GARANTIA E PROMOÇÃO DO DIREITO À
EDUCAÇÃO INCLUSIVA
DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES

Alice Albuquerque – Bruna Ferreira – Biancha Angelucci – Carla Mauch – Décio Nascimento Guimarães – Douglas Christian Ferrari de Melo – Fernanda Luísa de Miranda Cardoso – João Paulo Faustinoni e Silva – Laureane Marília de Lima Costa – Pedro Mendes da Silva – Rinaldo Voltolini – Sandra Lucia Garcia Massud – Silvana Lucena dos Santos Drago– Simone Peling Chan – Talita Delfino– Thaís Martins

alana MPSP

alana

MPSP MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE SÃO PAULO

GARANTIA E PROMOÇÃO DO DIREITO À

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES

São Paulo

2023

Dados internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Ministério Público do Estado de São Paulo. CAO Cível – Educação.

M664g Garantia e promoção do direito à educação inclusiva: diálogos Interdisciplinares / CAO Cível – Educação. – São Paulo: MPSP, 2023.

206p.

Vários autores

ISBN 978-65-80730-04-9

1. Direito à educação. 2. Educação inclusiva. I. Título

CDU 37.014.1

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Cesar Salgado - MPSP

Apresentação **3**

A Aldeia Inclusiva **5**

Rinaldo Voltolini

O que é a exclusão 11

O que é a deficiência? 12

A aldeia inclusiva 18

À guisa de conclusão 24

Educação Especial no Brasil **25**

Décio Guimarães - Douglas Melo - Fernanda Cardoso

Considerações iniciais 25

Do ensino paralelo e substitutivo ao reconhecimento constitucional na rede regular de ensino 27

Educação Especial como modalidade de educação escolar 38

Considerações finais 45

Marcos Legais e Princípios Normativos **47**

Pedro Silva

1.Princípios regentes da Educação Inclusiva 48

2.Marcos legais da Educação Inclusiva no Direito brasileiro e na legislação internacional . 56

3.Educação Inclusiva como um Direito de todas as crianças e adolescentes 65

A Implementação da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva **71**

Alice Albuquerque - Bruna Ferreira - Carla Mauch - Simone Chan - Thaís Martins

1.Introdução 71

2. Histórico e pensamentos que sustentam a organização da modalidade educacional de Educação Especial 72

3.A construção de redes públicas inclusivas 85

4.O papel do Ministério Público na construção de eedes públicas mais inclusivas 110

5.Considerações finais 116

O Atendimento Educacional Especializado **118**

João Paulo Faustinoni

Introdução 118

Educação, ensino e atendimento 119

Atendimento educacional especializado 124

Considerações finais 132

Política de Educação Especial. Reflexões necessárias..... **134**

Sandra Massud - Silvana Drago

Resumo 134

Direito de todos à educação 135

Judicialização da política pública de educação especial 138

A experiência do Sistema Municipal de Ensino de São Paulo 141

Um caso emblemático 144

Judicialização da Política de Educação Especial na perspectiva da Administração Pública 153

Considerações finais 162

Arranjos Pedagógicos e Estratégias Territoriais **165**

Talita Delfino

Introdução 165

Considerações finais 172

Educação Inclusiva: Uma Convocação à Radicalidade..... **173**

Biancha Angelucci - Laureane Costa

Referências..... **182**

A Aldeia Inclusiva: Ética, Deficiência e Instituição 182

Educação Especial no Brasil: Trajetória, Fundamentos, Organização e Rupturas 183

Marcos Legais e Princípios Normativos: Uma Abordagem Jurídica da Educação Inclusiva 191

A Implementação da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva 192

O Atendimento Educacional Especializado 194

Política de Educação Especial. Reflexões Necessárias: Olhares Sobre a Judicialização na Garantia do Direito à Educação do Público-Alvo da Educação Especial 195

Arranjos Pedagógicos e Estratégias Territoriais 201

Educação Inclusiva: Uma Convocação à Radicalidade 203

Apresentação

"Nada sobre nós, sem nós" é o lema dos movimentos internacionais de pessoas com deficiência ao menos desde a década de 1980. A Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, norma que ingressou em nosso ordenamento jurídico com status de emenda constitucional, reafirma em seu preâmbulo que as pessoas com deficiência devem ter a oportunidade de participar ativamente das decisões relativas a programas e políticas, inclusive as que lhes dizem respeito diretamente.

A construção coletiva desta obra, portanto, é parte desta ação que acredita e se implica na efetivação de educação plenamente inclusiva, com a participação e o protagonismo de pessoas com deficiência.

Em parceria com o Instituto Alana, reunimos nesta obra valiosas reflexões de pesquisadoras e pesquisadores, educadoras e educadores, representantes de organizações da sociedade civil e integrantes do Ministério Público, que trouxeram seus múltiplos saberes e perspectivas, a partir do lugar que ocupam na sociedade.

Todos, sem exceção, com ou sem a experiência pessoal da deficiência ou do chão da escola, reconhecem os desafios para a efetivação dos ditames constitucionais de educação inclusiva em uma sociedade constituída na linguagem da violência e que historicamente tem naturalizado a segregação de pessoas com deficiência. Ao mesmo tempo, apostam na possibilidade de construção coletiva de uma sociedade estruturada em uma lógica que não seja da hierarquização de corpos e de existências, na qual a escola seja espaço privilegiado para construção de laços, saberes, afetos e experimentação da sensação de pertencimento na diferença.

A autora e os autores com deficiência, aqui presentes, trazem contribuição consistente do ponto de vista acadêmico, a partir do lugar de quem experiencia a exclusão e, com especial autoridade, apontam os obstáculos na mesma medida em que iluminam caminhos. A convocação à radicalidade dessa luta, que Biancha Angelucci e Laureane Marília de Lima

Costa fazem a todos nós não deixa dúvidas: a luta demanda buscar as raízes dos sistemas de opressão, mas, sim, ela é possível e, portanto, dela, o Ministério Público não se furtará.

Superar o capacitismo e o ultrapassado modelo médico de deficiência, que reduz pessoas a diagnósticos de fenômenos que precisariam ser curados, enxergando, em seu lugar, pelo viés do modelo social e humano, sujeitos com infinitas possibilidades de ser e estar no mundo e que só não estão vivendo suas potencialidades porque este mesmo mundo, com suas injustas barreiras, não permite, é a premissa deste trabalho e de nossa atuação na promoção da justiça.

