, o que era Minuta se institui em norma jurídica pelo Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, como Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. A nova PNEE 2020, que doravante assim será denominada, foi lançada nacionalmente em cerimônia no Palácio do Planalto pelo Presidente da República ao assinar o decreto que a instituiu. Na ocasião, o Ministro da Educação, Milton Ribeiro, afirmou que “Um dos principais norteadores dessa política nacional é a valorização da singularidade e do direito do estudante e das famílias no processo de decisão sobre a alternativa mais adequada para o atendimento educacional” (EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2020).

A nova PNNE 2020, mantém alguns elementos da PNEEPEI de 2008 como a colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios para a implementação de programas e ações com vistas à garantia do direito à educação e ao AEE para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (art. 1º). Outras finalidades são consideradas e definidas na nova PNEE 2020, nos incisos seguintes do artigo 2º: II - educação bilíngue de surdos; III - política educacional equitativa; IV - política educacional inclusiva; V - política de educação com **aprendizado ao longo da vida**; VI - escolas especializadas; VII - classes especializadas; VIII - escolas bilíngues de surdos; IX - classes bilíngues de surdos; X -escolares regulares inclusivas e, XI - planos de desenvolvimento individual e escolar.

Essa nova política, que traz nos seus princípios, a “educação como direito para todos em um sistema educacional equitativo e inclusivo” (Art. 3º, I), com a pretensa garantia de “promover o ensino de excelência aos educandos da educação especial em todas as etapas, níveis e modalidades de educação [...] sem a prática de qualquer forma de discriminação ou preconceito” (Art. 4º, II), também propõe, como que num sentido ambíguo e intencional, que a educação para as pessoas com deficiência/NEE

aconteça em espaços apartados das pessoas que não apresentam deficiência/NEE, ao retomar as classes especiais e escolas especializadas (Art. 2º, VI, VII, VIII, IX e 7º), trazendo à tona o “fantasma” da segregação que há algum tempo vem sendo contestada e rechaçada com a implementação da educação inclusiva. (BRASIL, 2020). Assim, segundo Grabois *et al.* (2018, p. 11) “O discurso não disfarça a intenção [...] por trás do uso dos termos do campo da inclusão está uma tentativa de tornar mais palatável o retrocesso que se quer impor, sem diálogo, sem considerar os atores que estão de fato envolvidos, em todas as escolas brasileiras, com a inclusão escolar”.

Dessa forma, o Decreto nº 10.502/2020, ao ser publicado, trouxe à tona a discussão sobre se esse tipo de ato normativo, dentro do ordenamento jurídico brasileiro seria o instrumento cabível para a instituição da nova política, uma vez que os decretos emitidos pelo Poder Executivo têm como objetivo regulamentar regras jurídicas (leis) já existentes, não podendo criar regras novas. Embora esse seja um tema bastante relevante a ser discutido, há um grande e polêmico debate que, tempestivamente, emerge não só no meio educacional, mas também, jurídico, sobre o conteúdo disposto no Decreto nº 10.502/2020. A polêmica se levanta, principalmente sobre a legitimidade e a constitucionalidade das inovações trazidas, sobretudo o caráter não-inclusivo da nova PNEE de 2020.

Sob o argumento da “atualização” da PNEEPEI, como um primeiro desmonte desta política, o Decreto mantém a exclusão do termo “na Perspectiva da Educação Inclusiva”, o que pode evidenciar o seu caráter de retrocesso (GRABOIS *et al.*, 2018).

Como já explicitado por Gadotti (2000, p. 3), “a perplexidade e a crise de paradigma não podem se constituir num alibi para o imobilismo”. É nesse sentido, que um grande movimento de especialistas em inclusão escolar, bem como de entidades que atuam em prol da garantia de direitos, manifestaram-se contra a nova PNEE, cujo debate mobilizou argumentos que indicam tratar-se de uma política discriminatória, excludente, segregadora e que representa uma ruptura, um retrocesso que se opõem aos princípios constitucionais conquistados no enfrentamento às desigualdades no âmbito da Educação Especial. Esses princípios significam a garantia do direito à educação no ensino público, gratuito e de qualidade, em um espaço educacional mais humanizado e menos segregativo, onde os alunos com e sem deficiência/NEE possam estudar juntos.

Além do locus onde deve se efetivar a educação dos alunos com deficiência/NEE – se nas escolas comuns, se nas escolas especializadas ou nas

classes especializadas nos termos dos Artigos 2º e 7º do Decreto nº 10.502/2020 (BRASIL, 2020a) – há, também, um momento que parece propício se não à privatização, mas a uma certa terceirização da Educação Especial, uma vez que o setor privado tem cada vez mais espaço “na forma de organizar a educação pública e recursos públicos com os repasses efetuados mediante ‘as parcerias público-privadas’” (GARCIA, 2017, p. 20). Assim, pelo contido no referido Decreto poderia haver transferência de recursos públicos para instituições privadas, isentando o Estado do investimento público para a escola pública, bem como o retorno da terceirização da educação especial para as instituições privadas de caráter filantrópico.

A contraposição posta por esse movimento se fundamenta, principalmente, na inconstitucionalidade do Decreto nº 10.502/2020, por contrariar a Lei Magna do Brasil (CF/1988) (BRASIL, 1988). Contraria, também, a LBI nº 13.146/2015, que garante à pessoa com deficiência a educação como direito, em um sistema educacional inclusivo (BRASIL, 2015). E, ainda, a CDPD (BRASIL, 2012) que representa um dos mais relevantes instrumentos na garantia dos direitos humanos para as pessoas com deficiência, comprometida no direito à igualdade e à não-discriminação.

Dentre os diversos posicionamentos contrários, é importante citar trechos de algumas das manifestações que repudiam veementemente a nova PNEE de 2020. Por exemplo, a Nota Pública da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação em defesa da inclusão e pelas garantias legais democraticamente construídas, quando afirma:

[...] O Decreto Presidencial representa um retrocesso significativo da luta pela inclusão e diversidade, representando o retorno a um paradigma antigo e já extremamente ultrapassado, ficando evidente a segregação de estudantes em classes e escolas especiais, estimulando o preconceito e a exclusão dos estudantes com deficiência, ferindo o princípio constitucional da igualdade e equidade. [...] Ao remeter para as famílias um “suposto direito de escolha”, o Decreto reforça e induz uma política segregacionista, eximindo-se da responsabilidade de fazer os investimentos necessários no sistema público de educação, na escola regular, para o atendimento adequado às pessoas com deficiência, eliminando todas as barreiras relativas à acessibilidade e de processos pedagógicos inclusivos, de forma a colaborar com a construção de uma sociedade mais justa e solidária [...] (DIRETORIA NACIONAL UNCME, 2020, p. 3).

O Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES-SN, emitiu a seguinte nota de repúdio:

[...] Utilizando a falácia da ampliação de oportunidades e de minimização da evasão escolar de estudantes com deficiência, o Governo Federal retrocede em relação a todas as lutas pela inclusão escolar como direito de todo(a)s. O que o governo chama de “*OPORTUNIDADE DE ESCOLHA*” nós chamamos de preconceito, segregação e capacitismo (DIRETORIA DO ANDES-SN, 2020, p. 2).

O Ministério Público do Trabalho (MPT) pela sua Coordenadoria Nacional de Promoção da Igualdade de Oportunidades e Eliminação da Discriminação no Trabalho – Coordigualdade, se manifestou contrário à nova PNEE “[...] por entender que ofende a tratados internacionais, normas constitucionais e direitos fundamentais da pessoa com deficiência, com repercussões negativas ao mercado de trabalho desse grupo de pessoas” (COORDENADORIA NACIONAL COORDIGUALDADE/MPT, 2020, p. 1). Afirma que o art. 24 da CDPD “abandona de forma categórica o termo ‘educação especial’ e determina um sistema educacional inclusivo em todos os seus níveis” e que,

A participação da pessoa com deficiência nos espaços acadêmicos, em especial no ensino superior, ultrapassa a sua situação de sujeito passivo para afirmar a sua possibilidade de efetiva participação epistêmica, em diversas áreas do conhecimento. Vale lembrar, também, que um sistema de educação inclusiva é essencial como medida de prevenção à discriminação da pessoa com deficiência no mercado de trabalho, colocando por terra argumentos contra sua empregabilidade, tais como a desqualificação para o exercício de diversas funções (COORDENADORIA NACIONAL COORDIGUALDADE/MPT, 2020, p. 1-2).

A Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE) em conjunto com outras instituições, também manifestou, em nota pública, repúdio ao Decreto 10.502/2020 por considerar que ele representa o desmonte do Estado e a indução à privatização da educação, trazendo ainda,

[...] a culminância de um processo autoritário, que se distancia de profissionais da educação básica, da agenda dos movimentos sociais e do acúmulo de conhecimentos oriundo das pesquisas relacionadas à escolarização dos sujeitos da educação especial. As entidades signatárias reafirmam o compromisso com a educação pública, estatal, gratuita, laica, inclusiva, de qualidade socialmente referenciada, portanto, manifestam-se pela revogação do Decreto nº 10.502/2020 e se unem ao conjunto de notas e manifestações que estão circulando na sociedade (ANPED/ABPEE, 2020, p. 1).

Mas o contraditório também se instala, por meio de manifestações favoráveis à nova política. Neste sentido, a Federação Nacional das APAEs (FENAPAES) afirma que vinha contribuindo com o MEC nos grupos de trabalho, em conjunto com outras organizações sociais e acadêmicas, desde 2018, com vistas à atualização da Política Nacional de Educação Especial vigente à época [a PNEEPEI].

Porém, afirma que a redação final do Decreto nº 10.502/2020 “[...] ainda carece da análise mais aprofundada de sua Rede, quanto aos princípios basilares que regem os direitos fundamentais e humanos, considerando o contexto das práticas e suas possibilidades” (FENAPAES, 2020, p. 9). Afirma, ainda, que a PNEEPEI de 2008 “foi alvo de diversas críticas por parte da Rede Apae ao longo dos seus 12 anos de vigência, que se intensificaram durante o debate sobre a Meta 4 do Plano Nacional de Educação de 2014” (FENAPAES, 2020, p. 9) e lista os pontos críticos analisados durante esse período:

[...] a falta de especialização dos professores em educação especial; insuficiência de oferta de serviços e de tempo para o atendimento educacional especializado; falta de acessibilidade atitudinal, comunicacional e arquitetônica para o estudante da educação especial; distribuição desordenada e insuficiente de equipamentos para salas de recurso multifuncional (sem considerar as demandas e especificidades); falta de integração entre os professores da sala de aula regular e do atendimento educacional especializado; falta de profissionais de apoio escolar; falta de integração entre as políticas de saúde e assistência social nas redes de ensino; falta de currículo diversificado para potencializar o aprendizado da pessoa com deficiência intelectual, dentre outros (FENAPAES, 2020, p. 9-10).

A FENAPAES afirma que há um ponto polêmico “[...] ainda em dissenso na relação entre organizações da sociedade civil e o Estado” (FENAPAES, 2020, p. 10), que perdurou na implementação da PNEEPEI de 2008 e ainda encontra-se presente; são as escolas especializadas. E afirma que **“essas escolas são uma alternativa para parte dos estudantes, tendo em vista a natureza de seus impedimentos intelectuais, comunicacionais e sociais, bem como a intensidade e a multiplicidade dos apoios requeridos”** (FENAPAES, 2020, p. 10, grifos nossos). E a FENAPAES reafirma, ainda, que, por visar ao melhor desenvolvimento do estudante, faz-se necessária a diversificação dos espaços educacionais, pela qual a escola bilíngue, demais serviços e recursos e a escola especializada “ainda tem hoje uma

função para inclusão escolar da pessoa com deficiência e seu desenvolvimento integral em nível de igualdade, por ofertar suportes especializados de forma integrada” e por potencializar o processo de inclusão escolar na rede comum de ensino (BRASIL, 2020, p. 10).

A constitucionalidade do Decreto nº 10.502/2020 também foi questionada perante o Congresso Nacional por meio de Projeto de Decreto Legislativo, como é o caso do PDL nº 431/2020, na Câmara dos Deputados e 437/2020, no Senado Federal.

Também foi protocolada junto ao STF a Ação de Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental<sup>41</sup> - ADPF nº 751 - proposta por representantes do partido político – Rede Sustentabilidade (BRASIL, 2020e), na qual requer em medida liminar a suspensão dos efeitos do Decreto nº 10.502/2020 e conseqüentemente a Declaração de Inconstitucionalidade da referida norma jurídica.

Em 23 de outubro de 2020, representantes do Partido Socialista Brasileiro – PSB Nacional (BRASIL, 2020f), também propõem junto ao STF a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI nº 6590)<sup>42</sup> com pedido de medida cautelar, alegando, em síntese que:

[...] tal determinação é um verdadeiro retrocesso na promoção do direito das pessoas com deficiência (PcD) e viola normas internacionais e nacionais. [...]. O decreto também se opõe a normas infralegais como a Resolução nº 2/2001 do Conselho Nacional de Educação que regulamenta a matrícula dos alunos com deficiência prioritariamente em escolas regulares. Os princípios da PNEE de 2020 são opostos àqueles defendidos pela PNEE anterior [PNEEPEI], que estava em vigor desde 2008 e que foi responsável pela desmobilização de escolas especiais e pela inclusão de milhares de alunos com deficiência. A partir de 2008 foi percebido um aumento sem precedentes no número de matrículas de educandos com deficiência nas escolas regulares, sobretudo na rede pública, o que foi sem dúvidas um avanço no direito das pessoas com deficiência. Ao fomentar a criação de classes e escolas especiais ao invés de aprofundar o movimento de inclusão nas escolas regulares, a PNEE

---

<sup>41</sup> Norma prevista no Art. 102, § 1º da CF/1988 e regulamentada pela Lei nº 9.882/99. A ação que será proposta perante o Supremo Tribunal Federal (STF) e terá por objeto evitar ou reparar lesão a preceito fundamental, resultante de ato do Poder Público, ou seja, é proposta para tutelar quaisquer casos de violação ou desrespeito aos preceitos fundamentais da Constituição Federal. Importante ressaltar que nem a CF/1988, nem a Lei nº 9.882/99 estabelecem o rol do que seriam os preceitos fundamentais, cabendo ao autor demonstrá-los no caso concreto, bem como, do entendimento do STF, para o seu acolhimento.

<sup>42</sup> Ação de competência originária do STF que tem por objetivo a declaração de inconstitucionalidade de uma lei ou ato normativo federal ou estadual. Nesse tipo de ação, é feita a análise em abstrato da norma impugnada, sem avaliar sua aplicação a um caso concreto. A legitimidade ativa para propor a ação está prevista no art. 103 da CF. No Supremo Tribunal Federal, essa ação é representada pela sigla ADI (STF, s/d).

de 2020 prevê um desmonte das políticas públicas de inclusão. (BRASIL, 2020f, s.p.).

A suspensão pedida na medida cautelar é justificada pelos requisitos indispensáveis: *periculum in mora*<sup>43</sup> e *fumus boni iuris*<sup>44</sup>, cujos requisitos são aplicáveis em caráter de urgência, diante da possibilidade da ocorrência de um dano irreparável pela demora da decisão judicial. Neste caso, o Decreto nº 10.502/2020, que estava vigente desde outubro de 2020 e considerando o iminente início do ano letivo de 2021, a sua aplicabilidade poderia trazer prejuízos aos sujeitos da Educação Especial, principalmente se aplicadas as normas de segregação contidas no referido documento, conforme explicitado na decisão do STF. Tanto a Ação de Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 751, quanto a Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI nº 6.590) passam pela relatoria do Ministro do Supremo Tribunal Federal, Dias Toffoli.

Na ADPF nº 751, a Advocacia Geral da União (AGU) se manifestou por meio da Informação n. 00250/2020/CONSUNIÃO/CGU/AGU:

[...] o motivo da edição do Decreto nº 10.502/20 foi a necessidade – constatada mediante estudos, levantamento de dados e discussão sobre o tema – de modificar a política de educação especial até então existente, de maneira a ampliar o seu alcance para atender não somente os alunos com deficiência frequentadores das escolas regulares inclusivas, mas também educandos que atualmente não usufruem dos serviços prestados por aquelas instituições educacionais: [...] A PNEE foi construída a partir de dados levantados por relatórios de consultorias que visitaram os estados, com base também em discussões realizadas, audiência e consulta públicas. Foram ouvidas as pessoas que integram o público da educação especial, familiares, entidades representativas, educadores e pesquisadores [...].

Segundo o Relator, Ministro Dias Toffoli, enquanto se aguarda os trâmites legais da ADPF nº 751 e considerando que o decorrer do tempo poderia causar prejuízos aos estudantes da Educação Especial, bem como aos estabelecimentos de ensino, analisou primeiro a medida cautelar pleiteada na ADI Nº 6590, proposta pelo PSB Nacional.

---

<sup>43</sup> Traduz-se, literalmente, como “perigo na demora”. Para o direito brasileiro, é o receio que a demora da decisão judicial cause um dano grave ou de difícil reparação ao bem tutelado” (NORMAS LEGAIS, s/d).

<sup>44</sup> Traduz-se, literalmente, como “fumaça do bom direito”. É um sinal ou indício de que de fato o direito pleiteado existe (NORMAS LEGAIS, s/d).

Em Decisão Monocrática o Ministro Dias Tófolli reconheceu presentes os requisitos do *fumus boni iuris* e do *periculum in mora*, decidindo pela suspensão da eficácia do Decreto nº 10.502/2020. A seguir, a síntese da decisão do Ministro:

[...] **o Brasil internalizou, em seu ordenamento constitucional, um compromisso com a educação inclusiva**, ou seja, com uma educação que agrega e acolhe as pessoas com deficiência ou necessidades especiais no ensino regular, ao invés segregá-las em grupos apartados da própria comunidade.[...] O paradigma da educação inclusiva, portanto, é o **resultado de um processo de conquistas sociais** que afastaram a ideia de vivência segregada das pessoas com deficiência ou necessidades especiais para inseri-las no contexto da comunidade. Assim, apesar de coexistir com a implementação de escolas e classes especializadas, não comporta a transformação da exceção em regra, pois significaria uma involução na proteção de direitos desses indivíduos. Assim, em uma interpretação sistemática dos princípios e dispositivos constitucionais aplicáveis à matéria, é de se ressaltar a **absoluta prioridade a ser concedida à educação inclusiva, não cabendo ao Poder Público recorrer aos institutos das classes e escolas especializadas para furtar-se às providências de inclusão educacional de todos os estudantes**. Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Especial ora questionada parece ir de encontro ao paradigma descrito, **ao deixar de enfatizar a absoluta prioridade da matrícula dos educandos com deficiência ou necessidades especiais no sistema educacional geral, ainda que demande adaptações por parte das escolas**.[...] Portanto, verifico que o Decreto nº 10.502/2020 pode vir a fundamentar políticas públicas que **fragilizam o imperativo da inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino**, pelo que, diante do exposto, considero configurada a **fumaça do bom direito** para efeito de concessão de medida cautelar. [...] Por sua vez, o **perigo da demora** também está configurado, tendo em vista que a proximidade do **início de um novo período letivo** pode acarretar a matrícula de educandos em estabelecimentos que não integram a rede de ensino regular, em contrariedade à lógica do ensino inclusivo. No caso, aguardar o julgamento definitivo da presente ação direta pode trazer prejuízos aos alunos deslocados indevidamente para escolas ou classes especializadas, bem como aos entes públicos que vierem a organizar os respectivos sistemas educacionais com observância ao Decreto nº 10.502/2020. Assim sendo, suspender o ato impugnado é medida que homenageia a segurança jurídica. Pelo exposto, **concedo a medida cautelar pleiteada, ad referendum do Plenário, para suspender a eficácia do Decreto nº 10.502/2020**, submetendo esta decisão à referendo na sessão virtual que se inicia no dia 11/12/2020 (BRASIL, 2020, p. 17-26, grifos do Ministro do STF).