Com a publicação de "Garantia e promoção do direito à educação inclusiva: diálogos interdisciplinares", que ora apresentamos, o Ministério Público do Estado de São Paulo reafirma seu compromisso com a concretização dos objetivos constitucionais da república, ciente de que não haverá sociedade livre, justa e solidária, menos desigual e sem preconceitos ou discriminações, enquanto a educação enfrentar condicionantes ou obstáculos para ser espaço de acolhida, troca e crescimento de todos e de cada um.

Há de chegar o dia em que não precisaremos mais defender uma educação inclusiva porque será absolutamente inimaginável que a palavra educação comporte algo que não seja plenamente inclusivo.

Vamos em frente.

Boa leitura para nós.

Mario Luiz Sarrubbo
Procurador Geral de Justiça.

A Aldeia Inclusiva:

Ética, Deficiência e Instituição

Rinaldo Voltolini

O conceito de inclusão chegou entre nós como um imperativo: Inclua-se! Dois fatores contribuem de modo decisivo para a predominância da forma imperativa. O primeiro diz respeito à força da pressão legítima de alguns grupos sociais, em particular – como é o caso notório, das pessoas negras, LGBTQIA+, pessoas com deficiência etc. –, até então recobertos por um manto de invisibilidade que fazia desparecer a dimensão concreta de sua condição e o valor político de sua palavra, amordaçada, então, pelo discurso social vigente. Nenhuma sociedade que se pretende democrática pode fechar os olhos para a desigualdade que se produz em seu interior, sobretudo quando esta assume as formas escandalosas com que hoje a podemos constatar.

O segundo fator vem do reconhecimento social quanto à legitimidade dessa causa, nos termos com os quais o *modus-operandi* de nossa sociedade contemporânea reconhece as causas sociais: o modo jurídico-institucional. O formato imperativo da fórmula da inclusão, guarda muita relação com o fato de que, em primeira instância, ela é forjada dentro do modelo jurídico-administrativo, ou seja, da formulação de leis e da implementação institucional delas. Nossa sociedade atual sofre, como nos diz Marcel Gauchet (L' Avénement, 2017) do *cogito jurídico*: "tenho direitos, logo sou!"

A forma imperativa, entretanto, traz o risco de eclipsar a infinitiva: o que é incluir? A tese da inclusão parece ter conquistado mais os corações do que despertado a razão, ou se preferirem, nos termos propostos por Plaisance (2009), criado mais uma ética da convicção do que uma ética da responsabilidade. Praticamente ninguém seria capaz de contestar em si mesma a justiça e a justeza da inclusão, mas quantos estão em condições de se mobilizar e de perceber em si mesmos os mecanismos da exclusão em ação?

Como conceito, no campo da sociologia, a inclusão conheceu um tempo de glória para, em seguida, confrontar-se com sua contestação. Bastante justo, naquilo que ele aponta, mas pouco preciso no que circunscreve, foi perdendo, pouco a pouco, espaço para outros conceitos – tais como o de vulnerabilidade social, filiação/desfiliação, etc. – supostos mais adequados a descrever e operacionalizar a compreensão do fenômeno. Toda esta frouxidão e imprecisão que demonstra, no plano conceitual, a dificuldade de descrever o problema, foi substituída, no plano prático, pela convicção de uma noção: a inclusão social. Por força dos movimentos sociais, ela se fixa como palavra de ordem e se consolida nos textos das políticas públicas, justamente criadas para dar ao conceito sua forma prática e evitar sua restrição ao nível apenas do debate político.

A ampla difusão deste conceito, em contraste com sua fragilidade teórica, nos faz perguntar se ao fim e ao cabo ele não se tornou apenas

> *[...] uma tela de fumaça retórica. Um malabarismo abstrato que esconde uma realidade mais enganosa do que virtuosa. Uma nova música ambiente; uma dança com as palavras vindas artificialmente para substituir as suas antecessoras, forjadas em torno da noção de integração (Guardou, 2012, p.10. Tradução nossa).*

Criado para delinear uma questão de ordem política, não teria se degenerado na forma do politicamente correto? Destinado, portanto, mais a acalmar as consciências pesadas do que a transformar verdadeiramente a realidade. Nessa questão da inclusão seria preciso nos perguntarmos, a exemplo de Emanuel Levinhas (2003) — será que não estamos tontos de moral?

Seria, realmente, um mau resultado se aquilo que o grito dos excluídos trouxe à tona se visse metabolizado e pasteurizado em reformas institucionais que, no fim das contas terminam por reproduzir o *status quo ante* que reinava na dinâmica social.

Vemos manter-se, ainda, a mesma desconfiança sobre a inclusão e suas possibilidades quando nos perguntamos sobre as características de nossa sociedade na qual este conceito emergiu. Uma sociedade, para ficarmos apenas no nível de sua descrição mais geral, amplamente orientada por ideais de mercado e da profusão dos bens, tais como

produtividade, rentabilidade, competição, eficiência etc. Em uma sociedade na qual reina soberana a *meritocracia* – o reconhecimento dos "mais fortes" – como podemos esperar que frua a prática da inclusão – o reconhecimento dos "mais fracos"?

Reconhecer o caráter sintomático e paradoxal com o qual a ideia de inclusão se impõe em nossos tempos é a primeira condição para evitar a pasteurização da inclusão: só numa sociedade que segrega e desumaniza em larga escala, como a nossa, poderia emergir a grita dos excluídos. Mas qual impulso poderia transformar esse grito de inclusão em força emancipatória, transformando o cenário sintomático no qual a própria ideia surgiu? E de qual lugar ele poderia partir?

O que ocorre atualmente com o movimento LGBTQIA+ parece nos fornecer um indício de resposta. Dos três grupos disparadores do clamor por inclusão – a população negra, pessoas com deficiência e LGBTQIA+ –, este grupo parece ter alcançado uma visibilidade e um grau de comoção social que demonstram bastante bem o que visa o processo de inclusão: uma mudança *discursiva*. Longe da acepção vulgar de discurso como aquilo que é apenas verborrágico – blá, blá, blá –, oposto, portanto, aos atos, esses sim dignos e de valor, usamos aqui a noção de discurso como aquilo que dá suporte às práticas sociais.

Sem entrar, por ora, nos meandros da definição do conceito de discurso, importa-nos destacar, de saída, que está nos modos como concebemos as coisas, como as nomeamos, e nos jogos de representações que elas veiculam, sempre jogos de poder, que se encontra o verdadeiro alvo da inclusão.

Nos três grupos em questão, na inclusão vimos a tentativa de esgotar/reduzir o processo inclusivo em reformismos institucionais. As cotas para os negros, as adaptações de acessibilidade para as pessoas com deficiência, um feminismo reformista que adquiriu rápida adesão de – quase – todos e que torna simpáticas as reivindicações de reconhecimento da desigualdade entre os sexos. Tentativa de solução do problema inclusivo via justiça (re)distributiva.

O que o movimento LGBTQIA+ conseguiu produzir de furo nesse modelo – e, nesse sentido, o alcance de sua presença parece atingir um patamar superior em matéria de

inclusão – tem a ver com sua capacidade de demonstrar que a mudança de que se trata na inclusão é uma mudança que passa por uma revolução e não reforma do laço social. Numa revolução nada fica de fora, ou intocado; não se trata apenas de derrubar paredes, mas o prédio todo. Assim, as leis, as instituições e até mesmo a língua – como demonstra a questão da chamada linguagem inclusiva – tudo deve ser tocado pela mudança.

O ímpeto com que este movimento tem conduzido esta questão contribui, em muito, para a discussão aprofundada da tese da inclusão. Ele aponta, sobretudo, os limites da forma jurídico-administrativa na transformação inclusiva. Tanto o marco legal – que representa o reconhecimento coletivo da existência do problema – quanto o empenho em dar consequências práticas à causa, são pontos seguramente louváveis, enquanto fazem parte do procedimento legítimo com que uma sociedade regula sua ação política.

Mas em uma época como a nossa, da qual já se pôde dizer, a justo título, que substituiu a política pela gestão, sociedade em que a economia se tornou mais importante do que a política (ARENDT, 1999) vemos o risco de que o procedimento jurídico-administrativo – etapa da ação política – se torne um paradigma jurídico-administrativo – seu próprio *modus operandi*. Se assim for, veremos a ideia de a inclusão social reduzir-se ao estabelecimento de uma burocracia organizacional, na qual são tomadas diversas providências que terminam por ter valor maior para a gestão do que provocam alguma mudança institucional efetiva.

No caso particular da escola, objeto direto de nossa análise neste texto, o número enorme de reformas propostas nos últimos trinta anos no Brasil, em contraste com a baixa transformação positiva, que podemos flagrar em seu interior, nos deixa advertidos quanto ao risco de estarmos sob a égide deste paradigma. Seria a educação inclusiva mais uma reforma organizacional proposta para a escola?

Reformas organizacionais são processos que podem desembocar em dois resultados distintos: a *metamorfose* ou a *metástase*. Se promovem reais e vitais transformações produzem uma metamorfose, mas podem promover, também, a desorganização das ações e desembocamos, então, na metástase.

Uma ética da responsabilidade, nesse caso, implica reconhecer que na questão da inclusão o escopo das ações é necessariamente complexo, porquanto combina um objetivo ambicioso – uma mudança de padrão do laço social – com uma realidade complexa, como, aliás, sempre é a realidade social. Lembremos, de saída, que no domínio escolar, o termo inclusão se colocou como uma mudança de paradigma em relação a seu anterior, o modelo da integração. Enquanto nesse último, o padrão de definição do papel da instituição de acolhimento era o da *reabilitação* da pessoa com deficiência, no paradigma inclusivo se trata agora de *acessibilidade universal*. Seria necessário abandonar uma compreensão, já flagrada como problemática, precária e ideológica, de que está na pessoa com deficiência, em sua interioridade, a causa do problema a ser remediado. A tese da inclusão, ao contrário, vem deslocar o epicentro da ação para o ponto exato das relações entre a instituição e o sujeito que a frequenta.

O salto dado de um paradigma a outro é justamente aquele que desloca a compreensão do papel da instituição que acolhe o sujeito; se no modelo da integração o papel é o de retificação do sujeito em prol da instituição, no da inclusão, a lógica se inverte, na direção da retificação da instituição. Mas retificação não é sinônimo de reforma, nem instituição é sinônimo de organização. Veremos que é nessa dupla confusão que reside os erros de rota da inclusão.

Em vez, portanto, de enviar as crianças classificadas como especiais para regimes especializados de tratamento, tratar-se-ia de multiplicar os recursos da escola para torná-la acessível a toda e qualquer criança. Mas acessibilidade não é um conceito fácil a decifrar – seu alcance ultrapassa em muito seu sentido meramente administrativo, o de garantia de matrícula. Garantir, pela via legal da matrícula universal, o acesso de todas as crianças à escola, prescrever no interior desta instituição o estabelecimento de recursos materiais e dos chamados recursos humanos, desenvolver formações, treinamentos, aos profissionais envolvidos etc., embora sejam medidas necessárias, não garantem a inclusão. Tais procedimentos têm servido, com maior frequência, a sustentar uma retórica inclusiva, do que promovido a inclusão.

É justamente nesse ponto que se torna necessário, mais ainda, imprescindível entrarmos em acordo acerca do que significa incluir. Tomar a questão da inclusão por sua

forma infinitiva significa considerá-la desde uma reflexão no campo da ética. A forma imperativa é essencialmente moral: visa definir e prescrever bons hábitos; já a ética busca esclarecer como um hábito – o da exclusão, no caso – se estabeleceu e como ele se condiciona.

Esses dois campos, aliás, são frequentemente confundidos como sinônimos, como quando, por exemplo, na política se cobra ética dos governantes pretendendo significar com isso que se mantenham com um bom comportamento. Afinal, o deslocamento de um pequeno traço entre essas duas palavras, de origem grega, promove uma diferença etimológica e semântica crucial. *Êthos* – maneira de ser habitualmente, característica; e *Éthos* – hábitos ou virtudes morais (Imbert, 1993) se distinguem na grafia apenas por um acento. Mas, se essa distinção tem pouca visibilidade gráfica, há, no entanto, enormes consequências conceituais.