Posteriormente, a decisão liminar foi referendada por maioria dos Ministros do Supremo Tribunal Federal, em sessão virtual do Plenário de 11 a 18/12/2020,

mantendo a suspensão do Decreto nº 10.502/2020, nos termos do voto do seu Relator Ministro Dias Tofoli.

Assim, uma vez suspensa a eficácia do Decreto nº 10.502/2020, entende-se que permanece em vigor a PNEEPEI DE 2008, pelo menos até o julgamento final da ADI nº 6590.

Dessa forma, o atual contexto histórico, demonstra que a educação inclusiva tida como um dos maiores desafios dos sistemas educacionais representa, pelas conquistas realizadas na sua implementação na educação comum, um incontestável instrumento de inclusão social e superação da discriminação negativa contra um dos grupos sociais mais vulneráveis e marginalizados, que é o da pessoa com deficiência.

#### 4.2 A CENTRALIDADE DOS CONCEITOS DE EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA E APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

Um indivíduo só existe como ser social – como um membro de algum grupo social, em cujo contexto ele segue o percurso do desenvolvimento histórico, a composição de sua personalidade e a estrutura de seu comportamento acaba por se construir em uma variável [‘quantun’] dependente da evolução social, cujos principais aspectos são determinados pela última.

(Vigotski, s/d, p. 1)

“A primeira reação que tive ao ver, em meados de 2015, o súbito interesse pelo tema da “Educação ao Longo da Vida’ foi primeiro de espanto e, logo em seguida, de curiosidade epistemológica” (GADOTTI, 2016d, p. 50). Com essas palavras, Gadotti demonstra o quanto esses conceitos **Educação ao Longo da Vida e Aprendizagem ao Longo da Vida** têm tido repercussão em vários âmbitos da sociedade, especialmente nos meios educacionais, nos últimos anos. Compreender os conceitos de ELV e ALV e sua aplicação na contemporaneidade no atual cenário educacional, especialmente ao tratarmos das mudanças propostas para uma nova Política para a Educação Especial, na qual tais conceitos manifestam-se como eixos orientadores, requer um recuo no tempo para a análise e entendimento dos aspectos que, historicamente, os constituíram.

Tomando por essência o excerto de Vigotski (s/d) e a partir da origem e da evolução histórica dos conceitos de ELV e ALV busca-se problematizar os possíveis motivos de seu surgimento no âmbito da Educação Especial brasileira, principalmente quando tais conceitos surgem na CDPD em 2007; na LBI (Estatuto da Pessoa com Deficiência) nº 13.146/2015, em 2015; nas recentes alterações da LDB nº 9394/96 estabelecidas pela Lei nº 13.632/2018, em 2018; e, ainda, na nova Política Nacional para a Educação Especial, em 2018, instituída pelo Decreto nº 10.502/2020 em setembro de 2020, porém suspenso pelo STF em dezembro de 2020.

Ao longo da história os conceitos de ELV e ALV permearam os contextos políticos, sociais e culturais que influenciaram os seus significados. Certamente, a vida de todos os seres humanos ao longo do tempo histórico “se dá na perspectiva das interações e dos movimentos construídos no decorrer de toda a sua história” (ROSSETTO, 2012, p. 55), pois é no âmbito das relações sociais que o sujeito aprende, se desenvolve e tem determinada a sua consciência, lembrando que, segundo Martins *et al.* (2017) a afirmação de Vigotski de que “[...] na base da formação da consciência existe um sistema constituído pelas funções psíquicas [sensação, percepção, atenção, memória, abstração, imaginação, pensamento, linguagem] de sorte que a complexificação das referidas funções condiciona os alcances da consciência” (MARTINS *et al.*, 2017, p. 15) .

Os estudos de Canário (2000), Gadotti (2016d), Rodrigues (s/d; 2011), Ventura (2013) e outros autores, demonstram, que os conceitos de ELV e ALV emergem de debates internacionais sob o discurso da “Educação para Todos”, embasados nos princípios dos direitos humanos e foram organizados e coordenados, principalmente pela UNESCO e União Europeia, permeando as décadas de 1960 a 1990, sendo, os debates, potencializados a partir do ano 2000, na perspectiva de um novo modelo educacional para o século XXI.

Tomando como base os estudos desses autores e outros documentos e textos que serão discutidos no decorrer desta subseção, verifica-se que os conceitos de ELV e ALV vêm, ao longo do tempo, sendo (re)conceituados ou (re)definidos num processo dialético que demonstra o movimento de um mundo em constante transformação e desenhado pelos contextos político, econômico e social. Gadotti (2016) afirma que, quando estava escrevendo sua tese de doutorado nos anos 1970:

[...] não havia distinção entre ‘Educação Permanente’, ‘Educação ao Longo da Vida’ e ‘Aprendizagem ao Longo da Vida’, que traduziam a expressão inglesa *Lifelong Education* e *Lifelong Learning*. Essas expressões traduziam as mesmas intenções, os mesmos pressupostos (GADOTTI, 2016, p. 57, grifos do autor).

No entanto, segundo o autor (2016), as décadas seguintes mostraram, com relação a esses conceitos, um completo distanciamento das raízes humanistas iniciais.

Apesar de terem significados diferentes, esses conceitos se confundem e muitas vezes aparecem imbricados, especialmente Educação/Aprendizagem ao Longo da Vida quando eles aparecem juntos, como se formassem um só conceito, como se tivessem o mesmo significado. Exemplo dessa indiferenciação dos dois conceitos, em alguns casos, nos é demonstrada por Gadotti (2016) quanto cita Lima (2010) que critica

[...] os ‘discursos apologéticos’ relacionados à Educação/Aprendizagem ao longo da vida, como se bastasse criar um novo conceito para mudar a ordem das coisas e como se a educação pudesse fazer tudo. [...] Esses discursos apresentam a Educação/Aprendizagem ao longo da vida como uma panaceia, que ‘tudo pode’, uma solução milagrosa para a ‘crise mundial da educação’ (GADOTTI, 2016, p. 58, grifos do autor).

Em se considerando a questão cronológica, o conceito de ALV é mais antigo que ELV e, “é uma proposta de todo fascinante [...] todavia esta ideia está longe de ser nova, e as fórmulas de aprendizagem ao longo da vida do pós-guerra[...] tal como o demonstra Denis Kalle [...] estiveram longe de conhecer o sucesso” (SITOE, 2006, p. 285).

Portanto, vamos procurar explicitá-los nessa ordem cronológica. Gadotti (2016) cita os estudos de Lima (2007<sup>45</sup>; 2010<sup>46</sup>; 2012<sup>47</sup>) e de Canário (2003<sup>48</sup>), para os quais “essa expressão [Educação/Aprendizagem ao Longo da Vida] foi se **reconceituando** ou se desvirtuando, com base no receituário da OCDE e do Banco Mundial, acomodando-se cada vez mais à racionalidade econômica”. Afirma que “o princípio

<sup>45</sup> LIMA, L. **Educação ao longo da vida**: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró. São Paulo: Cortez, 2007.

<sup>46</sup> LIMA, L. A educação faz tudo?: crítica ao pedagogismo na “sociedade da aprendizagem”. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 15, 2010.

<sup>47</sup> LIMA, L. **Aprender para ganhar, conhecer para competir**: sobre a subordinação da educação na “sociedade da aprendizagem”. São Paulo: Cortez, 2012.

<sup>48</sup> CANÁRIO, R. A aprendizagem ao longo da vida: análise crítica de um conceito e de uma política. In: CANÁRIO, R. (Org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, 2003. p. 189-207.

universal de que aprendemos ao longo de toda a vida foi substituído por uma ‘formação profissional ao longo da vida’” (GADOTTI, 2016, p. 57) e que, de acordo com esses autores “[...] o conceito [Educação/Aprendizagem ao Longo da Vida] nasceu no contexto do Estado-previdência e acabou sendo reconceituado pelo Estado Neoliberal” (GADOTTI, 2016d, p. 57).

As consequências do pós guerra e de outros conflitos ocorridos no século XX, somados às transformações provocadas pela globalização da economia mundial e pelos avanços tecnológicos, passam a exigir o perfil de um novo homem, o qual, com base nos significados implícitos nos conceitos de ELV e ALV, deveria se adaptar a essa nova sociedade, considerada sociedade da informação e do conhecimento, “adaptando-se” a ela. Assim, nesse contexto de mudanças, é que ocorrem as discussões sobre esses conceitos envoltos em “múltiplos sentidos de educação e formação” (ALHEIT; DAUSIEN, 2006, p. 179). Nesse cenário, não bastava a aprendizagem apenas num contexto educativo, obrigatório e institucionalizado, era preciso que esse sujeito buscasse novos caminhos formativos, novas competências, como instrumentos de formação.

Para a compreensão da emergência desses conceitos há três documentos relevantes instituídos no contexto histórico europeu entre a última década do ano de 1960 até o 2000 que objetivaram novos rumos para a educação e que vão se refletir nas políticas educacionais internacionais para o século XXI. São eles: O relatório Aprender a ser (1972), da Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, estabelecida pela UNESCO, o qual teve como relator, Edgar Faure, o presidente da Comissão; o relatório Um Tesouro a Descobrir, de 1996 (UNESCO, 2010) da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, cujo relator, Jacques Delors, foi o Presidente da Comissão e o “Memorando sobre Aprendizagem ao longo da vida” (2000), proposto pela União Europeia, como Estratégia Europeia de Emprego.

Alheit e Dausien (2006)<sup>49</sup> afirmam que “o conceito de aprendizagem ao longo da vida permanece maldefinido”, porém consideram que “a educação ao longo da vida pode ser analisada sob diferentes aspectos” destacados pelos autores em dois pontos de vista: o primeiro está vinculado às rápidas mudanças sociais e culturais, às transformações nas relações de trabalho e no processo educacional que “exigem,

---

<sup>49</sup> Texto traduzido por Teresa Van Acker, a partir da versão francesa de Christine Delory-Momberger “Processus de formation et apprentissages tout au long de la vie”, publicada em *Orientation Scolaire et Professionnelle*, 2005, n. 1 (ALHEIT; DRAUSIEN, 2006, p. 177).

para serem superadas pelos atores sociais, competências e flexibilidade que não podem ser adquiridas no ritmo e nas formas institucionalizadas dos processos ‘tradicionais’ de formação”. Este aspecto ensejou, a partir de 1960, uma “nova ordem educativa”, imposta pela “política internacional de educação ao longo da vida”. O segundo está sob a ótica da formação individual do sujeito, nos “aspectos não formais, informais, não institucionalizados e auto-organizados da aprendizagem” (ALHEIT; DAUSIEN, 2006, p. 178-180).

Segundo Rodrigues (2011, p. 219), a expressão “Ao longo da vida” é um “enunciado temporal que orienta e conforma determinado modo de conceber a educação e os sujeitos na sua relação com o passado, presente e futuro, expressando nessa relação o sentido atribuído à história”. A autora afirma ainda – apoiada no Memorando... (2000) – que os documentos da década de 1990 descrevem a conjuntura histórica como uma realidade “dominada pela globalização, pelo contínuo desenvolvimento tecnológico e pelas mudanças aceleradas, bem como pela intrínseca dependência e subordinação de conhecimentos específicos às ‘novas economias da Era do conhecimento’” (RODRIGUES, 2011, p. 219, grifo da autora).

Segundo a autora, por essa análise,

[...] repetidas vezes afirma-se a necessidade de inovação, mudança, adaptação, decorrentes de profundas alterações na sociedade contemporânea, ora denominada de “sociedade da informação”, ora de “sociedade do conhecimento”. Em ambas, as denominações são qualificadas positivamente, dado o suposto caráter democratizante assumido pelos sistemas de informação, e tratadas num tom de naturalidade e obviedade, bem ao gosto das ideologias, pois, como lembra Warde (1990, p. 6), ‘na História, as ideologias tomam a forma de conceitos, categorias, cronologias ..., ou seja, já se apresentam sob a forma de conhecimento’ (RODRIGUES, 2011, p. 219-220, grifos da autora).

De acordo com Sodré (2012, *apud* GADOTTI, 2016d), não existe uma “sociedade do conhecimento”, pois esta expressão, utilizada, às vezes, como um refinamento de “sociedade da informa o”,   usada de forma “[...] recorrente no discurso publicitário das grandes empresas de tecnologia da informa o e da comunica o, porém se revela mais um *slogan* do que um conceito, na medida em que reduz a diversidade dos modos de conhecer ao modelo maquínico” (GADOTTI, 2016d, p. 57). Sobre o conceito de ALV, Gadotti (2016d) afirma:

[...] Trata-se de um conceito com diferentes interpretações e diferentes práticas que continua com a mesma ambiguidade da Educação Permanente. Nada de novo em relação a isso. Porém, predomina uma visão instrumental, voltada para a eficácia produtiva e à competitividade. O que é novo é que a aprendizagem ao longo da vida é apresentada como um “princípio organizador e norteador” da educação para o século XXI, “operacionalizando” o conceito de Educação Permanente (GADOTTI, 2016, p. 56, grifos do autor).

Ao explicar o conceito de Aprendizagem ao longo da Vida como um princípio para se organizar e direcionar a educação do século XXI e para se operacionalizar o conceito de Educação Permanente, Gadotti (2016d) remete ao movimento estudantil de maio de 1968<sup>50</sup>, afirmando que essa “era a resposta que o *establishment* dava ao movimento mundial dos estudantes de 1968” (GADOTTI, 2016d, p. 56).

Segundo Rodrigues (s/d) uma das causas consideradas recorrentes para a crise mundial da educação desencadeada nas décadas de 1950 e 1960, foi a expansão dos sistemas de ensino como nunca havia ocorrido, gerando uma crença sobre a educação como possibilidade de progresso e, conseqüentemente, de melhoria de vida para as pessoas. Por outro lado, segundo a autora, a ampliação da educação causou desajustes entre os sistemas de ensino e os meios a que pertenciam, pois o mundo passava, naquele momento, por grandes transformações e, em decorrência da economia capitalista, houve relevante questão social vinculada ao emprego e desemprego (RODRIGUES, s/d).

Nesse sentido, os estudos de Gadotti (2016d); Canário (2000) e Rodrigues (s/d; 2011), evidenciam que quatro anos após o evento de maio de 1968 e em resposta à crise mundial da Educação anunciada pela própria UNESCO, surge o Relatório Faure (1972) – *Learning to be*, ou Aprender a Ser. Segundo Edgar Faure (1972) o Relatório Aprender a Ser “tem na sua centralidade o homem na sua totalidade” e a “ciência e a tecnologia” como “fundamental empreendimento educativo” (FAURE, 1972, p. 25-26). O Relatório trazia recomendações que orientaram as ações da UNESCO, dos

---

<sup>50</sup> “Foi uma grande onda de protestos que teve início com manifestações estudantis para pedir reformas no setor educacional. O movimento cresceu tanto que evoluiu para uma greve de trabalhadores que balançou o governo do então presidente da França, Charles De Gaulle. [...] O começo de tudo foi uma série de conflitos entre estudantes e autoridades da Universidade de Paris, em Nanterre, cidade próxima à capital francesa. No dia 2 de maio de 1968, a administração decidiu fechar a escola e ameaçou expulsar vários estudantes acusados de liderar o movimento contra a instituição. As medidas provocaram a reação imediata dos alunos de uma das mais renomadas universidades do mundo, a Sorbonne, em Paris” (MUNDO ESTRANHO, 2011).

Governos e da comunidade internacional, na proposição de uma nova realidade educativa para a formação do “homem, global e permanente” (FAURE, 1972, p. 10).

Para Faure (1972, p. 10) “trata-se de não mais adquirir, de maneira exacta, conhecimentos definitivos, mas de se preparar para elaborar, ao longo de toda a vida, um saber em constante evolução e de ‘aprender a ser’”, que seria efetivado pela educação ao longo do tempo acompanhando a evolução social, política, técnica e econômica. A concepção humanista da educação proposta por Faure no Relatório (1972) concebia a ciência e a tecnologia como “fundamentos universais” ao processo educativo das crianças, jovens e adultos,

[...] a fim de ajudar o indivíduo a dominar não só as forças naturais e produtivas, mas também as forças sociais, e, fazendo-o, a adquirir o próprio domínio e os das suas preferências e dos seus actos; enfim, que auxiliem o homem a imbuir-se do espírito científico, de maneira a promover as ciências, sem tornar seu escravo (FAURE, 1972, p. 26).

Esse Relatório considerado um “manifesto da educação permanente” (CANÁRIO, 2000, p. 31), teve como pressuposto a análise da crise mundial da educação, em que a Comissão que o subscreveu propõe uma nova forma de conceber e organizar os processos educativos. Na sua constituição recomendava o que se chamava de Educação Permanente como extensiva à vida, como ideia central para as novas políticas educacionais do futuro sobre as quais se pretendia a adequação de uma sociedade que se arremessava para a modernização e o progresso, visto por Edgar Faure como uma possibilidade de melhoria de vida para as pessoas. De acordo com Canário (2000),

Este documento, considerado como o “manifesto da educação permanente”, enfatizava, por oposição a uma lógica cumulativa e escolar da aprendizagem, um processo educativo coincidente com o ciclo vital e a construção da pessoa. Esta emergência da pessoa como sujeito da formação aparece associada a três pressupostos sobre a educação, o da sua *diversidade*, o da sua *continuidade* e o da sua *globalidade* [...] (CANÁRIO, 2000, p. 31, grifos do autor).

No contexto histórico europeu, os estudos apontam que a partir de 1960 é que a UNESCO enfatiza a Educação ao Longo da Vida como um novo paradigma educacional e como exigência para um novo mundo ou para uma nova sociedade. (CANÁRIO, 2000; GADOTTI, 2016d).

De acordo com Rodrigues (2008),

Os três eixos sobre os quais se apóia a perspectiva de educação ao longo da vida – cidadania ativa, coesão social e empregabilidade – devem ser problematizados à luz das transformações ocorridas no processo produtivo por meio da constituição das formas de acumulação flexível, caracterizadas por Harvey (1993, p. 140) como expressão de um “confronto direto com a rigidez do fordismo, apoiada na FLEXIBILIDADE dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo” (RODRIGUES, 2008, p. 111, grifos da autora).

Na busca pela compreensão da origem e evolução dos conceitos, Gadotti (2016, p. 52, grifos do autor) afirma que “[...] o conceito de Educação ao Longo da Vida apareceu pela primeira vez, num documento oficial, na Inglaterra, em 1919 (*Lifelong Education, Education for Life*), associado à formação profissional (“vocacional”) dos trabalhadores”. Segundo o autor, a expressão *Lifelong Education* foi traduzida, na França, por *Éducation permanente* e assim aparece na literatura pedagógica dos anos 1950 e 1960, tendo sido “[...] consagrada no Relatório Edgar Faure *Aprender a ser*, em 1972, como ‘pedra angular’ da ‘cidade educadora’ e ‘ideia mestra’ das futuras políticas educativas” (GADOTTI, 2016, p. 52, grifos do autor).

Afirmando que a matriz fundadora da Educação ao Longo da Vida é a Educação Permanente, o autor assegura:

[...] há total coerência entre essas duas expressões e que uma pode ser substituída pela outra sem nenhuma perda de significado. Na França, a noção de educação ao longo da vida não era novidade. A ideia de uma educação continuada, progressiva, ‘para todas as idades’, era a base do programa educativo da Revolução de 1.789<sup>51</sup> (GADOTTI, 2016, p. 52, grifos do autor).

Para Gadotti (2016), no início “a Educação Permanente (ou Educação ao Longo da Vida) nada mais era do que um termo novo aplicado à Educação de Adultos, principalmente no que se referia à formação profissional continuada” (GADOTTI, 2016, p. 53). Afirma que, de acordo com Furter (1972), passou, depois, por uma fase que se poderia “chamar de ‘utópica’, integrando toda e qualquer ação educativa e visando a uma transformação radical de todo o sistema educativo” (GADOTTI, 2016, p. 53).

---

<sup>51</sup> Revolução Francesa.

Segundo Lima (2010, *apud* GADOTTI, 2016), nos países do Norte, nas últimas décadas,

[...] os organismos internacionais conseguiram realizar o sonho de uma educação ‘para o desenvolvimento’, focando-se na ‘adaptação funcional dos aprendentes individuais à empregabilidade, flexibilidade e competitividade econômica, no quadro da ‘sociedade da aprendizagem’ e da ‘economia do conhecimento’ (LIMA, 2010, *apud* GADOTTI, 2016, p. 53, grifos do autor).

De acordo com Ventura (2013), o tema Educação ao Longo da Vida emerge como um novo paradigma para a Educação de Jovens e Adultos – EJA e esse fato estaria redefinindo a identidade dessa modalidade educacional, em oposição ao (suposto) paradigma anterior de educação compensatória. A autora afirma:

Esse processo de transição de referências (ou paradigmas) é justificado, nacionalmente, pela necessidade de crítica a uma visão redutora e escolarizante, que aborda a EJA apenas no sentido de reposição de estudos via escolarização, e também pela necessidade de uma oposição às ações de curta duração e baixa escolaridade que caracterizam historicamente as políticas para a área (VENTURA, 2013, p. 35).

Também a educação das pessoas com deficiência/NEE parece ter se pautado, historicamente, pela ideia de que, para essa população poderia ser oferecida qualquer educação. Nesse sentido, pode-se pressupor como hipótese que também para a modalidade Educação Especial, os conceitos de ELV e ALV estão sendo introduzidos na legislação com uma nova roupagem. No entanto, essa nova roupagem não muda a concepção de educação que permeou a Educação Especial historicamente: o aluno com deficiência/NEE estava presente na escola (leia-se escola especial e escola comum) apenas para ser reabilitado, para aprender o que suas capacidades, suas aptidões permitissem. Nesse caso, a educação oferecida a esses alunos não trazia os conteúdos científicos como fundamentais a serem ensinados.

Segundo Ventura (2013), o tema “educação continuada ao longo de toda a vida” como um novo paradigma da EJA, origina-se de documentos como a Declaração de Hamburgo<sup>52</sup> e é referendada em documentos legais como o Parecer nº 11/2000 do Conselho Nacional de Educação. Esse documento atribui à EJA a função de

---

<sup>52</sup> A Declaração de Hamburgo é elaborada na V CONFINTEA, evento da UNESCO que foi realizado em 1997.

“atualização de conhecimentos por toda a vida” (VENTURA, 2013, p. 36), o que nos leva a questionar se “atualizar” é o mesmo que “ensinar” os conhecimentos. Poderia estar implícito no conceito “atualizar”, uma ideia de educação mais aligeirada, não sistematizada e planejada.

Gadotti (2016) adverte que não se pode confundir a Educação ao Longo da Vida com a Educação de Adultos, pois o “próprio princípio ‘ao Longo da Vida’, indica que a educação ocorre em todas as idades e não só na vida adulta”, que ela acontece em “espaços formais e não formais” e que por isso, também não se pode “confundir a Educação ao Longo da Vida com a Educação Formal” (GADOTTI, 2016, p. 55).

O princípio da “aprendizagem ao longo da vida” articula a educação como um todo, independentemente da idade, independentemente de ser formal ou não formal. Se a educação e a aprendizagem se estendem por toda a vida, desde o nascimento até a morte, significa que a educação e a aprendizagem não se dão somente na escola e nem no ensino formal. Elas se confundem com a própria vida, que vai muito além dos espaços formais de aprendizagem. Assim podemos dizer que tanto **a educação quanto a aprendizagem não podem ser controlados pelos sistemas formais de ensino**. Este princípio nos obriga a termos uma visão holística da educação (GADOTTI, 2016, p. 55, grifos nossos).

O autor explicita que “Se as duas expressões se identificarem não seria uma educação ‘ao longo da vida’, mas apenas ao longo da vida dos adultos. Seria ‘ao longo da vida’, menos a vida da criança e do adolescente” (GADOTTI, 2016, p. 50).

Corre-se o risco de se fazer da Educação Especial, uma educação qualquer no período de educação formal desses alunos com deficiência/NEE, aligeirando sua conclusão dos níveis de escolaridade desse período, já que existem outras formas de Educação: não formal e informal. Isso poderia justificar, também, uma corrida para se buscar recursos públicos destinados à educação pública, para serem carreados para Escolas Especiais, para Cursos Complementares, etc., o que já pode ser verificado no final de 2020, quando da aprovação, no Congresso Nacional brasileiro, do novo Fundo de Manutenção da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) (BRASIL, 2020), quando as duas casas legislativas divergiram com relação ao financiamento da educação no tocante à destinação de recursos para “escolas ligadas a Igrejas, entidades filantrópicas e o ensino técnico profissionalizante do Sistema S” (CARTA CAPITAL, 2020, s.p.), o que pode ser caracterizado como privatização de recursos públicos.

Visando ao esclarecimento dos conceitos de educação formal, não formal e informal, Cascais e Terán (2014, p. 2) afirmam que esses termos “[...] são de origem anglo-saxônica, surgidos a partir de 1960” em meio a fatores que desencadearam a crise educacional ocasionada pela segunda Guerra Mundial, dentre os quais destacam:

a) os sistemas escolares não conseguiam atender a grande demanda escolar, b) os sistemas escolares não cumpriam seu papel em relação à promoção social e, c) a não formação de recursos humanos para as novas tarefas que surgiam com a transformação industrial (CASCAIS; TERÁN, 2014, p. 2).

O surgimento dos termos provoca uma nova discussão sobre o papel da educação ante as inovações da ciência e das tecnologias mediadas pela globalização. A educação, de forma geral, sofre essas influências e os diferentes espaços educativos - formal, não formal e informal - passam a ser explorados como os diversos espaços para o processo de ensino e aprendizagem que são utilizados na intenção de preparar o sujeito para enfrentar os desafios desse novo tempo. Desafios esses, segundo Almeida (2014, s.p.), “impostos pela sociedade contemporânea onde o setor econômico oprime a sociedade, afasta o cidadão de seus direitos, acelera o crescimento das desigualdades sociais e provoca um declínio na oferta do trabalho por falta de qualificação”.

Libâneo (2007) afirma que numa perspectiva histórico-social, na concepção marxista socialista “o processo educativo, por consequência, é um fenômeno social, enraizado nas contradições, nas lutas sociais, de modo que é nos embates da *práxis* social que vai se configurando o ideal de formação humana” (LIBÂNEO, 2007, p. 78). Isto significa que a educação se concebe e se desenvolve pelas determinações e relações sociais, econômicas, políticas e culturais, ou seja, “o vínculo da prática educativa com a prática social global faz vir à tona o fato de ela subordinar-se a interesses engendrados na dinâmica de relações entre grupos e classes sociais” (LIBÂNEO, 2007, p. 79). O autor chama a atenção, então, para o fato de que “nessas condições, a educação tende não só a ser representativa dos interesses dominantes (consolidados pela ação do Estado), como também a ser transmissora da ideologia que responde a esses interesses” (LIBÂNEO, 2007, p. 79). Ressalta-se, nesse contexto, que as modalidades ou formatos de ensino (formal, não-formal e informal)

têm definições que as distinguem conceitualmente no espaço, nos objetivos e finalidades.

Para Libâneo (2007, p. 88), a educação formal seria aquela “estruturada, organizada, planejada intencionalmente, sistemática”, da qual a educação escolar convencional faz parte e outros espaços extra escolares também podem ser considerados formais, desde que haja ensino (escolar ou não). Para o autor (LIBÂNEO, 2007), são consideradas atividades educativas formais também, a educação de adultos, a educação sindical, a educação profissional “[...] desde que nelas estejam presentes a intencionalidade, a sistematicidade e condições previamente preparadas, atributos que caracterizam um trabalho pedagógico-didático, ainda que realizadas fora do marco do *escolar* propriamente dito” (LIBÂNEO, 2007, p. 89).

Ainda segundo o autor, “educação *não-formal*, por sua vez, são aquelas atividades com caráter de intencionalidade, porém com baixo grau de estruturação e sistematização, implicando certamente relações pedagógicas mas não formalizadas” (LIBÂNEO, 2007, p. 89). Como exemplo, o autor cita “os movimentos sociais organizados na cidade e no campo, os trabalhos comunitários, atividades de animação cultural, os meios de comunicação social, os equipamentos urbanos culturais e de lazer (museus, cinemas, praças, áreas de recreação) etc.” (LIBÂNEO, 2007, p. 89).

Educação informal, segundo Libâneo (2007, p. 90) é “aquela que resulta do ‘clima’ em que os indivíduos vivem, envolvendo tudo o que do ambiente e das relações socioculturais e políticas impregnam a vida individual e grupal”.

No entanto, Libâneo (2007) ressalta a importância da educação informal na formação humana, pois esta influencia sobremaneira a capacidade de pensar e agir do homem.

Gohn (2006) considera que é necessário distinguir e demarcar as diferenças entre esses conceitos e assim os define:

[...] a **educação formal** é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; **a informal** como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização - na família, bairro, clube, amigos, etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados; e **a educação não-formal** é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em

espaços e ações coletivas cotidianas” (GOHN, 2006, p. 28, grifos nossos).

Retomando a questão da formação deste novo homem, ressalta-se que, na perspectiva de Educação ao Longo da Vida numa concepção humana, esse conceito [ELV] tem, segundo Gadotti (2016), sua gênese na Educação Permanente sobre a qual Faure (1972) afirma:

[...] Nosso último postulado, é o de que a educação para formar este homem completo, cujo advento se torna mais necessário à medida que coacções sempre mais duras separam e atomizam cada ser, terá de ser global e permanente. Trata-se de não mais adquirir, de maneira exacta, conhecimentos definitivos, mas de se preparar para elaborar, ao longo de toda a vida, um saber em constante evolução e de “aprender a ser” (GADOTTI, 2016, p. 10).

No entanto, a modernização, o progresso, que representava uma economia dinâmica, competitiva e globalizada baseada no conhecimento, passam a exigir que esse homem tenha que (re)aprender para adaptar-se às novas transformações. Assim, a Educação Permanente passa a ter uma nova concepção, a de “formação profissional contínua baseada no conceito da ‘reciclagem’, ou uma segunda oportunidade” (CANÁRIO, 2000, p. 31), passando a ser confundida com a educação de adultos.

Nessa perspectiva, Gadotti (2016) afirma que em relação à “Educação Permanente (ou ao longo da vida)” sob o olhar dos organismos internacionais passa a ser a educação “para o desenvolvimento”, voltada para a “adaptação funcional dos aprendentes individuais à empregabilidade, flexibilidade e competitividade econômica” (GADOTTI, 2016, p. 53). De acordo com Rodrigues (2011), no século XX emerge nos canais de difusão internacionais da UNESCO,

[...] a expressão ‘educação ao longo da vida’ como um paradigma educacional a ser alcançado [e que] suas filiações históricas remontam ao ano de 1967, quando se anunciavam as perigosas potencialidades da crise mundial da educação. Na década seguinte, essa crise, identificada como um desajustamento, apareceu sob a forma de ameaça de desequilíbrio do corpo social ou de desumanização, cujo enfrentamento dar-se-ia por uma educação coextensiva à vida (RODRIGUES, 2011, p. 217).

Então Gadotti (2016) assegura que o movimento de um novo projeto de educação para o século XXI, cuja centralidade argumentativa se dava em torno de Educação ao Longo da Vida, “emerge como um ‘antídoto’ para os ‘perigos’ do desemprego e rupturas sociais, e de um sujeito que deverá aprender a ser, a fazer, a conhecer, a viver e a empreender” (GADOTTI, 2016, p. 217).

Nesta concepção, Rodrigues (2011, p. 217) pelo olhar da UNESCO e fundamentada no Relatório de Delors de 1996 (UNESCO, 2010), diz que se pode evocar três eixos de argumentação sobre a perspectiva educacional fundamentada na Educação ao Longo da Vida: 1. “como mecanismo de promoção do respeito às necessidades e diferenças individuais;” 2. “como instrumento de democratização da educação”, ou seja, na promoção de um ensino de qualidade para todos em igualdade de oportunidades e, 3. como “chave de acesso ao século XXI, capaz de promover a participação do sujeito na ‘modernidade global’” (UNESCO, 2010, p. 217).

Para Rodrigues (2011), apesar dos argumentos “inclusivos” apregoados pela UNESCO para a perspectiva educacional fundamentada na Educação ao Longo da Vida, o discurso dessa instituição ao longo de sua história, se assenta “na construção de um sujeito pacífico e tolerante, consoante à política contemporânea de segurança mundial para o sistema capitalista” (RODRIGUES, 2011, p. 217).

Diante das constantes mudanças marcadas pelo avanço das novas tecnologias da informação e comunicação (TIC) e das demandas de um mundo em constante transformação para a manutenção do sistema capitalista, por recomendação da UNESCO elabora-se o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, sob a presidência de Jacques Delors, em 1996. Esse documento, que tem como título original: *“Learning: the treasure within”*, foi publicado pelo Setor de Educação da Representação da UNESCO no Brasil com o patrocínio da Fundação Faber-Castell, com o título “Educação: Um Tesouro a Descobrir” (BRASIL, 2010).

O Relatório Delors sugere um modelo de educação alicerçada em quatro pilares: Aprender a ser, Aprender a conhecer, Aprender a fazer e Aprender a conviver, que acolhem o conceito de Educação ao Longo da Vida, “como uma chave de acesso para o século XXI”, como forma de superar os “múltiplos desafios suscitados pelo futuro” consolidados nos “ideais de paz, da liberdade e da justiça social”, num processo de desenvolvimento contínuo das pessoas e das sociedades (UNESCO, 2010, p. 5).

Jacques Delors enumera no Relatório (UNESCO, 2010) diversas tensões, caracterizadas como desafios a serem superados e que estavam no foco da problemática do século XXI, das quais destaca-se:

[...] A tensão entre a **indispensável competição e o respeito pela igualdade de oportunidades**. Questão clássica formulada, desde o início do século XX, tanto às políticas econômicas e sociais quanto às políticas educacionais. Questão resolvida, em alguns casos, mas nunca de forma duradoura. Atualmente a Comissão tem a ousadia de afirmar que o imperativo da competição impele um grande número de responsáveis a esquecer a missão que consiste em fornecer a cada ser humano os meios para realizar todas as suas potencialidades. Diante de tal constatação, e no que diz respeito ao domínio abrangido por este relatório, **fomos levados a retomar e a atualizar o conceito de educação ao longo da vida, de maneira a CONCILIAR a competição incentivadora com a cooperação fortificante e com a solidariedade que promove a união entre todos** (UNESCO, 2010, p. 9, grifos nossos).

A ideia de redefinição dos conceitos de ELV e ALV, também, vem assim expressa no Relatório Delors (UNESCO, 2010),

[...] Por todas essas razões, parece-nos que é imperativo impor o conceito de **educação ao longo da vida** com suas vantagens de flexibilidade, diversidade e acessibilidade no tempo e no espaço. É ideia de educação permanente que deve ser simultaneamente reconsiderada e ampliada; com efeito, além das necessárias adaptações relacionadas com as mudanças da vida profissional, ela deve ser uma construção contínua da pessoa, de seu saber e de suas aptidões, assim como de sua capacidade para julgar e agir. Ela deve permitir que cada um venha a tomar consciência de si próprio e de seu meio ambiente, sem deixar de desempenhar sua função na atividade profissional e nas estruturas sociais (UNESCO, 2010, p. 12, grifos nossos).

No entanto, na percepção de Gadotti (2016, p. 54), “a noção de Educação ao Longo da Vida proposta no Relatório de Jacques Dellors (1996)” não tem a mesma conceituação, o mesmo significado que tinha no Relatório de Edgar Faure (1972). Para o autor a “referência aos poucos deixou de ser a cidadania para se focar nas exigências do mercado”. Assim, o autor enfatiza:

Com amparo na teoria do capital humano a aprendizagem passa a ser uma responsabilidade individual e a educação, um serviço, e não um direito. Esse *ethos* mercantil deslocou a educação para a formação e para a aprendizagem. A Visão humanista, inicial, foi substituída, nas

políticas sociais e educativas, por uma visão instrumental, mercantilista, apesar de declarações contrárias (GADOTTI, 2016, p. 54).

Compreende-se, assim, que os anos 90 passam a ser considerados como o marco para a emergência da Aprendizagem ao Longo da Vida, tendo em vista a rápida transformação provocada pelas TICS que passam a ditar as mudanças econômicas e sociais iniciadas na Europa, mas que vão tendenciar o mundo pelo processo da globalização (CANÁRIO, 2000).

Segundo Gadotti (2016),

Apesar da aparente continuidade entre o Relatório Edgar Faure (“Aprender a ser”) e o Relatório Jacques Delors (“Educação, um tesouro a descobrir”), existe uma profunda diferença: o foco deixa de ser a educação e passa a ser a aprendizagem (GADOTTI, 2016, p. 56, grifos do autor).

O conceito de ALV surge, então, como um novo paradigma, reconceituando e redefinindo os conceitos de ELV e Educação Permanente e passa a ser utilizado como argumento e estratégia de adaptação a esse novo contexto histórico, que para Canário (2000, p. 35) representa “uma ruptura de paradigma, resultado de fenômenos e mudanças que causaram grande impacto principalmente na economia, no trabalho e formação” do sujeito.

Nota-se que as transformações econômicas globalizadas e na considerada “sociedade do conhecimento” ou “era do conhecimento” se refletem no mundo do trabalho e o perfil exigido para o trabalhador neste mundo em permanente mudança, está relacionado a aptidões e competências, pois o mercado de trabalho exige, cada vez mais, qualificação e experiência.