É próprio ao humano – exclusivo dele, aliás – criar hábito. Aristóteles dizia que "por mais que atiremos uma pedra ao ar, ela é incapaz de habituar-se a sua trajetória" (apud Imbert, 1993). A pedra não pode superar sua natureza que é a de permanecer colada ao solo e é para lá que ela sempre retorna. Já o homem, por sua vez, só se humaniza superando sua natureza: é um ser *desnaturado*.

Quanto aos outros animais, igualmente, por mais que possam adquirir comportamentos novos que não estavam já inscritos no saber instintivo de suas espécies, continuam incapazes de modificar sua natureza a partir do que esses novos comportamentos lhes trazem; no mundo natural jamais o hábito faz o monge.

A complexidade do problema da inclusão e das ações associadas ao combate da exclusão advém justamente do fato de que a exclusão tem a forma de um hábito. E nenhuma medida administrativa, por mais ajustada que ela seja, tem o poder de sozinha, mudar um hábito. O exemplo eloquente da subsistência de uma cultura racista apesar da lei da abolição da escravidão – medida formal jurídica e administrativa – demonstra bem a força de um hábito.

Pois bem, só uma boa interrogação sobre a exclusão como hábito será capaz de nos fornecer as pistas necessárias para a resposta à pergunta: o que significa incluir? Mais do que isso, poderá nos fornecer, também, instrumentos para caminhar, de modo consistente, com a ação social competente para que ocorra algo realmente digno do nome inclusão.

O que é a exclusão?

Tornou-se habitual em nossos dias – que como sublinhamos acima estão significativamente marcados pela substituição da política pela gestão - pensar a exclusão como o cerceamento, restrição, de acesso aos bens da cidade. Efetivamente, tal restrição é um traço distintivo da exclusão, mas indica apenas sua face mais visível. Para compreendermos a exclusão como um hábito, há, ainda, que considerar dois outros fatores em jogo: a dinâmica da segregação e a seleção do traço em torno do qual esta segregação se dará.

Afinal, se a segregação vai agir separando alguém de um grupo por ser tomado como *diferente*, não é sobre qualquer diferença que a segregação repousará. A diferença é constitutiva do humano; não há senão diferenças entre os indivíduos ao ponto em que não se pode nunca encontrar dois indivíduos idênticos. Mas nem toda diferença vai servir de traço para a segregação. É necessário que tal diferença seja destacada no curso da história para que sobre ela se instaure a segregação. A segregação é, portanto, a transformação de uma diferença singular em um *discurso sobre a diferença*.

É só quando toma a forma de um discurso que a segregação se consolida como um fato e assume todas as características e consequências próprias ao fenômeno. A diferença selecionada, então, serve, fundamentalmente para estabelecer uma linha que divide o forte de um lado e o fraco do outro. É mesmo a percepção desta característica maior da segregação que fez com que se chegasse a propor a ideia de vulnerabilidade social. Vulnerável é um termo que marca a presença de uma fragilidade, imposta por intermédio de um jogo de forças social. Bem entendido, não se trata de uma fragilidade intrínseca e absoluta do indivíduo, senão de uma fragilidade relativa, estabelecida, apenas, graças a um jogo de forças que estabelece valores e condições para a circulação social.

A presença da dinâmica discursiva da exclusão foi perfeitamente reconhecida e destacada na evolução da terminologia inclusiva, através do conceito de "em situação de inclusão". A noção de "em situação de" serve para marcar o caráter de relatividade e transitoriedade da inclusão; estar "em situação de inclusão" define condição e não estado: ninguém *é* excluído, mas *está* excluído. Mas serve, também, para marcar que ninguém é excluído por alguma característica intrínseca a ele e de valor absoluto, mas, antes, pelo lugar e peso que tal característica tem na circulação social.

O antigo termo *handicap* – presente em língua inglesa e francesa, e mal traduzido em português como deficiência – mantém essa característica de relatividade da condição de exclusão. *Hand in cap*, literalmente *mão no chapéu*, é um termo que representa metonimicamente a noção de aposta. Seu sentido original, ligado ao jogo de apostas, rapidamente se viu transferido para o domínio esportivo e particularmente para o da corrida de cavalos, na qual consistia em outorgar uma desvantagem compensatória aos cavalos fortes em favor dos mais fracos para que a competição tivesse alguma viabilidade. A busca da igualdade de condições na competição, mais do que a correlação direta entre força e mérito, marcou a origem do conceito, aspecto que a tradução da palavra *handicap* para "deficiência" faz desaparecer completamente.

Assim, se o termo *handicap* serviu, no cenário político-social, para destacar a presença de uma deficiência, trouxe, também, essa marca de origem que indica que o destino social de alguém nunca está selado. O resultado da corrida depende muito mais do que se faz com o que se tem. É essa vocação inicial que a fórmula de "em situação de inclusão" resgata.

O que é a deficiência?

A própria noção de deficiência merece, igualmente, ser parcimoniosamente analisada. Vulgarmente – mas podemos encontrar esse sentido vulgar presente, também, na boca de especialistas que não deveriam mais se confundir quanto ao sentido justo do conceito – a deficiência é considerada como um sinônimo de distúrbio ou transtorno. Um distúrbio é uma

disfunção – em geral de um órgão ou função – que se mede a partir de um funcionamento estabelecido como normal.

Embora não seja a descrição exata de uma natureza dada, mas, antes, o resultado de um acordo que define um padrão de funcionamento, a regularidade e universalidade de funcionamento dos órgãos do corpo possui, em geral, uma estabilidade capaz de dar à noção de norma uma evidência e legitimidade. Depois de se observar milhares de vezes um fígado funcionando, por exemplo, com todo o cortejo de substâncias que ele produz, pode-se estabelecer sua função, bem como repertoriar suas disfunções. O mesmo vale, em princípio, para todos os órgãos do corpo.

Mas a associação imediata dessa disfunção com uma deficiência é um procedimento incorreto e impreciso, pois, primeiro, nem todo distúrbio significa ineficiência do órgão e de sua função e, segundo, nem toda distúrbio acarreta impacto de eficiência na circulação social. A miopia, por exemplo, é seguramente um distúrbio do órgão olho e da função visão, mas não torna seu portador uma pessoa com deficiência. E isso, porque o simples uso de lentes corretivas corrige integralmente o problema do impacto de eficiência que este distúrbio poderia acarretar. Temos, então, distúrbio sem deficiência.

Dois outros exemplos servirão a nos aproximar mais do cerne da questão. O primeiro alude a distúrbios olfativos que algumas pessoas possuem, resultantes de algumas doenças respiratórias, ou decorrentes de sequelas da covid-19, por exemplo, que as tornam insensíveis aos odores. Apesar do caráter flagrante da disfunção do órgão, não se vê atribuir a essas pessoas o grau de deficiência, mesmo não havendo neste caso, como no caso da miopia, procedimento de correção ou de compensação. O deficiente olfativo não existe como figura social, em contraste com o deficiente visual ou auditivo, porque o peso do olfato na circulação social é irrelevante quando comparado ao da visão ou da audição.

Embora todo órgão do corpo seja endossomático, sua função se define, ao contrário de modo exossomático. A função cria o órgão, convencionou-se dizer nos campos da psicanálise e das ciências humanas, em geral, para se opor à visão reducionista, sustentada em geral pelo paradigma médico, de que *o órgão cria a função*. A existência da linguagem de sinais serve como exemplo simples e eloquente dessa afirmação. Nela, vemos a mão

funcionar como boca e os olhos como ouvidos, sem que nada dessa transformação passe pelo nível celular da composição desses órgãos, mas, apenas por seu nível funcional.

O segundo exemplo alude à inexistência da dislexia em sociedades iletradas. Não porque o suposto distúrbio neurológico correspondente não exista ou possa vir a existir nestes grupos sociais, mas, simplesmente porque em não havendo o contexto em que o problema aparece – o da língua escrita – ele pode ser declarado inexistente. Ou seja, se o distúrbio existe ou não é irrelevante para a eficiência do indivíduo na circulação social.

O conceito de deficiência tem como elemento constitutivo de sua definição o impacto de uma determinada caraterística na circulação social, ou seja, é dependente, portanto, de uma simbolização específica de um grupo social que atribui valor discursivo à função. Não se pode definir uma deficiência no registro puramente médico como se sua realidade fosse objetiva. Como soube tão bem sublinhar o médico e filósofo Canguilhem (2012), nenhuma patologia é objetiva.

Toda essa confusão entre distúrbio e deficiência, entretanto, contribuiu tanto para a elaboração de estigmas em torno da pessoa com deficiência – pensamos em particular em toda a ideologia defectologista que cerca essas pessoas – quanto para a construção de uma hierarquia que situa a medicina e o saber médico como sendo o lugar *princeps* da discussão da deficiência.

De forma clara e assertiva, o paradigma da educação inclusiva participou e participa do que tem sido chamado de despatologização da educação e da infância. Movimento que surge, justamente, em resposta à massiva e cada vez mais crescente presença da lógica médica nas escolas.

No nível da legislação, a descentralização do debate sobre a deficiência dos domínios da medicina já foi realizada. Toda a elaboração e debate social em torno da questão da deficiência, liderado, sobretudo, pelas próprias pessoas concernidas diretamente pelo problema e organizadas politicamente, construiu essa descentralização e significou um impacto importante no domínio do saber médico. O próprio saber médico se viu tendo que

se adaptar – como, aliás, já havia ocorrido a propósito da questão da homossexualidade – ao que avançou os movimentos sociais.

Em 1980, a Organização Mundial de Saúde (OMS), que já havia estabelecido a Classificação internacional das doenças (CID), confia à Philippe Wood a elaboração de um suplemento classificatório que permite descrever as consequências incapacitantes relativas a doenças, mal formações e acidentes. Trabalho que levou à construção de uma classificação internacional da deficiência admitida pela OMS fundada na trilogia: deficiência, incapacidade e desvantagem.

Com esses três termos, Wood recobre, a seu modo, a mesma diferença sublinhada e desenvolvida por nós entre o distúrbio e a deficiência. Nos termos dele, a deficiência seria propriamente o distúrbio, alteração de funcionamento, enquanto a incapacidade seria derivada, podendo variar de nível, desse distúrbio, e a desvantagem dependeria do impacto que as duas dimensões anteriores têm sobre a norma e a circulação social.

Tal classificação seria, posteriormente, contestada pelos movimentos sociais das pessoas com deficiência, bem como pela teorização das ciências humanas, por dar uma linearidade às três dimensões e insistir no caráter defectologista da deficiência, mas sem jamais deixar de conter o mérito de ter retirado do domínio médico o epicentro da discussão da deficiência. Como tal, ela possibilitou a abertura da porta para a construção de um modelo sociopolítico da questão da deficiência, restabelecendo à questão sua complexidade devida.

Na esteira disso surge, então, a noção de "*handicap* em situação" introduzida por Pierre Minaire no início dos anos 1980, insistindo na importância dos fatores ambientais – quer dizer, sociais – na determinação da deficiência. A própria noção de pessoa com deficiência se vê deslocada pela noção de "em situação de". A noção de deficiência deixa de ser um atributo intrínseco da pessoa, ou seja, não é mais compreendida como algo que um indivíduo isolado porte, mas passa a ser definível apenas em termos dinâmicos, ou seja, dadas as circunstâncias de contexto.

Um exemplo inusitado dessa dinâmica: uma pessoa cega que vive sozinha em sua casa percebe, certa noite, um barulho que indica a entrada e presença de alguém estranho.

Identificando tratar-se de um ladrão, ela se dirige estrategicamente para o quadro de controle elétrico, cujo local ela conhece bem, e desliga a corrente elétrica da casa, gerando uma escuridão que a favorece. Como ela conhece sua casa de "olhos fechados" e o ladrão não, essa simples operação coloca, circunstancialmente, o invasor "em situação de" *handicap* mais do que ela.

A noção de "em situação de", entretanto, encontra dificuldades de disseminar-se, seja por sua maior complexidade de definição, seja por sua inadequação administrativa. A principal dificuldade trazida por essa noção é, sem dúvida, de ordem administrativa. Como, em geral, a definição legal de uma deficiência inclui direitos financeiros, um alargamento de conceito nessa direção terminaria por significar problemas legais e orçamentários. Por conta disso, foi necessário estreitar a definição para adaptá-la a uma viabilidade administrativa. Em todo o caso, o grande mérito dela foi o de deixar a marca no cotidiano institucional escolar da importância da modificação nos fatores ambientais como elemento decisivo do paradigma inclusivo.