Na lógica da redefinição dos conceitos, Ventura (2013, p. 39) assevera que as pesquisas demonstram que o conceito de ELV “não significa continuidade ou atualização” do conceito de Educação Permanente, mas “uma reconceituação” do que significava esse paradigma educacional, pois ao se difundir na década de 1990, o conceito de ELV, “muda o sentido, distorce ou mesmo nega projetos políticos originais, como por exemplo, o pressuposto da educação como direito coletivo e responsabilidade do Estado” (VENTURA, 2013, p. 39). Lembrando que, quando a lei nº 13.632/2018 elimina a expressão “dever constitucional do Estado” do Art. 58, §3º da LDB nº 9394/96, para se referir à Educação Especial, já se evidencia um grande

prejuízo para a educação das pessoas com deficiência, permitindo a possibilidade de a educação privada, cada vez mais, entrar nesse “mercado” e com financiamento público, conforme ficou demonstrado na Câmara Federal quando das discussões sobre a regulamentação do novo FUNDEB<sup>53</sup> no segundo semestre de 2020.

Com a aprendizagem centrada na responsabilidade individual,

[...] o sujeito é compreendido e tomado como aquele que aceita a realidade ou que responde sistematicamente às modificações e variáveis do meio [aquele sujeito que] se constitui e se produz empreendendo em si um investimento constante no modo de viver, na medida em que é capturado pela ‘modificação’ da forma de dizer e fazer da sua vida [...] (MOHR, 2018, p. 114).

Na Europa, em 2000, o “Memorando sobre a educação e a formação ao longo da vida”, indica para a União Europeia, a ALV como princípio orientador não só dos “sistemas da educação e da formação” dos cidadãos europeus, mas como oportunidade de cada um, individualmente, se “adaptar” às novas exigências sociais e econômicas, numa sociedade assente no conhecimento, sob a justificativa da “promoção da cidadania activa e o fomento da empregabilidade” (MEMORANDO..., 2000, p. 3).

O referido documento, considerado pela União Europeia, como o mais significativo documento europeu sobre a política de formação e ELV define que “A **aprendizagem ao longo da vida** deixou de ser apenas uma componente da educação e da formação, devendo tornar-se o princípio orientador da oferta e da participação num contínuo de aprendizagem, independentemente de contexto”. Assim, no plano de Estratégia da União Europeia de Emprego, segundo o Memorando... (2000) a Aprendizagem ao Longo da Vida é toda e qualquer atividade de aprendizagem empreendida continuamente que visa a “melhorar conhecimentos, aptidões e competências”, na racionalidade da lógica do capital humano (MEMORANDO..., 2000, p. 3).

---

<sup>53</sup> Os recursos financeiros demandados no FUNDEB, também são motivo de disputas no campo político por grupos de interesses privados. Uma vez que, ao se permitir legalmente, na área educacional, as parcerias público-privadas, abre-se a possibilidade de se ter a educação como um nicho mercantil e, conseqüentemente, o reflexo dessa estratégia chegará à Educação Especial. É o que se tem visto, nas recentes manobras políticas planejadas e intentadas pelo Congresso Nacional quando da regulamentação do próprio FUNDEB, nas proposições de redirecionamento dos recursos públicos para as entidades religiosas, confessionais, filantrópicas e do Sistema S. Por certo, isso isentaria o Estado da sua responsabilidade no investimento de recursos públicos apenas nas escolas públicas.

Mohr (2018), ao se referir à Teoria do Capital Humano na visão de Foucault (2008b), afirma:

[...] as habilidades e competências, nessa teoria são tomadas como uma forma de capital, um capital individual de cada sujeito, não havendo separação entre capital e indivíduo. [...] A qualidade e quantidade de capital dependem de cada sujeito, de investimentos e esforços que cada um empreende em si. Nesse processo de acúmulo de capital humano, a capacitação e a formação educacional e profissional dos sujeitos constituem-se como necessárias e potentes, uma vez que acionam e possibilitam determinadas técnicas que permitem ao sujeito tornar-se produtivo e permanecer incluído no mercado (MOHR, 2018, p. 113).

Esta compreensão está inserida no Memorando (2000), ao afirmar que “a motivação individual para aprender” e “as oportunidades de aprendizagem”, constituem os fatores essenciais para uma “estratégia bem sucedida de aprendizagem ao longo da vida” (MEMORANDO..., 2000, p. 9). As categorias de aprendizagem formal, não formal e informal, são apresentadas nesse Memorando (2000), como formas diferenciadas e de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida, definindo que:

**Aprendizagem formal:** decorre em instituições de ensino e formação e conduz a diplomas e qualificações reconhecidos. **Aprendizagem não-formal:** decorre em paralelo aos sistemas de ensino e formação e não conduz, necessariamente, a certificados formais. A aprendizagem não-formal pode ocorrer no local de trabalho e através de atividades de organizações ou grupos de sociedade civil (organizações de juventude, sindicatos e partidos políticos). Pode ainda ser ministrada através de organizações e serviços criados em complemento aos sistemas convencionais (aula de arte, música e desporto ou ensino privado de preparação para exames).

**Aprendizagem informal:** é um acompanhamento natural da vida quotidiana. Contrariamente à aprendizagem formal e não-formal, este tipo de aprendizagem não é necessariamente intencional e, como tal, pode não ser reconhecida, mesmo pelos próprios indivíduos, como enriquecimento dos seus conhecimentos e aptidões (MEMORANDO..., 2000, p. 9).

Num movimento de constantes transformações, sobretudo no âmbito da educação, a partir de 2015, na Declaração de Incheon (BRASIL, 2016a), o conceito de Aprendizagem ao Longo da Vida volta aos debates da UNESCO e emerge como um dos eixos norteadores do Marco de Ação da Educação 2030 no Objetivo de Desenvolvimento Sustentável nº 4 – que tem como princípio “**Assegurar a educação**

***inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos***” (BRASIL, 2016a, p. iii). Com o ODS 4 a educação ocupa lugar imprescindível para impulsionar o desenvolvimento.

Na acepção da expressão Aprendizagem ao Longo da Vida, oportunidades de aprendizagem para todos, significa, também, outras oportunidades de aprendizagem - não formal e informal - complementar e suplementar à escolarização formal, sob a perspectiva da inclusão e da sustentabilidade.

De um dos textos sobre a Declaração de Incheon (BRASIL, 2016a), se extrai:

[...] Comprometemo-nos a promover, com qualidade, oportunidades de educação ao longo da vida para todos, em todos os contextos em todos os níveis de educação. Isso inclui acesso equitativo e mais amplo à educação e à formação técnica e profissional de qualidade, bem como ao ensino superior e à pesquisa, com a devida atenção e qualidade. Além disso, é importante que se ofereçam percursos de aprendizagem flexíveis e também o reconhecimento, a **validação e a certificação do conhecimento**, das habilidades e das competências adquiridos por meio tanto da educação formal quanto da educação informal (BRASIL, 2016a, p. iv).

Mohr (2018), ao analisar a articulação entre sustentabilidade e inclusão, afirma:

[...] a estratégia da sustentabilidade opera a estratégia da *aprendizagem ao longo da vida* na perspectiva da inclusão, na tentativa de não deixar ninguém de fora da ordem neoliberal e do jogo econômico, para que ninguém fique para trás e todos se tornem sujeitos deste tempo, desta ordem que vem se configurando a partir da produtividade e sustentabilidade (MOHR, 2018, p. 177).

Ao concluir as reflexões sobre a centralidade dos conceitos ELV e ALV na educação brasileira, em especial na Educação Especial, traz-se algumas reflexões a partir de extensa reportagem especial *Lifelong Education: Learning and earning* (Educação ao Longo da Vida: Aprendendo e ganhando) da revista americana *The Economist*, de 14 de janeiro de 2017 que trata sobre as mudanças tecnológicas e sua relação com a educação e emprego. Com a exigência de o trabalhador adquirir habilidades contínuas por toda a vida, segundo o conteúdo da matéria, empresas têm se especializado, “abraçando a aprendizagem como uma habilidade central” (THE ECONOMIST, 2017, p. 3) ao focar seu modelo de negócios para oferecer treinamentos específicos para o mercado de trabalho. Segundo o texto, “O sistema emergente de **aprendizado por toda a vida** fará pouco para reduzir a desigualdade” (THE

ECONOMIST, 2013, p. 9), principalmente em relação aos trabalhadores com menos habilidades, aqueles que não têm diplomas universitários, não têm tempo e nem condições financeiras para se requalificar. Assim,

Para trabalhadores com menos habilidades deste tipo, o mundo dos CMAO [Cursos Massivos Abertos on line], General Assembly e LinkedIn está a milhões de quilômetros de distância. Por volta de 80% dos alunos da Coursera tem diplomas universitários. Os custos de requalificação, em termos de tempo e dinheiro, são mais fáceis de suportar para pessoas que têm economias, que podem controlar seu horário de trabalho ou que trabalham para empresas comprometidas em melhorar sua força de trabalho. E a motivação é um problema: as enormes oportunidades de aprendizado oferecidas pela internet simplesmente não chamam atenção de todo mundo (THE ECONOMIST, 2017, p. 9).

Segundo a reportagem, um jornal pesquisou o reino da inteligência artificial e os ajustes que ela solicitaria aos trabalhadores conforme os empregos fossem mudando sendo que isso significaria “tornar a educação e o treinamento flexíveis o bastante para ensinar novas habilidades rápida e eficientemente”, requerendo “uma maior ênfase no **aprendizado ao longo da vida** e no treinamento dentro do trabalho, e maior uso de aprendizado *online* e simulações como em vídeo games” (THE ECONOMIST, 2017, p. 10). Para os autores da reportagem,

Os frágeis esboços de um novo ecossistema para conectar emprego e educação estão se tornando mais discerníveis. Empregadores estão colocando grande ênfase na adaptabilidade, curiosidade e aprendizado como atributos desejáveis para empregados. Eles estão trabalhando com universidades e provedores alternativos para criar e melhorar seu próprio suprimento de talentos. Cursos mais rápidos, custos mais baixos e entrega em domicílio estão tornando mais fácil para as pessoas combinarem trabalho e treinamento (THE ECONOMIST, 2017, p. 2).

Assim, segundo a reportagem da *The Economist*, será possível imaginar caminhos pelos quais a “educação contínua se tornará mais acessível e pagável para a massa de cidadãos”. E é ainda mais fácil “imaginar um futuro em que a infraestrutura emergente de **aprendizado ao longo da vida** reforce as vantagens existentes”. Assim, “longe de aliviar o impacto da revolução tecnológica, isso arriscaria exacerbar a desigualdade e as tensões econômicas que ela traz em seu despertar”.

Diante dessas reflexões sobre os conceitos de ALV e ELV, parece ser pertinente a preocupação de Gadotti (2016) em relação ao surgimento da expressão Educação ao Longo da Vida. Ele se refere à “Aprendizagem ao longo da vida” como uma expressão antiga e afirma que “Educação ao Longo da Vida é a expressão recente de uma preocupação antiga. O que é novo é tudo o que vem por trás desse princípio antropológico e como ele é instrumentalizado” (GADOTTI, 2016, p. 51).

Assim, diante da reconceituação e redefinição dos conceitos de ELV e ALV, que vêm sendo incorporados de forma reconceituada também ao campo da Educação Especial no Brasil, parece haver uma tentativa de - pelas mãos dos legisladores e dos formuladores das políticas educacionais “inclusivas” e da Educação Especial brasileira - fazer com que eles se constituam em novos paradigmas a nortear a legislação e, por consequência, a prática social que ela normatiza.

#### 4.3 O CONCEITO DE INCLUSÃO

A origem do movimento pela inclusão social e educacional das pessoas com deficiência/NEE situa-se na Europa e, segundo Santos (1995, *apud* IACONO, 2004, p. 60), advém “da conjunção histórica de três fatores: as duas grandes guerras mundiais, o fortalecimento pelo movimento dos Direitos Humanos e o avanço científico”.

Neste contexto, a necessidade de reintegração na sociedade dos indivíduos que retornaram das guerras fisicamente debilitados ou com alguma deficiência e ainda a carência de mão-de-obra ocasionada pela perda de soldados devido o curto espaço de tempo entre as guerras, foram os fatores que levaram à implantação e à reformulação de programas ligados à educação e à saúde. Além da reintegração, outro objetivo era o preenchimento das vagas de trabalho na Europa, consequência provocada pelas guerras (IACONO, 2004), mas é em decorrência, principalmente, do evento guerras, que o movimento pelos direitos humanos se fortalece e, juntamente com o avanço científico - por meio de pesquisas e estudos sociológicos que evidenciavam a exclusão - são os principais fatores que impulsionam as perspectivas da integração/inclusão social e escolar das pessoas com deficiência/NEE, na esteira da Educação para Todos.

Na trajetória da história, a inclusão escolar que teve seus primeiros movimentos no final dos anos de 1970 e início de 1980, tem nos Estados Unidos em 1975, a

promulgação do “Ato da Educação para todas as Crianças Portadoras de Deficiência”, mais tarde promulgado como “Ato da Educação para os indivíduos com deficiência” e foi resultado da luta de pais e de decisões judiciais por uma educação para todas as crianças, independentemente de qualquer deficiência (KARAGIANNIS; STAINBACK; STAINBACK, 1999).

Em um momento em que se discute sobre um possível retrocesso da Educação Inclusiva para as pessoas com deficiência/NEE - devido as impactantes alterações da Educação Especial no Brasil em face dos debates que vêm ocorrendo quanto à nova Política Nacional de Educação Especial introduzida pelo Decreto nº 10.502/2020 - tratar sobre o conceito de inclusão no âmbito educacional, é pensar no movimento histórico que tem envolvido, há algum tempo, expressivo espaço de reflexão sobre a Educação para Todos, no sentido de a inclusão contemplar ações educativas que atendam todas as crianças e jovens, com e sem deficiência/NEE, sem deixar ninguém de fora do processo educativo. Isso implica, no amplo significado da educação inclusiva, a necessidade de políticas educacionais que de fato sejam para todos e que considerem a importância da convivência com a diversidade de estudantes na escola e que nenhuma criança ou adolescente seja excluído de um processo educacional de qualidade, numa constante transformação, tanto da sociedade, como da própria escola, sem deixar ninguém de fora.

Iacono (2004, p. 27) afirma que a “transformação não é um processo de evolução, mas de continuidade e descontinuidade”. Sobre essa assertiva, Iacono (2004, p. 28) explica que “a inexorabilidade do movimento da história é a mais irrefutável de todas as verdades, e que não há para sempre evolução, progresso contínuo, mas períodos de continuidade e descontinuidade marcando a história do homem e da sociedade”.

A expressão “sem deixar ninguém de fora” exprime o cunho ético e político de todo o processo educacional que deve nortear o reconhecimento do direito de todos à educação. Assim, também as pessoas com deficiência/NEE, cujo atendimento educacional se pautou, por muito tempo, pela exclusão e depois em um modelo de segregação, em que elas estavam separadas das pessoas que não apresentavam deficiência. A ruptura desse processo se dá num contínuo, que remonta ao período histórico em que pouco se falava sobre o direito à educação desses sujeitos, período esse que pode ser denominado como exclusão, segregação, integração e inclusão.

Mantoan (2003, p. 15) afirma que “os dois vocábulos – 'integração' e 'inclusão' -, conquanto tenham significados semelhantes, são empregados para expressar situações de inserção diferentes e se fundamentam em posicionamentos teórico-metodológicos divergentes”. E, neste sentido, esclarece que “o uso do vocábulo ‘integração’ refere-se mais especificamente à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns” (MANTOAN, 2003, p. 15), embora apenas quando esses estudantes a elas puderem se adaptar. Porém, o uso do vocábulo integração “[...] dá-se também para designar alunos agrupados em escolas especiais para pessoa com deficiência, ou mesmo em classes especiais, grupos de lazer ou residências para deficientes” (MANTOAN, 2003, p. 15).

O processo de integração ocorre dentro de uma estrutura educacional que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar da classe regular ao ensino especial - em todos os seus tipos de atendimento: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados. [...] **A escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptarem às suas exigências** (MANTOAN, 2003, p. 16, grifos da autora).

Ao diferenciar os conceitos, Mantoan (2003), afirma que a inclusão que representa um novo paradigma na educação, exige um novo modelo educacional que não pode negar, anular ou marginalizar as diferenças nos processos pelos quais se forma e se instrui os alunos. E, neste sentido, “as diferenças culturais, sociais, étnicas, religiosas, de gênero, enfim, a diversidade humana está sendo cada vez mais desvelada e destacada e é condição imprescindível para se entender como aprendemos e como compreendemos o mundo e a nós mesmos” (MANTOAN, 2003, p. 12). E, segundo a autora “não há mais como recusar, negar, desvalidar a inclusão na sociedade brasileira e no cenário internacional; [...] a inclusão é uma reação aos valores da sociedade dominante” (MANTOAN, 2017, p. 39). No entanto, para Mantoan (2017), a inclusão

[...] tem uma armadilha: ao abstrairmos a diferença, tratando pessoas igualmente, chega-se ao sujeito universal e, quando enfatizamos apenas as suas diferenças, escondem-se suas especificidades. Para fugir dessa armadilha, a inclusão assegura o direito à diferença na igualdade de direitos (MANTOAN, 2017, p. 39).

Essas reflexões demonstram que a inclusão deveria ser total e incondicional significando quebra de barreiras arquitetônicas e atitudinais em torno de grupos estigmatizados e que extrapolam o âmbito da Educação Especial. No entanto, a realidade material de vida das pessoas é determinante para mais ou menos condições para a efetivação de sua inclusão. Nesse sentido, Carvalho e Tureck (2006) apontam:

[...] É preciso compreender que as questões sociais vividas pelo segmento de pessoas com deficiência não se determinam apenas pelos fatos mais recentes, mas, sim, são determinações históricas concretas, que imputam a respeito destas pessoas compreensões agregadas de elementos pouco científicos, com resultados negativos para estes. Também são condições históricas e materiais que continuam a determinar a atual realidade das pessoas com deficiência, podendo, inclusive, constituírem-se em marcos históricos de emancipação humana de fato (CARVALHO; TURECK, 2006, p. 64).

A luta pela garantia da inclusão, na proposta de Educação para Todos, num ideário de educação democrática, com base em princípios humanistas, reforçados pela afirmação dos direitos humanos, se fortalece a partir da década de 1990, quando diversos países, por meio das Convenções Internacionais coordenadas pela UNESCO, passam a conclamar a garantia de todos em sistemas educacionais inclusivos, assegurando às pessoas com deficiência, o acesso e a permanência às escolas comuns, já que a educação institucionalizada foi por muito tempo “a única oportunidade de escolarização para esses sujeitos (diga-se, de passagem, as pessoas com deficiência pobres, uma vez que os pertencentes às famílias mais abastadas possuíam outros meios para ter acesso ao conhecimento” (WILHELM, 2019, p. 45).

Dessa forma, a inclusão e a sua implementação no âmbito escolar são tidas como resultado de lutas constituídas por ação de grupos/movimentos sociais, nacionais e internacionais de pessoas com deficiência, que propiciaram mudanças históricas em prol da inclusão escolar desses estudantes.

#### 4.4 O CONCEITO DE EQUIDADE

Embora os significados implícitos nos conceitos ALV e ELV estejam permeados pela lógica da sociedade neoliberal que visa a formar cidadãos para servirem ao

Mercado, não há que esmorecer quanto à defesa do direito à educação de cada criança, jovem e adulto assegurado na Declaração Universal de Direitos Humanos, adotada e proclamada pela ONU em dezembro de 1948 e é reafirmado em documentos oficiais nacionais e internacionais que a sucederam, tendo subjacentes os ideais de igualdade e equidade como marcos históricos para o avanço dos sistemas educativos, sobretudo para as pessoas com deficiência/NEE.