É aqui que a noção de acessibilidade ganha sua maior significação. Tornar acessível é uma ação que passa por todas essas modificações sobre o peso das circunstâncias que condicionam o real da deficiência. Mas tais modificações não são – ou pelo menos não são sempre – de ordem absoluta e estática. A adaptação institucional que o modelo inclusivo exige é uma adaptação fina, jamais realizada de uma vez por todas, e que consiste, essencialmente, em ser capaz de ler em cada situação, qual a melhor aposta, aquela que ao modo do *hand in cap* reduz melhor a diferença que transforma a competição em derrota certa para o mais frágil.

Da *falha* ligada ao indivíduo à *falta* ligada à práxis institucional, eis a fórmula que bem diz o paradigma inclusivo. Esse "o que falta" nunca é passível de ser universalizado numa espécie de lista do que é comum faltar, ao ponto de que a instituição possa reformar-se e se prevenir contra a falta. É somente quando recorremos ao modelo sociopolítico na compreensão da dinâmica da deficiência e de sua circulação na instituição é que podemos discernir melhor os parâmetros de uma ação inclusiva.

Embora a presença da medicina seja indiscutível em todo o processo inclusivo da pessoa com deficiência, seu papel e seu lugar no projeto precisam ser mais bem discutidos. Certamente não é oferecendo a compreensão médica do distúrbio ao professor que ela entrega um instrumento importante para a inclusão. Nem é oferecendo um modelo de trabalho – aquele do tratamento – como base para a prática educativa inclusiva: o modelo do tratamento é procedimental e nada tem a ver com aquele da educação que é processual.

Essa confusão entre tratamento e educação – resultado direto de uma mal elaborada relação entre as áreas da educação e da saúde – tem contribuído, sobremaneira, para que uma percepção deformada do projeto da educação inclusiva ocorra. Percepção que anima, para alguns, a condenação do próprio projeto em si mesmo, acusado de ideológico e irresponsável quanto aos melhores cuidados às crianças. Se essa visão ganhar, o projeto da educação inclusiva terá chegado ao seu declínio sem ter conhecido seu apogeu.

É necessário reconhecer que a realidade da escola brasileira – com toda a precariedade de recursos de todos os tipos que encontramos frequentemente nela – pesou muito no fato de que tal projeto tivesse dificuldade de se realizar. Trata-se de um projeto exigente, com muitas transformações na práxis educativa e sempre é difícil transformar uma instituição que já se encontra debilitada. Mas não seria injusto contestar o valor de um projeto que não encontrou as melhores chances para se concretizar? Ainda mais quando vemos as boas bases conceituais sobre as quais ele se edificou, sustentada por debates internacionais claramente inspirados em uma visão emancipatória da educação e do respeito à condição da pessoa com deficiência?

Quebrar o termômetro que mostra a febre nunca fez com que a febre deixasse de existir e, decididamente, a febre que assola a escola pública no Brasil não parece ser causada pelo projeto de escola inclusiva. De todo modo, seria importante, também, zelar para que tal projeto não contribua para o aumento da febre. Fundamental, portanto, entender o que ele representa, seja enquanto os valores que ele sustenta, quanto, sobretudo, à realidade que ele impõe.

A aldeia inclusiva

Embora tenha sido historicamente disparado e elaborado a partir da questão do respeito aos direitos civis das pessoas com deficiência, o que o paradigma da educação inclusiva oferece não repousa apenas sobre a garantia do respeito a tais direitos. Aliás, como vimos até aqui, se ele se deixar reduzir a um protesto social contra a negligência constatada com respeito a estes direitos e à consequente execução das devidas medidas compensatórias, o projeto da educação inclusiva correrá o risco de perder sua especificidade educacional.

A garantia dos direitos é o que constitui a face social e legal da questão, mas resta a destacar a face propriamente e especificamente educativa do projeto. Desde que não se deixe reduzir a procedimentos organizacionais de reforma escolar, a educação inclusiva é um projeto que implica alterações na própria institucionalidade da educação e da escola. Na verdade, para sermos mais precisos, o que esse projeto escreve, essencialmente, é uma recuperação da institucionalidade da educação e da escola, perdidas naquilo que se transformou a escola contemporânea.

Afinal, a vocação admitida da escola moderna sempre foi, desde sua origem, inclusiva: escola para todos e não apenas para uns poucos privilegiados. Haveria, portanto, certa redundância na fórmula educação inclusiva. O fato de que se tornou necessário acrescentar o termo inclusiva sugere, exatamente, que ao longo da história essa vocação inicial se perdeu, ou, ainda, que o aprofundamento da compreensão dos mecanismos de exclusão nos fez perceber que a própria escola criada para todos pode funcionar de maneira segregativa.

A perda dessa institucionalidade foi muito bem trabalhada e aprofundada por François Dubet em seu livro "O declínio da instituição" (2002). A escola atual confunde como sinônimos as dimensões de instituição e organização. Uma instituição funda algo – põe de pé, como demonstra sua origem etimológica *instituere* –, enquanto a organização organiza seu funcionamento. A instituição é aquilo que define o programa que fundamenta a missão, as relações sociais em seu seio e dá identidade e suporte à missão da própria instituição. Já a organização define o organograma, ou seja, a forma com que se organizarão as funções e tarefas da instituição.

Dizer que a instituição declina significa dizer, fundamentalmente, que cada vez mais ela funciona como organização – centrada na gestão – e cada vez menos como instituição, ou seja, trabalhando menos em torno do que compõe sua missão social, aquela para a qual ela foi constituída. Aliás, fato facilmente comprovado pela proliferação do ideal de avaliação – dita avaliação institucional – que inundou as organizações atuais sob a justificativa da melhoria de qualidade. A metodologia dessas avaliações é cada vez mais homogênea, independentemente da especificidade dessas instituições. Ou seja, mais adequada, portanto, à gestão organizacional que é sempre mais ou menos a mesma em toda instituição.

Naturalizada a ideia de avaliação institucional por via do argumento da qualidade do serviço prestado, vemos declinar a própria ideia de instituição: uma instituição se define pelos valores que ela porta e pelo programa que ela estabelece a partir deles e não pelos serviços que ela presta.