Na trajetória histórica da segregação do convívio social, da educação institucionalizada ao período da integração - em que o sujeito poderia conviver com os demais nos diferentes ambientes, como a escola, por exemplo, mas apenas se ele se adaptasse a esses ambientes - até os dias atuais, com as gradativas conquistas em direção à educação inclusiva, houve um significativo avanço na vida das pessoas com deficiência, resultado de suas lutas como protagonistas dessa história (WILHELM, 2019).

No processo histórico de reivindicações e conquistas pela efetivação de direitos na sua plenitude, o termo equidade vem sendo destacado nos documentos legais que normatizam a educação em vários países do mundo, como um dos principais eixos para as políticas públicas educacionais. Alicerçado nos direitos humanos, pressupõe a redução das desigualdades e da exclusão escolar e social das pessoas menos favorecidas nos aspectos social, econômico e cultural, a partir do reconhecimento do princípio da Educação para Todos, sem qualquer distinção.

Quanto ao direito à educação das pessoas com deficiência/NEE, o termo equidade pressupõe a garantia das mesmas oportunidades de acesso a um ensino de qualidade para todos, que vai além do princípio constitucional da igualdade formal que todos têm perante a lei. Assim, para que haja equidade é necessário garantir a qualidade do ensino, categoria central do novo paradigma de educação sustentável na visão das Nações Unidas uma vez que, até agora, uma educação de qualidade, de fato, é privilégio de poucos, não estando dissociada da qualidade do professor, do aluno e da comunidade (GADOTTI, 2010; MOHR, 2018).

Demonstrando a importância do papel do Estado na implementação de políticas educacionais direcionadas às pessoas mais vulneráveis da sociedade, Santos (2019) – ao analisar a legislação educacional brasileira pós Constituição Federal de 1988 que reconhece o direito à educação como direito humano fundamental e a escola como espaço de proteção social – afirma que o “ambiente escolar ainda se constitui como lugar da escolarização baseada na lógica do trabalho e do ideal de abundância do

consumo como sinônimo de felicidade” (SANTOS, 2019, p. 1). No entanto, a autora trata sobre a escola protetiva propondo que essa escola “[...] atue a partir de uma dinâmica distributiva de saberes transformando a máxima liberal da igualdade de oportunidades e meritocracia em intervenção estatal pela educação equitativa, como justiça social” (SANTOS, 2019, p. 1).

A partir da CDPD, o conceito de equidade vem influenciar ainda mais a dinâmica da Educação Especial, pois exige ações políticas para a educação escolar que implicam em uma nova estrutura fundamentada nos direitos humanos, em que todos os estudantes tenham oportunidades compatíveis com as suas necessidades especiais na garantia do acesso à escola, permanência nela e à aprendizagem dos conteúdos científicos.

O conceito de equidade também está presente na Declaração de Incheon, e o Brasil, bem como várias nações do mundo assumiram, através do ODS4, o compromisso de implementar um sistema educacional mais justo, igualitário e inclusivo, consolidado no respeito ao direito de todas as pessoas, com e sem deficiência. Todos os países signatários alinharam-se à agenda internacional, tendo como objetivo central “assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (BRASIL, 2016a, p. 8).

A Declaração de Incheon ressalta o princípio da equidade como fundamento para a quebra de “barreiras sociais, culturais e econômicas que privam milhões de crianças, jovens e adultos de educação e aprendizagem de qualidade” (BRASIL, 2016a, p. 10), pois essas barreiras destoam do que a Agenda para o Desenvolvimento Sustentável 2030 preconiza e impõe para a educação no mundo.

De acordo com essa Agenda, a Declaração de Incheon reitera na meta 4.5 que até 2030 deve-se:

[...] garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, **incluindo as pessoas com deficiências**, os povos indígenas e as crianças em situação de vulnerabilidade (BRASIL, 2016a, p. 18, grifos nossos).

Essa premissa fundamental da Declaração de Incheon requer o entendimento de que, com base no princípio da equidade é possível exigir que todos os estudantes, indistintamente, tenham as mesmas oportunidades para o sucesso escolar e que

atinjam os padrões mínimos de desempenho para cada nível educacional, considerando as necessidades específicas de cada um. Esse parece ser o grande desafio da educação brasileira, pois a qualidade da educação no campo das políticas públicas tem debate recorrente, principalmente quando se analisa os indicadores de desempenho dos estudantes brasileiros nas políticas avaliativas realizadas por órgãos oficiais, revelando que as desigualdades de oportunidades se refletem nos resultados que se apresentam abaixo dos padrões internacionais.

Como falar sobre igualdade de oportunidades para o sucesso escolar, sobretudo para os alunos com deficiência/NEE, num país geograficamente tão diverso e socialmente tão desigual? A desigualdade dos resultados escolares reflete a própria exclusão social dos alunos, a falta de recursos públicos e a estrutura física e humana das escolas, implicando diretamente nos padrões mínimos de qualidade educacional e colocando questões acerca da equidade no sistema educacional do Brasil.

O Relatório Brasil 2018 - Versão Preliminar que trata sobre o *Programme for International Student Assessment* (PISA) - Programa de Avaliação Internacional de Estudantes (BRASIL, 2019a) - que avaliou as condições de aprendizagem e o desempenho dos estudantes no Brasil, bem como efetuou estudo comparativo com os demais países que fazem parte da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE apresenta dados que contextualizam o ambiente de aprendizagem dos alunos brasileiros de 15 anos de idade, matriculados na 7ª série do Ensino Fundamental e que mostra um contexto social, econômico e cultural marcado pela desigualdade entre as cinco regiões geográficas do país que foram avaliadas.

[...] No PISA, a variável que representa o índice do status econômico, social e cultural (ESCS) é uma medida composta, construída com base em um tripé: nível educacional dos pais, nível ocupacional dos pais e um índice de bens domésticos, recursos educacionais e culturais presentes no domicílio (BRASIL, 2019a, p. 149).

Segundo o Relatório do PISA (BRASIL, 2019a), o contexto socioeconômico dos alunos brasileiros é uma das mais importantes variáveis a influenciar de forma negativa a análise de seu desempenho, pois “crianças e jovens cujos pais possuem menor escolaridade, menor nível de renda, são desempregados ou possuem ocupações de baixo prestígio econômico e social, são mais propensas a

apresentarem piores resultados educacionais, como o aprendizado em sala de aula” (BRASIL, 2019a, p. 149).

O Relatório menciona como perfil do aluno participante, aquele de 15 anos de idade, matriculado na 7ª série/8º ano, não havendo indicativo se entre esses alunos foram incluídos os que apresentam deficiência/NEE. Em breve análise do Relatório verifica-se que na perspectiva internacional, o Brasil está entre um grupo de países que configuram os menores índices de *status* socioeconômico e cultural, demonstrando, por exemplo, que em relação “aos resultados relativos aos testes cognitivos de leitura que quanto maior o resultado médio em leitura, melhores as condições socioeconômicas dos estudantes” (BRASIL, 2019a, p. 150).

O Relatório também evidencia um quadro de desigualdades entre as macro regiões geográficas do Brasil e, nesse sentido, se questiona: como garantir - com fundamento no princípio da equidade - as mesmas oportunidades e uma educação de qualidade para todos os alunos, a fim de que possam ter plena participação na sociedade, considerando que não se tem as mesmas oportunidades de acesso à educação? Segundo um estudo<sup>54</sup> realizado na Grã-Bretanha em 2007,

[...] A equidade em educação é, portanto, um instrumento fundamental da equidade social e a desigualdade de resultados escolares tem custos sociais e econômicos. O insucesso escolar e o abandono aumentam os riscos de desemprego, de delinquência juvenil e de criminalidade, com os impactos correspondentes para a sociedade (THE PRINCE'S TRUST, 2007, *apud* LEMOS, 2013, p. 151).

A desigualdade dos resultados escolares apresentada no Relatório do PISA, na comparação entre as regiões geográficas do Brasil, evidencia as fragilidades acerca de um sistema educativo onde os alunos não têm igualdade de oportunidades, prejudicando o seu desenvolvimento humano integral. Assim, Lemos (2013) afirma:

[...] o direito ao desenvolvimento das capacidades de cada pessoa e à sua participação na sociedade faz parte dos direitos inscritos na maioria das leis fundamentais dos diferentes países e, ambos consideram também que a equidade em educação é uma condição indispensável à consecução de outros fins, quer sociais quer econômicos, e portanto à formulação de políticas públicas (LEMOS, 2013, p. 152).

---

<sup>54</sup> *The Cost of Exclusion.*

Nesse sentido, para a garantia da educação como um direito básico e fundamental de cada cidadão para o seu desenvolvimento humano, a literatura tem trazido dois pontos importantes que é o da igualdade de oportunidades e igualdade de condições, sendo a igualdade de oportunidades uma reivindicação das sociedades democráticas (FLORES, 2017). Segundo Goergen (2013) em seu sentido pleno, sociedade democrática “[...] é aquela em que todos os seus integrantes têm acesso à educação, e uma educação de qualidade tal que lhe dê condições para o exercício pleno da cidadania” (GOERGEN, 2013, p. 732).

Porém, tanto a igualdade de oportunidades como a igualdade de condições de acesso à educação somente serão efetivadas com a presença do Estado, que tem a responsabilidade de garantir vida digna e justa para todos os cidadãos e, que deve, nessa mesma direção, garantir educação de qualidade para todos, por meio de políticas educacionais que contemplem a equidade.

A ênfase sobre a temática do acesso à educação para todos, como processo de formação humana em todas as suas dimensões, segundo Goergen (2013), ocorre por duas razões:

[...] De um lado, porque a escola pode e deve ajudar o diferente excluído, não importando se por razões étnicas, ideológicas ou econômicas, a ter acesso aos conhecimentos e habilidades necessários à cidadania plena; de outro, porque a escola pode e deve estimular o pensamento crítico sobre o caráter desumano da exclusão, da intolerância. É evidente que as instituições (família, mídia, igreja, entre outras) que, de uma forma ou de outra, participam do processo educativo na sociedade devem partilhar desta responsabilidade. Não obstante, a primeira entre todas deve ser a escola, porque é ali, como em nenhum outro, o lugar da formação, do ensino sistemático e planejado, do contato com a cultura, da socialização com o outro, o diferente (GOERGEN, 2013, p. 733).

Para que isso aconteça, a Declaração de Incheon sugere estratégias, metas e indicadores que são o seu Marco de Ação, cujos princípios embasadores são “A educação como um direito humano fundamental e um direito catalisador; A educação como um bem público; e a Igualdade de gênero” (BRASIL, 2016a, p. 8).

Todos esses princípios buscam assegurar “acesso universal igualitário a educação e aprendizagem de qualidade inclusiva e equitativa, que deve ser gratuita e compulsória sob a responsabilidade do Estado” (BRASIL, 2016a, p. 8), no sentido de eliminar qualquer tipo de discriminação. No mesmo sentido da equidade como

instrumento fundamental para a efetivação das políticas públicas educacionais, a Lei nº 13.146/2015 (BRASIL, 2015) também recepciona o contido na CDPD (BRASIL, 2012) e preconiza a educação como direito em um sistema educacional inclusivo quando reitera, no Artigo 1º, “a garantia de assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício de todos os direitos e liberdades fundamentais por pessoas com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015).

Por esses documentos legais, observa-se que o conceito de equidade constitui princípio fundamental para a eficácia do direito de todos à educação escolar, pressupondo para isso, a igualdade de oportunidades de acesso, de permanência e de desempenho escolar em que a aprendizagem dos conteúdos científicos seja assegurada para todos os estudantes, conforme previsão na LDB nº 9394/96, quando institui como princípio no Artigo 2º. “a igualdade de condições para acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1996).

A igualdade e a equidade são princípios fundamentais para a formulação de políticas públicas voltadas para a promoção do bem comum e atuam como balizadores para uma sociedade mais humanizada e justa, em que haja educação para todos. A relação entre os conceitos de igualdade e equidade há algum tempo faz parte dos debates que os apontam como fundamentos da justiça social e, no contexto educacional, como determinantes para uma educação de qualidade para todos.

Azevedo (2013) considera que há diferenças sutis de entendimento sobre igualdade e equidade e assevera que “contemporaneamente, sem descurar do princípio da liberdade substantiva, igualdade e equidade constituem valores essenciais para a construção de políticas voltadas para a promoção da justiça social e da solidariedade” (AZEVEDO, 2013, p. 131). Para o autor, a compreensão desses dois conceitos deve nos remeter ao significado dos seus contrários; assim, “[...] para um exercício inicial de compreensão do que seriam igualdade e equidade, acoplem-se os prefixos de negação (“des” e “in”) a essas duas palavras e, com isso, é possível imaginar cenários de uma sociedade sem tais pilares fundamentais para a construção da justiça social” (AZEVEDO, 2013, p. 132). Nesse sentido, afirma:

Equidade e igualdade são substantivos que compõem, necessariamente, projetos de sociedade de matizes humanistas; ao mesmo tempo, os fatores geradores de seus projetos (a iniquidade e a desigualdade substantivas) são tratados, nesses projetos, com os devidos procedimentos e políticas de correção (distribuição),

contenção e suspensão para que a justiça social possa ser promovida (AZEVEDO, 2013, p. 132).

Por vezes, as palavras igualdade e equidade são colocadas como sinônimas, porém, enquanto conceitos devem ser compreendidas como paradigmas distintos que têm formas diferentes de entender a justiça baseada na igualdade de todos, na garantia de direitos e na solidariedade coletiva. Lembrando que esses conceitos estão na base da compreensão que se deve ter quanto às mazelas sociais que assolam o Brasil, especialmente em relação à diversidade ou às diferenças individuais.

Aristóteles (1991, p. 96-97), define justiça como “virtude completa que deve ser exercida em relação ao próximo, já que muitos homens são capazes de exercer virtude em seus assuntos privados, porém não em suas relações com os outros”. Fundamentando-se em Aristóteles ao referir-se à questão da equidade, o filósofo italiano Niccola Abbagnano, em seu *Dicionário de Filosofia* afirma que “a própria natureza da E.<sup>55</sup> é a retificação da lei no que esta se revele insuficiente pelo seu caráter universal” (ABBAGNANO, 2000, p. 339).

Segundo Houaiss (2009, p. 1045), igualdade é “o princípio segundo o qual todos os homens são submetidos à lei e gozam dos mesmos direitos e obrigações”, sendo o seu antônimo a desigualdade. Já equidade, segundo o mesmo autor, significa:

1 Apreciação, julgamento justo 1.1 respeito à igualdade de direito de cada um, que independe da lei positiva, mas de um sentimento que se considera justo, tendo em vista as causas e as intenções; 2 virtude de quem é ou do que (atitude, comportamento, fato etc.) manifesta senso de justiça, imparcialidade, respeito à igualdade de direitos < a.e. de um juiz> <a.e. de um julgamento>; 3 correção, lisura na maneira de proceder, julgar, opinar etc.; retidão, equanimidade, igualdade, imparcialidade (HOUAISS, 2009, p. 785).

Na definição de Abbagnano (2000, p. 339), equidade, do latim *aequitas*, significa “Apelo à justiça voltado à correção da lei em que a justiça se exprime”. Para Aristóteles (1991),

[...] o equitativo é justo, porém não o legalmente justo, e sim uma correção da justiça legal. A razão disto é que toda lei é universal, mas a respeito de certas coisas não é possível fazer uma afirmação universal que seja correta. Nos casos, pois, em que é necessário falar de modo universal, mas não é possível fazê-lo corretamente, a lei

---

<sup>55</sup> “E.” refere-se a “Equidade”.

considera o caso mais usual, se bem que não ignore a possibilidade de erro. E nem por isso tal modo de proceder deixa de ser correto, pois o erro não está na lei, nem no legislador, mas na natureza da própria coisa, já que os assuntos práticos são dessa espécie por natureza (ARISTÓTELES, 1991, p. 96).

Abbagnano (2000) ressalta, ainda, que o caráter geral da lei torna sua aplicação difícil e imperfeita, sujeita a erro e nos casos em que isso ocorre “a equidade intervém para julgar, não com base na lei, mas com base na justiça que a própria lei deve realizar” (ABBAGNANO, 2000, p. 339), ou seja, a equidade se dá quando a aplicação da norma no caso concreto, atende o fim social a que se propõe e o bem comum de todos, com fundamento na justiça. No entendimento de Abbagnano (2000, p. 339), “é o justo que deve ser aplicado com base no princípio da equidade”. Nota-se, portanto, que a equidade se fundamenta nos princípios da justiça como preceito de valor, que tem como objetivo principal salvaguardar a dignidade das pessoas e o bem comum, cujos termos se encontram abrigados nos direitos humanos.

O conceito de equidade “enquanto senso de justiça e respeito à igualdade de direitos” (HOUAISS, 2009, p. 785) é assegurado nas legislações e documentos oficiais nacionais e internacionais que reafirmam a educação para todos preconizada desde a Declaração Universal de Direitos Humanos (ONU, 1948), com base na justiça, pela “equalização de oportunidades” e no direito à educação inclusiva para as pessoas com deficiência, preferencialmente em escolas comuns. Nesse entendimento, a responsabilidade primeira é do Estado na implementação de um sistema educacional que indica ações políticas que visam a assegurar, especialmente na Educação Especial, oportunidades para todos os estudantes, pois é através das políticas instituídas pelo Estado e observadas por todos, que a justa igualdade pode se materializar.

Bolívar (2005), em estudo que trata sobre igualdade e equidade como desafios para a educação na América Latina, afirma que “um sistema educativo será mais equitativo que outro se as desigualdades existentes no âmbito educativo são vantajosas para os mais desfavorecidos”<sup>56</sup> (BOLÍVAR, 2005, p. 15). Ao analisar essa afirmação de Bolívar (2005), Flores (2017) assegura:

---

<sup>56</sup> “[...] un sistema educativo será más equitativo que outro si las desigualdades existentes em el ámbito educativo son ventajosas para los más desfavorecidos” (BOLÍVAR, 2005, p. 15, tradução livre nossa).

Neste sentido, **a equidade é mais justa que a igualdade, pois exerce uma ação compensadora**. Quer dizer, podemos aceitar uma pluralidade cultural e de trajetórias formativas, porém se devem garantir resultados comuns mínimos ao final da educação obrigatória. **A equidade é conceitualmente superior à igualdade, pois compensa a desigualdade**. Não obstante, a igualdade é muito mais fácil de medir que a equidade, pois a equidade implica uma desigualdade compensatória positiva<sup>57</sup> (FLORES, 2017, p. 166, grifos nossos).

Bolívar (2005) afirma, também, que o discurso da equidade emergiu com força a partir da obra de Rawls (1979) como “[...] que uma igualdade estrita, a todos segundo seu mérito, à margem da situação de partida, seja justificável”<sup>58</sup> (BOLÍVAR, 2005, p. 3), ou seja, que permita ao sujeito superar – a partir da ideia de uma igualdade estrita – a possibilidade de que seja justificável que a todos lhes seja dado segundo seus méritos, sem verificar seu ponto de partida, quais as suas condições de vida, qual o nível de sua vulnerabilidade como parte de determinado grupo social.