A vitória da dimensão da organização sobre a da instituição é, sobretudo, a expressão direta da vitória da ideologia capitalista e neoliberal. É nessa ideologia que a gestão se vê promovida no lugar da política. Já se soube dizer, a justo título, que o capitalismo é a ideologia que enriquece o dinheiro e empobrece as pessoas. Salientar a educação inclusiva como um projeto de aprimoramento institucional, não redutível a uma reforma organizacional, é resgatar o caráter humanista deste projeto.

Para resumir a essência dessa institucionalidade em uma frase, poderíamos lembrar o adágio africano "para educar uma criança é necessário uma aldeia". Mais do que um adágio, podemos encontrar aí uma fórmula que condensa perfeitamente a virada da educação inclusiva.

Como fórmula, ela se ampara e destaca dois eixos fundamentais. O primeiro diz respeito ao fato de que a educação implica um *ecossistema* educativo, ou seja, a ação colaborativa – não necessariamente orquestrada – entre vários agentes que cumprem, frente à criança, um papel educativo e que esses agentes não se encontram apenas em uma instituição – a escola –, mas que ultrapassam essa borda sem desrespeitá-la. O segundo eixo, dependente logicamente do primeiro, diz respeito ao fato de que nesse ecossistema nem tudo é tecnicamente orientado, ou seja, lembrando uma concepção antiga, mas muito pouco

percebida em nosso mundo atual, segundo a qual a educação é mais do que a relação pedagógica.

A noção de aldeia transborda, portanto, à fórmula clássica da pedagogia: a relação professor-aluno. Esse ecossistema significa que o ato educativo é multi-vetorizado e que, entre os vários atores que o compõem, existem alguns que o exercem fora de qualquer perspectiva técnica. Significa admitir, portanto, que uma escola é mais, sempre mais do que a oferta encontrada na relação professor-aluno.

Torna-se fundamental sublinhar este ponto, uma vez que temos notado ser uma das características da escola contemporânea, bastante adaptada, como vimos anteriormente, a uma concepção neoliberal, fazer com que a pedagogia – enquanto visada tecnicista da educação – se coloque como referência única para o funcionamento da escola. Essa visada tecnicista é um dos obstáculos institucionais a serem modificados na perspectiva de uma educação inclusiva.

O célebre filme de François Truffaut "O garoto selvagem", inspirado e produzido em referência a experiência do médico Jean Itard com Victor – o garoto selvagem encontrado vivendo na floresta e levado à Paris –, nos traz vários elementos para pensar essa questão. O filme conta a história das tentativas do médico de levar adiante sua tese de que a condição "selvagem" do menino, com seu comportamento inadaptado à vida em sociedade, não se devia a alguma disfunção orgânica prévia, mas ao fato de que ele não teria se beneficiado da educação.

Para trabalhar com o garoto, Itard obtém uma licença do governo francês para hospedar Victor em sua casa e lança mão, em seguida, dos meios técnicos disponíveis na época para tentar humanizar Victor. O roteiro do filme foca na relação de Itard e Victor e em toda a referência à ciência que pautou a ação do primeiro em relação ao segundo. Mas propõe, em segundo plano, a presença da governanta, Madame Guérin, que contratada para se ocupar dos cuidados de Victor, vai cumprindo um papel interessante e importante na educação do menino.

Fora de qualquer pretensão ou competência técnica, ela desempenha um papel fundamental na educação de Victor, não só em sua relação direta com ele, mas, sobretudo, em sua relação indireta com o próprio Itard que, por vezes, se detém na escuta do que ela tem a dizer-lhe sobre Victor.

Esse filme mostra – a despeito da intenção do roteiro, bastante concebido para evidenciar a perspectiva técnica de Itard – a relevância de fatores extra-técnicos na educação. Embora Itard envidasse todos os esforços para fazer de sua relação com Victor uma ocasião de treinamento de funções com vistas à aquisição de competências, há todo um meio social que ultrapassa o controle de sua ação e implica efeitos produtivos, mas não programados sobre Victor.

Lembremos, de saída, que a presença de Victor na casa de Itard, já era uma decisão que evitou sua instalação na instituição para pessoas surdas, para onde ele iria segundo a tese que sustentava sua suposta deficiência. Embora Itard procurasse transformar essa casa em um ambiente de treinamento, o que a assemelhava, em certa medida, a uma instituição de tratamento, a ambiência convivial e o não desligamento desse ambiente em relação ao resto da vida social, cumpriram, também, um papel importante. Podemos dizer que o elemento aldeia estava, assim, presente.

De fato, Victor podia ter momentos de passeio e interações que suplantavam o quadro técnico de seu treinamento. Num desses passeios, o roteiro mostra sua interação com outras crianças que, novamente, fora de qualquer perspectiva técnica de intervenção, se relacionam com Victor de forma espontânea, conseguindo efeitos. Autores como Pichon-Rivière e Kalina (apud MANNONI, 1979), Kupfer, Pinto e Voltolini (2010) já apontaram, em pesquisas atuais no campo do trabalho institucional e em educação inclusiva, o peso e o valor da ação dos pares na condição da criança em situação de inclusão.

O chamado *qualified friend* (PICHON-RIVIÈRE, apud MANNONI, 1979), o amigo qualificado demonstra bem o que uma criança pode fazer por outra e o quanto essa possibilidade nada tem a ver, em princípio, com uma competência técnica, mas, antes, social. Habilidade presente na criança e adquirida sem treinamento, que tem a ver com a particular posição que a criança tem no laço social, dada sua condição de ainda não toda tomada pelo

pacto moral social. Todos conhecem a sinceridade infantil e como ela pode chegar a ser inconveniente para o mundo adulto, este sim, já tomado pelo pacto moral social. Normalmente desqualificada como traço de imaturidade, essa habilidade social da criança pode chegar a funcionar de modo positivo para uma criança autista, por exemplo, que é abordada por seu companheiro em uma dada situação cotidiana.

Realçar a dimensão da aldeia é, sobretudo, destacar esse efeito que tem ou pode chegar a ter o laço social enquanto elemento de tratamento da exclusão. Se definíamos acima a aldeia como um ecossistema, era para realçar que, como num ecossistema, os elementos envolvidos se interferem – ferem e são feridos – mutuamente. A aldeia não é a simples somatória quantitativa de todos os membros, mas a sinergia qualitativa que advém da interação: a aldeia é, portanto, um efeito de interação que não se define pela adição, mas pela multiplicação.