O autor afirma que “[...] evocar a equidade e não a igualdade supõe que determinadas desigualdades além de inevitáveis, devem ser levadas em conta”<sup>59</sup> (BOLÍVAR, 2005, p. 3); traz, ainda, a afirmação de Sen<sup>60</sup> de que “o fato de considerar a todos por igual pode resultar em que se dê um tratamento desigual àqueles que se encontram em uma posição desfavorável”<sup>61</sup> (BOLÍVAR, 2005, p. 3), e que, por isso, é preciso ir além da igualdade formal, afirmando então:

A equidade é, pois, sensível às diferenças dos seres humanos; a igualdade se refere a iguais oportunidades em um nível formal. Assim, pode haver uma igualdade formal de acesso à educação; porém, equitativamente, para garantir uma igualdade de oportunidades, se deve apoiar com maiores recursos os grupos mais vulneráveis (Rojas,

---

<sup>57</sup> “En este sentido la equidad es más justa que la igualdad pues ejerce una acción compensadora. Es decir, podemos aceptar una pluralidad cultural y de trayectorias formativas pero se deben garantizar resultados comunes mínimos al final de la educación obligatoria. La equidad es conceptualmente superior a la igualdad, pues compensa la desigualdad. No obstante la igualdad es mucho más fácil de medir que la equidad, pues la equidad implica una desigualdad compensatória positiva” (FLORES, 2017, p. 166, tradução livre nossa).

<sup>58</sup> “[...] una noción más compleja que trata de superar que una igualdad estricta, a todos según su mérito, al margen de la situación de partida, sea justificable” (BOLÍVAR, 2005, p. 3, tradução livre nossa).

<sup>59</sup> “[...] evocar la ‘equidad’ y no la igualdad supone que determinadas desigualdades, además de inevitables, deben ser tenidas en cuenta” (BOLÍVAR, 2005, p. 3, tradução livre nossa).

<sup>60</sup> SEN, A. **Nuevo examen de la desigualdad**. Madrid: Alianza [Ed. orig.: *Inequality reexamined*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992], 1995.

<sup>61</sup> “el hecho de considerar a todos por igual puede resultar en que se dé un trato desigual a aquellos que se encuentran en una posición desfavorable” (BOLÍVAR, 2005, p. 3, tradução livre nossa).

2004). Neste sentido, paradoxalmente, pode haver “desigualdades justas”<sup>62</sup> (BOLÍVAR, 2005, p. 3-4, grifos do autor).

Portanto, ressalta-se, que para que um sistema educativo seja mais equitativo que outro, há que se garantir que as desigualdades existentes sejam vantajosas para os mais desfavorecidos. Como garantir essas condições para os alunos com deficiência num sistema educacional que seja realmente inclusivo, no qual todas as crianças – com e sem deficiência/NEE – possam estudar juntas, numa escola verdadeiramente para todos? Certamente, as que apresentam deficiências/NEE necessitarão de condições diferenciadas para que possam estudar no mesmo nível de igualdade que as demais crianças.

A Carta Magna trata sobre a igualdade jurídica e formal que todos têm perante a lei, sem qualquer diferenciação ou discriminação. Essa igualdade formal, positiva da lei, ou puramente jurídica, não é suficiente para garantir aos indivíduos as mesmas oportunidades em relação aos demais, pois confere a eles o mesmo tratamento ao considerar que “todos são iguais”. Nesse sentido formal, dar o mesmo tratamento para todos os cidadãos e não considerar as desigualdades existentes privilegia ainda mais uma parcela mais favorecida da sociedade, em detrimento daqueles considerados mais desfavorecidos.

Por outro lado, a igualdade material ou substancial, da qual a equidade se constitui e se manifesta, implica em que as diferenças sejam respeitadas de forma a que as pessoas recebam tratamento justo e proporcional na medida de suas desigualdades ou peculiaridades (REGIS; KABENGELE, 2018), pois aquelas que se encontram em situações de diferenças que trazem desvantagens sociais devem ser tratadas para que essas desigualdades sejam minimizadas ou eliminadas. Portanto, a igualdade material está na dimensão da justiça social, transcendendo o princípio da igualdade da lei positiva, pois a igualdade material, real, significa tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais na medida de suas desigualdades o que, para Moraes (2004, p. 66) “é exigência tradicional do próprio conceito de justiça”.

No contexto educacional, sobretudo na Educação Especial e Inclusiva “o conceito de equidade significa que não cabe a esta contrariar o propósito de assegurar

---

<sup>62</sup> “La equidad es, pues, sensible a las diferencias de los seres humanos; la igualdad se refiere a iguales oportunidades a un nivel formal. Así, puede haber una igualdad formal de acceso a la educación; pero, equitativamente, para garantizar una igualdad de oportunidades, se debe apoyar con mayores recursos a los grupos más vulnerables (Rojas, 2004). Em este sentido, paradójicamente, puede haber ‘desigualdades justas’” (BOLÍVAR, 2005, p. 3-4, tradução livre nossa).

às pessoas com deficiência o pleno exercício de todos os seus direitos humanos e liberdades fundamentais” (GRABOIS *et al.*, 2018, p. 16), significando com isso, que na aplicação da norma legal ao caso concreto, deve esta atender ou adequar-se às diferenças/necessidades dos alunos, dando-lhes a igualdade equitativa de oportunidades para que cada um tenha garantido o direito de seu pleno desenvolvimento.

Segundo Alves (2017, p. 65), “o dar a mesma coisa a todos como se todos fossem um só, é uma prática igualitarista, mas não equitativa, sendo iníqua e injusta. Consideremos, pois, que a equidade adapta a regra para um determinado específico para a tornar mais justa e assim gerar um maior bem pessoal comum”. E, ainda:

Neste contexto os caminhos da equidade passam por atender e cuidar de cada aluno tendo em conta as suas necessidades e potencialidades; orientar as ações educacionais de acordo com as diversidades dos sujeitos; reduzir as condições desiguais que existem entre os sujeitos através de discriminações positivas; assegurar a igualdade de oportunidades de aprendizagem a todos os sujeitos e assegurar que a desigualdade inicial leve a um tratamento diferenciado que permita a todos aprender e assim caminhar para uma igualdade tendencialmente mais efetiva (ALVES, 2017, p. 65).

Para tanto, há que se buscar formas diferenciadas de promover oportunidades educacionais para as pessoas com deficiência. Nesse sentido, a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (BRASIL, 2001) afirma:

a) o termo "discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência" significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais (BRASIL, 2001, grifos do documento).

No entanto, embora essa Convenção trate a discriminação contra as pessoas com deficiência como uma forma de restringir seus direitos ou até de excluí-las de seu usufruto, ela traz a importante ressalva de que,

**b) Não constitui discriminação a diferenciação ou preferência adotada pelo Estado Parte para promover a integração social ou**

o desenvolvimento pessoal dos portadores de deficiência, desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência (BRASIL, 2001, grifos nossos).

Assim, compreender que a discriminação, ou seja, a diferenciação realizada para promover a inclusão social e o desenvolvimento pessoal da pessoa com deficiência - quando essa diferenciação não limite em si mesma o direito à igualdade - é fundamental para seu desenvolvimento. Na área da educação, por exemplo, as adaptações curriculares como o uso de tecnologias assistivas, as mudanças e adaptações nas metodologias de ensino, as adequações quanto a conteúdos e objetivos de ensino, bem como as adaptações na temporalidade escolar, são necessárias para que os estudantes com deficiência/NEE possam estudar com êxito.

Garantir a esse estudante um tratamento com observância nos conceitos de igualdade e equidade significa considerar a escola comum como um espaço essencial para sua formação. Nesse sentido, busca-se a equidade no atendimento de todos os recursos para esses estudantes: humanos, materiais, pedagógicos, financeiros, que favoreçam a eliminação de barreiras de modo a organizar as condições de acesso aos espaços, à aprendizagem e permanência na escola e promover a valorização das diferenças para que tenham plena participação, considerando as suas singularidades e, dessa forma, assegurando a igualdade de direito à educação para todos, em ambientes inclusivos (PARANÁ, 2018).

Tendo realizado essas reflexões e análises a partir dos dados coletados na produção bibliográfica e documental sobre as temáticas da ELV, ALV e Equidade e Inclusão, vamos às Considerações Finais do estudo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização deste estudo, além da compreensão do alcance do significado dos conceitos “Educação ao Longo da Vida” e “Aprendizagem ao longo Vida”, possibilitou ampliar os conhecimentos sobre os caminhos de luta das pessoas com deficiência/NEE na busca pela garantia dos seus direitos, nos quais se insere a dignidade de serem respeitadas conforme as suas necessidades.

Quando, em 2015, a Declaração de Incheon veio a público, trazia várias metas para a educação mundial, a serem alcançadas até 2030; portanto, havia 15 anos para os países signatários avançarem em relação ao cumprimento dessas metas. No entanto, passados cinco anos, o mundo se depara com uma crise sanitária que se instala a partir de uma pandemia e uma crise social e econômica dela advém, agravando ainda mais a vida das pessoas. A desigualdade na educação brasileira se revelou ainda mais cruel nestes tempos de pandemia, por conta do ensino remoto e da desigualdade social que é uma das maiores do mundo. O contexto social e econômico já era avaliado em 2018 pela OCDE (BRASIL, 2018h), que afirmava ser o Brasil um dos países mais desiguais do mundo – em que pese “[...] os 25 milhões de brasileiros [que] saíram da condição de pobreza desde 2003 quando o crescimento tornou-se muito mais inclusivo” (BRASIL, 2018h, p. 6) – em razão de melhores empregos, de acesso à educação e de programas sociais.

Nas duas últimas décadas, o país vinha realizando a universalização do Ensino Fundamental e um crescimento expressivo no número de matrículas nos outros dois níveis de ensino. No entanto, segundo Barroso (2019),

A despeito desses avanços, os problemas ainda são dramáticos. A escolaridade média da população no Brasil é de 7,8 anos de estudo, inferior à média dos países do Mercosul (8,6 anos) e dos BRICs (8,8 anos). Cerca de 11 milhões de jovens entre 19 e 25 anos não estudam nem trabalham, apelidados de “nem-nem”. A evasão escolar, desde o segundo ciclo do Ensino Fundamental e, sobretudo, no Ensino Médio, é alarmante. E a baixa qualidade do ensino produz efeitos humanos e econômicos desalentadores (BARROSO, 2019, p. 120).

A assertiva de Barroso já alertava para a gravidade da situação da educação no Brasil e, atualmente em meio à pandemia e ao crescente decréscimo nos recursos destinados à educação, a situação do país é ainda mais dramática. Ao Estado cabe a responsabilidade pela educação e pela implementação de políticas públicas que

imprimam o reconhecimento dos mais desfavorecidos como, por exemplo, as pessoas com deficiência, no sentido de fomentar o respeito por seus direitos e por sua dignidade (BRASIL, 2012), de forma a que se promova a justa igualdade de oportunidades o que, por sua vez, pode garantir a equidade.

O Relatório da OCDE também demonstra que “a metade da população tem acesso a 10% do total da renda familiar enquanto a outra metade tem acesso a 90%” (BRASIL, 2018h, p. 6). Nele afirma-se que as

Graves desigualdades continuam a colocar mulheres, minorias raciais e jovens em desvantagem. [...] A pobreza é alta entre as crianças e o desemprego entre os jovens é mais do que o dobro da média geral. **Essas desigualdades tendem a potencializar umas às outras, limitando consideravelmente a capacidade de parte da população de realizar seu potencial produtivo e melhorar de vida** (BRASIL, 2018h, p. 6, grifos nossos).

Assim, nesse contexto, como garantir o cumprimento das metas estabelecidas na Declaração de Incheon (no ODS4) se em muitos países, inclusive o Brasil, por conta da pandemia e de uma política econômica de cunho neoliberal, a pobreza tem demonstrado sua face mais cruel e os estudantes já estão há um ano fora da escola?

Este estudo - que se propôs a analisar e compreender os conceitos de ELV e ALV em seus aspectos históricos e sua significação a partir de seu surgimento na legislação brasileira sobre Educação Especial e/ou sobre pessoa com deficiência/NEE – certamente pode ser considerado parcial e limitado quanto às possibilidades de análises que poderiam ter sido realizadas. Segundo Netto (2011),

Em Marx, a crítica do conhecimento acumulado consiste em trazer ao exame racional, tornando-os conscientes, os seus *fundamentos*, os seus *condicionamentos* e os seus *limites* - ao mesmo tempo em que se faz a verificação dos conteúdos desse conhecimento a partir dos processos históricos reais (NETTO, 2011, p. 18, grifos do autor).

Netto (2011) demonstra que Marx, na elaboração de sua obra, “[...] não fez *tábula rasa* do conhecimento existente, mas partiu criticamente dele” (NETTO, 2011, p. 18), ou seja, suas pesquisas partiam do conhecimento já produzido e eram realizadas numa perspectiva crítica. Mas, segundo Netto (2011, p. 18), “não se trata, como pode parecer a uma visão vulgar de “crítica”, de se posicionar frente ao conhecimento existente para recusá-lo ou, na melhor das hipóteses, distinguir nele o

‘bom’ do ‘mal’”. Para o autor, é necessário que haja conhecimento teórico, ou seja, “[...] *conhecimento do objeto - de sua estrutura e dinâmica - tal como ele é em si mesmo*, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador” (NETTO, 2011, p. 20).

Ao procurar desvelar - a partir de seus aspectos históricos e com base em seus fundamentos, condicionamentos e limites - os conceitos de ALV e ELV e de inclusão e equidade como objeto desta pesquisa, procurou-se compreendê-los no contexto sócio-econômico-cultural em que foram produzidos e como se apresentam na realidade concreta, neste momento histórico. Observa-se, assim, que as hipóteses aventadas foram se confirmando quando se constata que as questões relativas à inclusão na escola comum dos alunos com deficiência/NEE, foram palco de debates quando, em setembro de 2020, o que vinha ocorrendo desde 2018 com a elaboração de uma nova Política para a Educação Especial do país, teve como desfecho um decreto presidencial (BRASIL, 2020a) em que os princípios constitucionais da educação inclusiva estiveram ameaçados. Em paralelo, ocorreram os debates sobre o novo FUNDEB, mobilizando, por sua vez o Congresso Nacional.

Nos dois casos – nos debates sobre a “revogação” da PNEEPEI com a edição do Decreto nº 10.502/2020 e na aprovação do novo FUNDEB - a educação das pessoas com deficiência estava sob os holofotes da mídia e nos debates dos professores, dos pais e delas próprias, além dos pesquisadores da área e de outros segmentos sociais. Esses dois acontecimentos que estão ocorrendo, são temáticas prementes e que vêm tensionando a sociedade e as autoridades governamentais – para demonstrar quais são as intencionalidades do legislador que vem modificando a legislação brasileira sobre a educação e a vida das pessoas com deficiência no sentido de seu desmonte no varejo, já que não parece ser possível - ainda - modificar a LBI e o pacto sobre a inclusão, transposto da CDPD para a CF-1988.

A intenção de parte dos legisladores parece ser fazer o jogo do poder neoliberal que domina as políticas implementadas no país em todos os âmbitos, só se posicionando de forma favorável às questões de cunho humanista, com muita pressão de seus pares mais progressistas e da sociedade de maneira geral. Estão aí as reformas da previdência e trabalhista, os cortes de recursos na área da educação, saúde, ciência e tecnologia e outras. Por outro lado, a suspensão do Decreto nº 10.502/20 e o novo FUNDEB demonstram que ainda há possibilidades do olhar justo do legislador e do judiciário quando instados a olhar o povo sofrido e expropriado.

Ressalta-se que permeando as críticas mais acirradas sobre a nova PNEE (BRASIL, 2020a), os conceitos de ELV e ALV, Equidade e Inclusão, são conceitos articulados nos documentos da Unesco, na defesa de se formar uma geração até 2030 para atender às necessidades do mercado. Quem seria esse sujeito? Um sujeito empreendedor e resiliente, características imprescindíveis para a competitividade do mercado.

Nesse sentido, esta pesquisa, fundamentada na teoria histórico-cultural, possibilitou uma visão geral sobre questões que envolvem as pessoas com deficiência com o desvelamento de conceitos, definições e terminologias contidos nos referenciais bibliográficos, documentos legais nacionais e internacionais. Os estudos evidenciaram, ainda, que os conceitos ELV e ALV aparecem num momento de transformações mundiais provocadas pela globalização, pela aceleração das tecnologias da informação e comunicação, na perspectiva de uma nova educação para o século XXI, com a justificativa de que a modernização da sociedade exige um novo homem capaz de adaptar-se às novas mudanças e, para tanto, necessita de uma formação que deve ser “ao longo da vida”, ou seja, num processo de aprendizagem contínua e disponível para a lógica do *ethos* mercantil.

A educação humanista proposta por Faure (1972), que tinha como centralidade o homem na sua totalidade e a ciência e a tecnologia como fundamentais para o processo educativo, é apropriada pela sociedade neoliberal que dita os pensamentos veiculados por toda a sociedade. Assim, os conceitos de ELV e ALV vão se reconceituando, se redefinindo ao longo do tempo para atender a esta lógica. A redefinição desses conceitos vem sendo incorporada, também de forma reconceituada pela Educação Especial no Brasil, pelas mãos dos legisladores e dos formuladores das políticas educacionais e se constituem em novos paradigmas a nortear a legislação e, por consequência, a prática social que ela normatiza.

Da análise sobre as exposições feitas neste estudo, tem-se que o conceito de equidade indica um tratamento justo para todas as pessoas na medida de suas diferenças e necessidades, e se constitui em um instrumento essencial para os sistemas educacionais, pois exige políticas públicas alicerçadas no reconhecimento da diversidade e no respeito às diferenças, numa educação mais humanizada e justa para todas as pessoas. No entanto, ter uma educação escolar consagrada no conceito de equidade, bem como no conceito de inclusão, ainda é um grande desafio. Para isso, é necessário que se compreenda o direito à escolarização como reconhecido e

garantido para todos, sem distinção e no mesmo liame como dever do Estado enquanto instituição responsável por políticas públicas que visem ao respeito às diferenças e que minimizem as desigualdades no âmbito social e escolar.

Assim, há que se estar atento ao fato de que a concepção de educação e aprendizagem ao longo de toda a vida do sujeito, poderia ser uma forma de legitimar os interesses dos legisladores e dos gestores que defendem as classes e escolas especiais como os espaços adequados para o estudante da Educação Especial, utilizando-se os recursos públicos repassados pelo Estado e, este por sua vez, se desresponsabilizando, gradativamente, do aporte técnico e financeiro às instituições públicas e comuns de ensino.

No entanto, o que se espera da sociedade é que, ao se constituir com base em valores humanistas, seja capaz de promover, no âmbito educacional, sistemas educacionais inclusivos, nos quais os estudantes com deficiência/NEE possam estudar nas escolas comuns junto com todos os outros estudantes. Faz-se necessário observar que não é aceitável se colocar crianças ou adolescentes com as suas diferenças ou peculiaridades, uma ao lado da outra “sem se preocupar com a efetiva inclusão social e sem possibilitar que cada uma dessas pessoas construa a sua identidade individual e social” (PLAICENSE, 2004, p. 9). Para tanto, há que se reconhecer o direito desses estudantes à educação para além do direito formal de estarem matriculados nas escolas comuns. Faz-se necessário um trabalho cotidiano de quebra de barreiras de toda ordem para que, efetivamente, possam estar nas escolas e nelas serem capazes de avançar em seu processo de escolarização, aprendendo, com qualidade, os conteúdos científicos.

Enfim, é imprescindível a construção de um sistema educacional inclusivo em que se possa ir além da igualdade formal, onde se possa avançar na promoção da justa igualdade, ou seja, da equidade, com a clareza de que os termos equidade e igualdade são semanticamente semelhantes e isso faz com que, de forma descontextualizada, possam ser utilizados sem a distinção que os caracteriza, o que permite, por vezes, confundir seus significados.

O conceito de Equidade pode ser considerado conceitualmente superior ao conceito de Igualdade no sentido humanista de sua compreensão, já que igualdade significa que todos devem receber o mesmo tratamento e atenção de acordo com o que a lei prevê. Já a Equidade pressupõe que as pessoas de grupos vulneráveis recebam um tratamento desigual na medida de suas necessidades para que se

garanta a igualdade de oportunidades, assim como na célebre frase de Marx: “A cada um conforme suas necessidades. De cada um conforme suas possibilidades” (BIANCHETTI, 1998, p. 21).

Nesse sentido, uma política de Educação Especial para todo o país, verdadeiramente alicerçada no princípio da equidade deveria, antes de tudo, promover a educação escolar para todos os estudantes com deficiência nas escolas comuns como preconizam os documentos internacionais e a legislação brasileira buscando, ainda, superar as desigualdades regionais desse país continental que é o Brasil. A compreensão do conceito de Educação Inclusiva e de sua “importância como princípio constitucional – o que era um dos objetivos desta pesquisa – demonstrou que houve intensa mobilização de diferentes segmentos sociais do país na defesa incondicional desse princípio quando da promulgação do Decreto nº 10.502/2020 em setembro de 2020 e, sua suspensão por meio de medida cautelar pelo STF em dezembro do mesmo ano. Foi um período rápido, porém de muitos debates, especialmente por meio da mídia e da elaboração de documentos oficiais aos órgãos de justiça e de manifestos pró e contrários ao teor do Decreto, especialmente no tocante às classes e escolas especializadas.

Ressalta-se, ainda, que uma outra possibilidade de flexibilizar a permanência dos alunos com deficiência nas escolas comuns – que não seja apenas a educação formal – é a de permitir que possam ter acesso a outras formas de educação (educação informal e educação não formal) e pode servir de justificativa para se aligeirar seu processo de escolarização, não lhes permitindo o tempo necessário à apropriação dos conteúdos escolares. Ou seja, a possibilidade de reconhecimento, validação e acreditação do conhecimento e capacidades adquiridos pela educação não formal e informal, também pode ser motivo de preocupação. Pode ser temerário que, vislumbrando-se essas outras possibilidades de educação que não o ensino formal e, ainda, com financiamento público, desista-se precocemente de ensinar alunos com deficiência, para os quais, muitas vezes, deve haver todo um esforço teórico-metodológico para que esse aluno se alfabetize e prossiga em seus estudos, como é o caso dos alunos com deficiência intelectual e muitos alunos com transtornos do espectro autista, por exemplo.

Há que se reconhecer que esses debates e discussões vêm contribuindo para enriquecer os conhecimentos acerca da educação inclusiva das pessoas com deficiência, dando-lhes mais visibilidade social, ao mesmo tempo em que vêm

demonstrando, também, a divisão que existe por parte dos diferentes segmentos sociais quanto à própria concepção de educação inclusiva no sentido da defesa de que nenhum aluno com deficiência/NEE possa estudar em espaços segregados como as classes e as escolas especializadas e aqueles que defendem a necessidade desses espaços escolares para alguns alunos com maiores comprometimentos. Relevantes, também, foram os debates ocorridos, inicialmente no Congresso Nacional brasileiro, com o posicionamento de partidos políticos sobre a temática e, posteriormente, chegando à área da Justiça, com o STF suspendendo o Decreto nº 10.502/2020.

Quanto ao conceito de Educação/Aprendizagem ao Longo da Vida, reitera-se a afirmação de Gadotti (2016), já apresentada neste estudo, de que ele nasceu no contexto do Estado-previdência e acabou sendo reconceituado pelo Estado Neoliberal. Assim, no Brasil o Estado-previdência nos moldes como foi concebido na CF-1988, praticamente deixou de existir com a Reforma da Previdência realizada em 2019 pelo congresso nacional brasileiro, de mãos dadas com as forças conservadoras nacionais, especialmente das áreas da economia e do trabalho. Ou seja, esse processo de reconceituação caminha na direção, cada vez mais, de apresentar significações que traduzem uma prática social fundada em preceitos neoliberais. Ou seja, o humanismo que poderia ainda perpassar os significados desses conceitos, não traz mais do que resquícios de sua significação proposta por Faure.

De acordo com Rodrigues (2008), no que se refere à perspectiva de educação ao longo da vida, ela está fundamentada em três eixos – “cidadania ativa, coesão social e empregabilidade – [...] que [...] devem ser problematizados à luz das transformações ocorridas no processo produtivo” (RODRIGUES, 2008, p. 111). Assim, com a clareza de que há muito, ainda, por se estudar sobre as temáticas da pesquisa, espera-se que os dados e os conhecimentos apresentados sirvam de apoio para outras pesquisas e para o aprofundamento de debates no sentido de subsidiar a formação docente, considerando os desafios e os princípios da educação inclusiva, os quais devem estar subjacentes a todas as políticas e a todas as ações que tratam sobre a vida das pessoas com deficiência/NEE.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. 1. ed. Tradução da 1ª edição brasileira coordenada e revista por Alfredo Bosi. Revisão da tradução e tradução dos novos textos por Ivone Castiljo Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- ALHEIT, P.; DAUSIEN, B. Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 177-197, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v32n1/a11v32n1>. Acesso em: 4 jul. 2020.
- ALMEIDA, M. S. B. **Educação Não-Formal, Informal e Formal do Conhecimento Científico nos diferentes espaços de ensino e aprendizagem**. In: Os Desafios da Escola Pública Paranaense na Perspectiva do Professor PDE. Produções Didático-Pedagógicas. Cadernos PDE. Secretaria de Estado da Educação. Governo do Estado do Paraná. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2014/2014\\_uel\\_bio\\_pdp\\_maria\\_salete\\_bortholazzi\\_almeida.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uel_bio_pdp_maria_salete_bortholazzi_almeida.pdf). Acesso em: 21 dez. 2020.
- ALVES, M. G. Aprendizagem ao longo da vida: entre a novidade e a reprodução de velhas desigualdades. **Revista Portuguesa de Educação**, Minho, v. 23, n. 1, p. 7-28, 2010a.
- ALVES, A. M. O método materialista histórico dialético: alguns apontamentos sobre a subjetividade. **Revista de Psicologia da UNESP**, v. 9, n. 1, p. 1-13, 2010b. Disponível em: <https://seer.assis.unesp.br/index.php/psicologia/article/view/422/400>. Acesso em: 6 dez. 2020.
- ALVES, V. S. **Altas Habilidades/Superdotação na Rede Pública Municipal de Cascavel**: uma análise na perspectiva da psicologia histórico-cultural. 2017. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2017a.
- ALVES, J. M. Equidade Educativa. Desafios pedagógicos, profissionais e organizacionais. In: MACHADO, J.; ALVES, J. M. (Orgs.). **Equidade e Justiça em Educação**: Desafios de uma escola bem-sucedida com todos. Porto: Universidade Católica Editora, 2017b. Disponível em: <http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documentos/UCEditora/PDF%20Livros/Porto/Equidade%20e%20Justica%20em%20Educacao.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2019.
- ANPED. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Nota ANPED sobre possível revisão da Política Nacional de educação Especial**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2018. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/nota-anped-sobre-possivel-revisao-da-politica-nacional-de-educacao-especial>. Acesso em: 4 ago. 2020.
- APADE; CVI-NA. **Normas sobre Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência**. Associação de Pais e Amigos de Portadores de Deficiência da Eletropaulo – APADE. Centro de Vida Independente-Araci Nallin. São Paulo, 1996.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução de Leonel Vallandro e Gerd Bornheim. **Poética**. Tradução, comentários e índices analítico e onomástico de Eudoro de Souza. São Paulo: Nova Cultural, 1991.

AZEVEDO, M. L. N. Igualdade e equidade: qual é a medida da justiça social? **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 18, n. 1, p. 129-150, mar. 2013. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141440772013000100008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141440772013000100008&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 2 abr. 2020.

BAKHTIN, M. M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**: Problemas fundamentais de Método Sociológico na Ciência da Linguagem. 9. ed. Tradução de Michel Lahud; Yara Frateschi Vieira; com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. São Paulo: Hucitec, 1999.

BARBOSA, E. **Projeto de Lei nº 5.374, de 2016**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de forma a inserir o inciso XIII no art. 3º e modificar o art. 37, caput, e o art. 58, § 3º. Brasília, 2016. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=B22971621193D122FE301B58A6AC236B.proposicoesWeb2?codteor=1465719&filename=Avulso+-PL+5374/2016](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=B22971621193D122FE301B58A6AC236B.proposicoesWeb2?codteor=1465719&filename=Avulso+-PL+5374/2016). Acesso em: 10 ago. 2020.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Presses Universitaires de France. Tradução de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

BARROSO, L. R. A Educação Básica no Brasil: do atraso prolongado à conquista do futuro. **Revista Brasileira Direitos Fundamentais & Justiça**, Belo Horizonte, ano 13, n. 41, p. 117-155, jul./dez. 2019.

BERCOVICI, G. Do jabuti à jabuticaba. **Migalha de peso**. 17 jan. 2017. Disponível em: <https://migalhas.uol.com.br/depeso/251888/do-jabuti-a-jabuticaba>. Acesso em: 14 jan. 2021.

BIANCHETTI, L. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: BIANCHETTI, L.; FREIRE, I. M. **Um olhar sobre a diferença**: interação, trabalho e cidadania. Campinas: Papyrus, 1998.

BOLÍVAR, A. Equidad educativa y teorías de la justicia. **REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 3, n. 2, p. 42-69, 2005.

BORGES, K. J. M. **Estudo sobre acesso e permanência no mercado de trabalho de pessoas com deficiência intelectual**. 2019. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12218>. Acesso em: 9 mai. 2020.

BOTTI, F. H. A. **Interfaces da Educação de Jovens e Adultos e educação Especial**: O direito em análise. 2016. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/8569>. Acesso em: 10 mai. 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 4.024/1961**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 5692/1971**, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1971.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil 1988**. Brasília: Ministério da Educação, 1989.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Ministério da Educação e do Desporto. **Política Nacional de Educação Especial**. Livro 1/MEC/SEESP. Brasília, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria Nacional de Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais** - Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Tradução de Edilson Alkmin Cunha. Brasília: CORDE, 1997.

BRASIL. **Resolução nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Diário Oficial da União, Brasília: CNE/CEB, 2001.

BRASIL. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Brasília, 2001.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Centro de Documentação e Informação. **Decreto nº 5.296**, de 2 de dezembro de 2004. Brasília, 2004.

BRASIL. Senado Federal. Secretaria Especial de Editoração e Publicações. Subsecretaria de Edições Técnicas. **Lei nº 8.069/1990**, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Senado Federal, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva05122014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva05122014&Itemid=30192). Acesso em: 4 ago. 2020.

BRASIL. Senado Federal. **Decreto Legislativo nº 186**, de 10 de julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de

seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília, 2008b.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **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. Brasília, 2009.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos das Pessoas com Deficiência. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. 4. ed. rev. e atual. Brasília, 2012.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Novos Comentários à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. 3. ed. Brasília, 2014.

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) / Câmara dos Deputados. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. (Série legislação; n. 200).

BRASIL. **Educação 2030**. Declaração de Incheon e Marco de Ação da Educação: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Brasília, 2016a. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por). Acesso em: 20 fev. 2020.

BRASIL. **Educação 2030**. Declaração de Incheon e Marco de Ação para implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 - Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos. Brasília, 2016b. Disponível em: [www.mpsp.mp.br > portal > aa\\_ppd\\_educacaoinclusiva](http://www.mpsp.mp.br/portal/aa_ppd_educacaoinclusiva). Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. **A Lei Brasileira de Inclusão 13.146/2015**. Em perguntas e respostas. Guia Prático dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Publicação da Federação das Apaes do Estado de Minas Gerais. 1. ed. Belo Horizonte: O Lutador, 2016c.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Coletânea de textos CONFITEA Brasil+6**: tema central e oficinas temáticas / Organizado por Paulo Gabriel Soledade Nacif, Arlindo Cavalcanti de Queiroz, Lêda Maria Gomes e Rosimere Gomes Rocha. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, 2016d.

BRASIL. **Projeto de Lei na Câmara nº 75**, de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir o conceito de “educação e aprendizagem ao longo da vida” entre os princípios do ensino, bem como no âmbito da educação de jovens e adultos e da educação especial. Câmara dos Deputados, Brasília, 2017a. Disponível em:

<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/130023>. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. **Parecer (SF) nº 51**, de 2017. Comissão de Educação, Cultura e Esporte, sobre o processo Projeto de Lei da Câmara nº 75, de 2017, que Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir o conceito de “educação e aprendizagem ao longo da vida” entre os princípios do ensino, bem como no âmbito da educação de jovens e adultos e da educação especial. Senado Federal. Brasília. 2017b. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=7215201&disposition=inline>. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. Senado Federal. **Emenda nº 1-CE**, do Senador Cristóvão Buarque aprova o PLC nº 75/2017. Brasília, 2017c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e Ao Longo da Vida (Em Discussão)**. Brasília: setembro de 2018a.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.632**, de março de 2018. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Brasília, 2018b.

BRASIL. Fórum Nacional Popular de Educação. **Ofício nº 065/2018/FNPE**. Brasília: Secretaria Executiva do FNPE, 7 mai. 2018c. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cpd/documentos/apresentacao-meire-cavalcante-leped>. Acesso em: 3 ago. 2020.

BRASIL. Ministério Público Federal. Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão. **Recomendação nº 1/2018/PFDC/MPF**. Grupo de Trabalho Inclusão de Pessoas com Deficiência/PFDC. Brasília/DF, 2018d. Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/temas-de-atuacao/educacao/atuacao/recomendacao-1-2018-pfdc-mpf>. Acesso em: 3 ago. 2020.

BRASIL. Ministério Público Federal. Procuradoria da República no Rio Grande do Sul. Procuradoria da República no município de Caxias do Sul. **Ação Civil Pública com Tutela de Urgência nº 5020898-86.2018.4.04.7107**, de novembro de 2018. Caxias do Sul/RS, 2018e.

BRASIL. **Nota de repúdio à publicação da “política nacional de educação especial equitativa, inclusiva e ao longo da vida”**. Conselho Federal de Fonoaudiologia. 2018f. Disponível em: <https://www.fonoaudiologia.org.br/cffa/index.php/2018/12/nota-de-repudio-a-publicacao-da-politica-nacional-de-educacao-especial-equitativa-inclusiva-e-ao-longo-da-vida/>. Acesso em: 4 ago. 2020.

BRASIL. **Parecer nº 5**, de 2018– PLEN/SF. Redação final do Projeto de Lei da Câmara nº 75, de 2017 (nº 5.374, de 2016, na Casa de origem). Altera a Lei nº

9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Câmara do Senado Federal Brasília, 2018g. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=7632478&disposition=inline>. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. **Relatórios Econômicos** - OCDE Brasil. Fevereiro 2018h. Disponível em: [www.oecd.org/economy/brazil-economic-snapshot/](http://www.oecd.org/economy/brazil-economic-snapshot/). Acesso em: 11 jan. 2021.

BRASIL. **Brasil participa da Conferência da ONU sobre Direitos da Pessoa com Deficiência**. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Governo Federal, 12 jun. 2018i. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2018/junho/brasil-participa-da-conferencia-da-onu-sobre-direitos-da-pessoa-com-deficiencia>. Acesso em: 14 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **Relatório do Brasil no Pisa 2018**, Versão Preliminar. Brasília: MEC/INEP, 2019a.

BRASIL. Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down. **Manifestação em Defesa da Educação Inclusiva**. Espírito Santo, 2019b. Disponível em: <http://www.federacaodown.org.br/index.php/2019/08/07/manifestacao-em-defesa-da-educacao-inclusiva/>. Acesso em: 15 ago. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 10.502**, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Diário Oficial da União: Seção 1, Edição 189, p. 6. Brasília, 2020a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>. Acesso em: 24 out. 2020.

BRASIL. **Nota nº 003/2020 da UNCME em defesa da inclusão e pelas garantias legais democraticamente construídas**. União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação. Aracaju, 2020b. Disponível em: [https://www.uncme.org.br/Gerenciador/kcfinder/upload/files/NOTA\\_PUBLICA\\_N\\_003-2020-ok.pdf](https://www.uncme.org.br/Gerenciador/kcfinder/upload/files/NOTA_PUBLICA_N_003-2020-ok.pdf). Acesso em: 15 out. 2020.

BRASIL. **Nota Pública do Decreto n. 10.502/2020**. Coordenadoria Nacional de Promoção da Igualdade de Oportunidades e Eliminação da Discriminação no Trabalho – Coordigualdade. Ministério Público do Trabalho. Brasília, 2020c. Disponível em: [https://anped.org.br/sites/default/files/images/nota\\_publica\\_decreto\\_educacao.pdf](https://anped.org.br/sites/default/files/images/nota_publica_decreto_educacao.pdf). Acesso em: 15 out. 2020.

BRASIL. Congresso Nacional. **Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF)**. Rede Sustentabilidade. Brasília, out. 2020d. Disponível em: <https://www.idea.ufscar.br/materiais/arquivos/acervo-sitiografico/0-adpf-decreto-educacao-especial-1.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2020.

BRASIL. Congresso Nacional. **Ação Direta de Inconstitucionalidade**. Partido Socialista Brasileiro. Brasília, out. 2020e. Disponível em:

<https://www.idea.ufscar.br/arquivos/politicas-eesp/peticao-inicial-adi-politica-pne.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2021.

BRASIL. Constituição (1988). **Emenda Constitucional nº 108**, de 26 de agosto de 2020. Altera a Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS), para disciplinar a disponibilização de dados contábeis pelos entes federados, para tratar do planejamento na ordem social e para dispor sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; e dá outras providências. Brasília, DF, 2020f. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc108.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc108.htm). Acesso em: 24 out. 2020.

BRASIL. Advocacia Geral da União. Consultoria Geral da União. Consultoria da União. **Informações nº 000250/2020/CONSUNIAO/CGU/AGU**. 23 nov. 2020. Disponível em: <https://sapiens.agu.gov.br/documento/522997876>. Acesso em: 20 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. s/d. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 5 jan. 2021.

CANÁRIO, R. A “aprendizagem ao longo da vida”. Análise crítica de um conceito e de uma política. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 10/11, p. 29-52, 1º e 2º sem. de 2000. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/41384/27895>. Acesso em: 14 jul. 2020.

CARIA, N. P.; ALVES, J. C. P. Aspectos de uma epistemologia da Educação ao Longo da Vida: uma nova ordem educativa. **Poiésis – Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, v. 12, n. 22, p. 471-488, jun./dez. 2018. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/6360>. Acesso em: 16 ago. 2020.

CARTA CAPITAL. **Entidades criticam inclusão de escolas ligadas a igrejas e ao Sistema S**. 11 dez. 2020. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/educacao/fundeb-entidades-criticam-inclusao-de-escolas-ligadas-a-igrejas-e-ao-sistema-s/>. Acesso em: 11 jan. 2021.

CASCAIS, M. G. A.; TERÁN, A. F. Educação formal, informal e não formal na educação em ciências. **Ciência em Tela**, v. 7, n. 2, 2014. Disponível em: <http://www.cienciaemtela.nutes.ufrj.br/artigos/0702enf.pdf>. Acesso em: 21 dez. 2020.

CAVALCANTE, M. Em defesa da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **Análise à manifestação sobre a proposta do Governo Federal de reformar a PNEPEI (MEC/2018)**. Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença (Leped) da

Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE/Unicamp), 2018.

CHIOTE, F. A. B. **A escolarização do aluno com autismo no Ensino Médio no contexto das políticas de Educação Especial no Estado do Espírito Santo**. 2017. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/6851>. Acesso em: 16 ago. 2020.

CONSELHO FEDERAL DE FONOAUDIOLOGIA. **Nota de repúdio à publicação da “política nacional de educação especial equitativa, inclusiva e ao longo da vida”**. Conselho Federal de Fonoaudiologia, 2018. Disponível em: <https://www.fonoaudiologia.org.br/cffa/index.php/2018/12/nota-de-repudio-a-publicaca-o-da-politica-nacional-de-educacao-especial-equitativa-inclusiva-e-ao-longo-da-vida/>. Acesso em: 4 ago. 2020.

COUTINHO, K. S. **A Biblioteca Virtual de Soluções Assistivas: educação e trabalho**. 2015. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/115740>. Acesso em: 16 ago. 2020.

CUSTÓDIO, A. V. Quando os diferentes passam a ter direitos iguais: uma análise da Ação Direta de Inconstitucionalidade-ADI 5357 e a violação dos direitos de crianças e adolescentes com deficiência. **Revista Thesis Juris – RTJ**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 63-80, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=thesisjuris&page=article&op=view&ath%5B%5D=9029>. Acesso em: 11 mai. 2020.

DALLARI, D. A. Prefácio. *In*: SETUBAL, J. M.; FAYAN, R. A. C. (Orgs.). **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** – Comentada. Campinas: Fundação FEAC, 2016.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. Deficiência, Direitos Humanos e Justiça. **SUR – Revista Internacional de Direitos Humanos**, v. 6, n. 11, p. 65-77, dez. 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1806-64452009000200004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-64452009000200004). Acesso em: 25 abr. 2020.

EDUCAÇÃO ESPECIAL. Nova Política Nacional de Educação Especial é lançada em Brasília. **Governo do Brasil**, 20 out. 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2020/09/nova-politica-nacional-de-educacao-especial-e-lancada-em-brasilia#:~:text=A%20nova%20Pol%C3%ADtica%20Nacional%20de,com%20altas%20habilidades%20ou%20superdota%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 14 jan. 2021.

FAURE, E. **Aprender a ser**. 2. ed. Tradução de Maria Helena Cavaco e Natércia Paiva Lomba. Lisboa: Livraria Bertrand; São Paulo: Difusão Editorial do Livro, 1977.

FEMINELLA, A. P.; LOPES, L. F. Disposições gerais / Da igualdade e da não discriminação e cadastro-inclusão. *In*: SETUBAL, J. M.; FAYAN, R. A. C. (Orgs.). **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** – Comentada. Campinas: Fundação FEAC, 2016.

FENAPAES. Federação Nacional das APAES. **Amicus Curiae**. 2020. Disponível em: [https://www.idea.ufscar.br/arquivos/politicas-eesp/fenapaes\\_amicus-curiae.pdf](https://www.idea.ufscar.br/arquivos/politicas-eesp/fenapaes_amicus-curiae.pdf). Acesso em: 9 jan. 2021.

FERREIRA, L. S. Discursos em análise na pesquisa em educação: concepções e materialidades. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, e 250006, 2020.

FLORES, G. L. C. Igualdad y equidad en educación: retos para una América Latina en transición. **Educación**, Lima, v. 26, n. 51, p. 159-178, set. 2017.

FREITAS, P. G. **Contribuições da Escala de Intensidade de Apoio ao Planejamento e Prática do Professor para Jovens com Síndrome de Down**. 2019. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12273>. Acesso em: 9 mai. 2020.

GADOTTI, M. **Qualidade na educação**: uma nova abordagem. Instituto Paulo Freire. Cadernos de Formação. São Paulo: Editora e Livraria Paulo Freire, 2010.

GADOTTI, M. Educação Popular e Educação ao Longo da Vida. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Coletânea de textos CONFINTEA Brasil+6**: tema central e oficinas temáticas. Organizado por Paulo Gabriel Soledade Nacif, Arlindo Cavalcanti de Queiroz, Lêda Maria Gomes e Rosimere Gomes Rocha. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244672>. Acesso em: 14 jan. 2021.

GARCIA, R. M. C. Educação especial. *In*: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

GARCIA, R. M. C. Disputas conservadoras na política de Educação Especial na perspectiva inclusiva. *In*: GARCIA, R. M. C. G. (Org.). **Políticas de Educação Especial no Brasil no início do século XXI**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1995.

GOERGEN, P. A educação como direito de cidadania e responsabilidade do estado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 723-742, jul. 2013.

GRABOIS, C.; DUTRA, C. P.; MANTOAN, M. T. E.; CAVALCANTE, M. Em defesa da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. *In*: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **Análise à manifestação sobre a proposta do Governo Federal de reformar a PNEPEI (MEC/2018)**. Laboratório de Estudos e Pesquisas

em Ensino e Diferença (Leped) da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE/Unicamp), 2018.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/equidade>. Acesso em: 2 nov. 2019.

IACONO, J. P. **Deficiência mental e Terminalidade Específica**: Novas possibilidades de inclusão ou exclusão velada? 2004. 257 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá. 2004.

IACONO, J. P. Trajetória escolar e terminalidade acadêmica para alunos com deficiência intelectual a partir da perspectiva histórico-cultural. *In*: Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE) (Orgs.). **Reflexões na perspectiva e em defesa de uma educação inclusiva para todos**. Cascavel: Edunioeste, 2019.

KASSAR, M. C. M. Percursos da Constituição de uma Política Brasileira de Educação Especial Inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, ed. especial, p. 41-58, mai./ago. 2011.

KASSAR, M. C. M.; REBELO, A. S.; OLIVEIRA, R. T. C. Embates e disputas na política de Educação Especial brasileira. **Educação e Pesquisa**, v. 45, e217170, p. 1-19, 2019.

KÖCHE, J. C. **Fundamentos de metodologia científica**: teoria da ciência e iniciação à pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2011.

KOSELLECK, R. **Futuro passado**: contribuições à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Editora PUC Rio, 2006.

KRAEMER, G. M.; THOMA, A. S. A Modulação das Condutas das Pessoas com Deficiência no Contexto Educacional Brasileiro de Inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 25, n. 3, p. 421-434, jul./set. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbee/v25n3/1413-6538-rbee-25-03-0421.pdf>. Acesso em: 7 mai. 2020.

LARA, M. L. G. Diferenças conceituais sobre termos e definições e implicações na organização da linguagem documentária. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 33, n. 2, p. 91-96, mai./ago. 2004.

LEMOS, V. Políticas públicas de educação: equidade e sucesso escolar. **Sociologia, Problemas e Práticas**, Oeiras, n. 73, p. 151-169, set. 2013. Disponível em: [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0873-65292013000300008&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0873-65292013000300008&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 14 abr. 2020.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

- LIMA, L. A Educação faz tudo? Crítica ao pedagogismo na “sociedade da aprendizagem”. **Revista Lusófona de Educação**, Minho, p. 41-54, 2010.
- LOPES, I. L. Estratégia de busca na recuperação da informação: revisão da literatura. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 31, n. 2, p. 60-71, mai./ago. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ci/v31n2/12909.pdf>. Acesso em: 4 mai. 2020.
- LURIA, A. R. **Pensamento e Linguagem**: as últimas conferências de Luria. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein e Mário Corso; supervisão de tradução de Sérgio Spritzer. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- MACHADO, M. M. Educação de Adultos em Portugal e no Brasil: Aproximações e Distanciamentos. **Holos**, v. 5, p. 271-284, nov. 2018. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/holos/article/view/6978>. Acesso em: 16 ago. 2020.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar**: O quê? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.
- MARCHESI, Á. Da linguagem da deficiência às escolas inclusivas. Transtorno de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. *In*: COLL, C.; MARCHESI, Á.; PALACIOS, J. (Orgs.). **Desenvolvimento Psicológico e educação**. 2. ed. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2004. 3v.
- MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.
- MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico**: do nascimento à velhice. Campinas: Autores Associados, 2017.
- MAZZUCO, N. G. **Gêneros Textuais-Discursivos na Produção Escrita de Alunos de uma Sala de Apoio**: em foco os elementos da interação. 2014. 298 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.
- MELLO, A. A. S.; SOUZA, F. B. A agenda de mercado e a Educação no governo Temer. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 1, p. 25-36, ago. 2017. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21619/14336>. Acesso em: 10 ago. 2020.
- MEMORANDO SOBRE APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA. Comissão das Comunidades Europeias. Bruxelas, 03.10.2000 SEC (2000) 1832. Disponível em: <http://www.infoeuropa.euroid.pt/files/database/000033001000034000/000033814.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2020.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do Capital**. 2. ed. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOHR, A. C. **Emergência do discurso da sustentabilidade nas políticas de inclusão na sociedade contemporânea de racionalidade neoliberal**. 2018. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018. Disponível em: [https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/16352/TES\\_PPGEDUCACAO\\_2018\\_MOHR\\_ALANA.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/16352/TES_PPGEDUCACAO_2018_MOHR_ALANA.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 16 ago. 2020.

MORAES, A. **Direito Constitucional**. 15. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

MUNDO ESTRANHO. O que foi o Movimento de Maio de 68 na França? **Super Interessante**, 18 abr. 2011. Disponível em: <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/o-que-foi-o-movimento-de-maio-de-68-na-franca/>. Acesso em: 14 jan. 2021.

NAOUJORKS, M. I.; SOBRINHO, F. P. N. **Pesquisa em Educação Especial: o desafio da qualificação**. Bauru: EDUSC, 2001.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NORMAS LEGAIS. **Normas legais**. s/d. Disponível em: <http://www.normaslegais.com.br/>. Acesso em: 14 jan. 2021.

OLIVEIRA, I. A. Ministério da Educação. Secretaria de Educação à Distância. **Educação de Jovens, Adultos e Idosos: Aprendizagem ao Longo da Vida**. Salto para o Futuro. TVescola. Educação ao Longo da Vida. Ano XIX, n. 11, set. 2009.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>. Acesso em: 25 abr. 2020.

ONU. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. Transformando nosso mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Tradução de Centro de Informação das Nações Unidas para o Brasil (UNIC Rio), última edição em 13 de outubro de 2015. Brasília, 2015. Disponível em: <https://sustainabledevelopment.un.org>. Acesso em: 20 fev. 2020.

PARANÁ. **Referencial Curricular do Paraná**. Princípios, Direitos e Orientações. 2018. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1669>. Acesso em: 14 abr. 2020.

PLAISANCE, E. **Sobre a inclusão: do moralismo abstrato à ética real**. In: CENP, São Paulo, 2004. Disponível em: [http://cenp.edunet.sp.gov.br/cape\\_new/cape\\_arquivos/eventos1.asp.htm](http://cenp.edunet.sp.gov.br/cape_new/cape_arquivos/eventos1.asp.htm). Acesso em: 17 nov. 2019.

RAWLS, J. **Justiça como equidade**. Uma reformulação. 1. ed. Tradução de Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

REGIS, R. C. L. A.; KABENGELE, D. C. A pessoa com deficiência e o acesso à Educação: uma política para equidade. **Perspectivas em Diálogo**, Naviraí, v. 5, n. 9, p. 3-18, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/persdia/article/view/5529>. Acesso em: 17 nov. 2019.

RODRIGUES, G. F.; COUTINHO, K. S. Tecnologia Assistiva para a inclusão laboral: O que a internet tem a oferecer? **Revista Observatório**, Palmas, v. 4, n. 3, p. 54-84, mai. 2018. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/observatorio/article/view/4112>. Acesso em: 11 mai. 2020.

RODRIGUES, M. M. **Educação ao Longo da Vida**: A eterna Obsolescência Humana. 2008. 182 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/92064>. Acesso em: 18 ago. 2020.

RODRIGUES, M. M. Educação ao longo da vida nas políticas educacionais e a pretendida ausência da história. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 44, p. 216-234, 2011. Disponível em: <https://doaj.org/article/153e49cf816f40239368c3560de71589>. Acesso em: 8 out. 2019.

RODRIGUES, M. M. **A Noção de Educação ao Longo da Vida como eixo orientador das políticas de educação para jovens e adultos**. s/d. Disponível em: [https://gepeto.paginas.ufsc.br/files/2015/03/artigo\\_marilda\\_a\\_no%C3%A7%C3%A3o\\_de\\_ed\\_ao\\_longo\\_da\\_vida\\_como\\_eixo\\_orientador.pdf](https://gepeto.paginas.ufsc.br/files/2015/03/artigo_marilda_a_no%C3%A7%C3%A3o_de_ed_ao_longo_da_vida_como_eixo_orientador.pdf). Acesso em: 11 jul. 2020.

RODRIGUES, O. M. P. R.; MARANHE, E. A. A história da inclusão social e educacional da pessoa com deficiência. CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. R. (Orgs.). **Educação inclusiva**: fundamentos históricos, conceituais e legais. Bauru: UNESP/FC, 2012. (Coleção: Práticas educacionais inclusivas). p. 11-45.

ROSSETTO, E. Os sujeitos da Educação Especial a partir da perspectiva Histórico Cultural. *In*: ROSSETTO, E.; REAL, D. C. (Orgs.). **Diferentes modos de narrar os sujeitos da educação especial a partir de...** Cascavel: Edunioeste, 2012.

SANTOS, É. A educação como direito social e a escola como espaço protetivo de direitos: uma análise à luz da legislação educacional brasileira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, 2019. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022019000100508&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022019000100508&tlng=pt). Acesso em: 26 abr. 2019.

SANTOS, M. C. D. Do Direito à educação. *In*: SETUBAL, J. M.; FAYAN, R. A. C. (Orgs.). **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** – Comentada. Campinas: Fundação FEAC, 2016.

SANTOS, M. C. D. Educação ao Longo da Vida em Educação Inclusiva. O direito dos Jovens e Adultos com deficiência à Educação ao Longo da Vida. *In*: Brasil.

**Coletânea de textos CONFINTEA Brasil+6:** tema central e oficinas temáticas. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, 2016d. p. 318-325.

SASSAKI, R. K. **Nada Sobre nós sem nós:** Da integração à inclusão. 2011. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/nada-sobre-nos>. Acesso em: 27 nov. 2020.

SERON, T. D.; BARBOSA-RINALDI, I. P.; TULESKI, S. C. Apropriação dos conceitos de Lev Semenovitch Vigotski no âmbito das pesquisas em Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 75-91, abr./jun. 2011.

SFORNI, M. S. F. O método como base para reflexão sobre um modo geral de organização do ensino. *In*: MENDONÇA, S. G. L.; PENITENTE, L. A. A.; MILLER, S. (Orgs.). **A Questão do Método e a Teoria Histórico-Cultural:** bases teóricas e implicações pedagógicas. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017. p. 81-96.

SILVA, C. P. O método em Marx: a determinação ontológica da realidade social. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 134, p. 34-51, abr. 2019. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-66282019000100034&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282019000100034&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 7 dez. 2020.

SILVA, D. B. **A gênese do conceito de inclusão na Educação Especial.** 2013. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

SIRGADO, A. P. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 71, jul. 2000.

SITOE, R. M. Aprendizagem ao Longo da Vida: Um conceito utópico? **Comportamento Organizacional e Gestão**, Lisboa, v. 12, n. 2, p. 283-290, 2006. Disponível em: [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0872-96622006000200009](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0872-96622006000200009). Acesso em: 10 ago. 2020.

STERNBERG, R. J. **Psicologia Cognitiva.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

STF. Supremo Tribunal Federal. **Glossário Jurídico.** s/d. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/glossario/>. Acesso em: 14 jan. 2021.

TEIXEIRA, A. V. A equidade na Filosofia do Direito: apontamentos sobre sua origem aristotélica. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 128, jan. 2012. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/50634627/artigo-avt-equidade-na-filosofia-do-direito-rea-pdf>. Acesso em: 25 abr. 2020.

THE ECONOMIST. **Learning and earning.** Special Report Lifelong Education. The Economist January 14th 2017. Disponível em: [https://www.economist.com/sites/default/files/learning\\_and\\_earning.pdf](https://www.economist.com/sites/default/files/learning_and_earning.pdf). Acesso em: 16 ago. 2020.

TONINI, A. **Uma análise do processo de inclusão**: a realidade de uma escola estadual de Santa Maria/RS. 2001. 351 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

UNESCO. Conferência Mundial de Educação para Todos. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien-Tailândia, 1990. Biblioteca Virtual de Direitos Humanos da USP. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos.html>. Acesso em: 20 fev. 2020.

UNESCO. **O Marco de Ação de Dakar Educação para Todos**: Atingindo nossos Compromissos Coletivos. Cúpula Mundial de Educação, DAKAR, Senegal – 26 a 28 de abril de 2000. Disponível em: <https://www.google.com/search?client=firefoxbd&q=F%C3%B3rum+Mundial+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+Marco+de+A%C3%A7%C3%A3o+de+Dakar>. Acesso em: 21 fev. 2020.

UNESCO. **Educação**: Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. UNESCO - Setor de Educação - Brasil, Fundação Faber Castell. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília, jul. 2010. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por). Acesso em: 2 abr. 2019.

VENTURA, A. Educação ao longo da vida e organismos internacionais: apontamentos para problematizar a função qualificadora da Educação de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 1, 2013.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamiento y Lenguaje**. Obras escogidas. Madrid: Visor, t. II, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos de defectología**. Obras escogidas. Madrid: Visor, t. v, 1997.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **A Transformação Socialista do Homem**. Tradução de Roberto Della Santa Barros. Revisão de Marcelo Dalla Vecchia. s/d. <http://www.gaeppe.unir.br/uploads/57575757/A%20Transformacao%20Socialista%20do%20Homem%20-%20Lev%20Vigotski.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2020.

WIKIPÉDIA. **Municípios do Brasil**. s/d. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Munic%C3%ADpios\\_do\\_Brasil](https://pt.wikipedia.org/wiki/Munic%C3%ADpios_do_Brasil). Acesso em: 14 jan. 2021.

WILHELM, V. B. Educação especial brasileira: da institucionalização à inclusão, apenas uma mudança conceitual? *In*: Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE) (Orgs.). **Reflexões na perspectiva e em defesa de uma educação inclusiva para todos**. Cascavel: Edunioeste, 2019.

ZUTIÃO, P. **Programa “Vida na Comunidade” para Familiares de Jovens com Deficiência Intelectual**. 2016. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/7889/DissPZ.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 11 jan. 2020.