A escola é, ao mesmo tempo, um lugar de relações e um lugar na rede de relações que constituem a aldeia. A própria alternância de circulação entre a escola, a casa, e outros espaços públicos, faz parte da força que produz efeitos inclusivos diretos sobre a criança. Embora a relação direta e competente do professor sobre o aluno tenha um papel fundamental nessa rede, ela, a força e função desse papel é, em si mesma, definida por sua presença na rede que compõe a aldeia.

Quando a escola consegue ser escola para cada aluno, ela é inclusiva. Formulação importante porque, não raras vezes, para as ditas crianças de inclusão, a escola tenta ser outra coisa, com frequência, em duas direções: a de uma socialização compreendida de modo simplista – ela está aqui só pra socializar – ou, ainda, na perspectiva de tratamento. Uma grande distância separa a dinâmica própria do ato educativo da perspectiva de tratamento.

Deveria nos surpreender a presença cada vez mais maciça de manuais – *guidelines* – escritos por médicos visando ensinar os professores como trabalhar com as crianças, a partir do que o saber médico revela dos vários transtornos repertoriados na literatura médica. Essa transposição, bastante aceita entre professores, provavelmente por seu caráter sedutor, enquanto oferece um caminho concreto de trabalho, é problemática e deveria ser interrogada.

Não precisamos ir muito longe para ver que entre o paciente e o aluno uma diferença crucial se coloca: o grau de passividade/atividade à ação oferecida em cada um dos casos varia completamente. Se foi possível chamar de paciente aquele a quem o médico se endereça em sua ação terapêutica é porque a própria palavra "paciente" implica uma passividade jamais encontrada no aluno. O remédio – para ficarmos apenas no caso mais frequente da conduta médica – age no organismo do paciente e a única colaboração esperada deste último pelo médico é quanto ao bom seguimento das recomendações. Já no caso do professor é necessário contar com muito mais do que a simples adesão do aluno ao que lhe demanda o professor; é necessária toda uma implicação subjetiva do primeiro naquilo que a atividade proposta pode proporcionar.

O que se passa entre professor e aluno, mediados por uma atividade proposta, é muito mais complexo e de caráter processual do que aquilo que se passa entre o médico e paciente, o que permite estabelecer nessa relação, como dizíamos anteriormente, um modelo procedimental. Falar em aldeia é, portanto, realçar essa complexidade que coloca muitas pessoas simultaneamente em relação quando se trata de um ato educativo.

Mas que a escola seja escola, afirmação trivial que pareceria redundante e sem valor operacional, quer dizer que ela deve sustentar sua institucionalidade. A socialização que ocorre em seu seio não é qualquer socialização. Quando um professor diz: "ela está aqui só para socializar", ele demonstra traçar uma diferença entre uma finalidade pedagógica e outra social, como se essas fossem distintas. Por acaso o conhecimento veiculado pela escola não tem função socializante?

A expressão "só para socializar" distingue e hierarquiza as funções de educar e socializar de um modo equivocado. A socialização presente na escola não é a mesma que a de um clube. Ela depende da institucionalidade própria da escola. Desde usar um uniforme, passando pela organização e controle do tempo, tudo é feito para marcar a distinção que tem valor de marca simbólica. Quando uma criança é vista na rua com seu uniforme escolar, isso tem valor diferencial na percepção de todos, é marca de uma institucionalidade.

Socializar não é, portanto, deixar a criança circular espontaneamente na escola como se isso fizesse por si só função de inclusão. Socializar é, antes de tudo, potencializar a partir

da institucionalidade, o laço social que sustenta a escola. A educação e a escola são inclusivas quando são simplesmente educação e escola, mas sabemos que ser escola não é fácil em todos os casos e com todas as crianças. Eis o desafio cotidiano da inclusão.

À guisa de conclusão

O que é essencial, portanto, para que haja uma atitude inclusiva? Na essência, a educação inclusiva é uma conversão do olhar. A famosa expressão "é preciso mudar o olhar", tão alardeada no meio escolar, nunca foi tão importante como neste projeto. Tal conversão do olhar leva tempo, pois um olhar, qualquer que seja ele, está condicionado como um hábito e, como dizíamos anteriormente, o hábito faz o monge.

Uma mudança de olhar implica uma vontade decidida e uma ação deliberada por parte dos envolvidos, mas não se reduz a elas. Implica, igualmente, a passagem pela experiência, único lugar onde o hábito – e o olhar forjado pelo hábito – pode ser verdadeiramente transformado. Não se muda um hábito por decreto. A experiência inclusiva nas escolas tem que ser vivida com seus impasses e vicissitudes e, dela, se construirá algum saber e a transformação do laço social que é esperada da inclusão.

A educação se tornará verdadeiramente inclusiva quando formos capazes de eliminar a redundância, dispensando o aposto *inclusiva* ao termo educação. Como no esporte, onde o bom árbitro é aquele que ao final do jogo não é lembrado – pois isso significa que suas ações permitiram simplesmente o jogo e não o atrapalharam – a capacidade inclusiva da educação deve passar despercebida. *Ninguém quer ser incluído, quer existir!* Eis aqui o fundamento ético da inclusão.

Educação especial no Brasil:

Trajetória, Fundamentos, Organização e Rupturas

Décio Nascimento Guimarães[1]

Douglas Christian Ferrari de Melo[2]

Fernanda Luísa de Miranda Cardoso[3]

Considerações iniciais

Por que importa retomar o percurso histórico da educação especial brasileira? Em que contribui o conhecimento dessa trajetória para as experiências do tempo presente? Para responder a essas questões, é importante partir da premissa de que os marcos normativos e políticos resultam de uma construção social que envolve uma trajetória de mobilizações e de tensões entre sujeitos com interesses diversos e, em determinados contextos, com o protagonismo de pessoas com deficiência.

[1] Pessoa com deficiência visual (cego). Doutor e mestre em Cognição e Linguagem (PGCL/UENF). Coordenador do Grupo de Trabalho Educação Especial (GT 15) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense (IFF). Docente permanente e coordenador adjunto do Mestrado Profissional em Ensino e suas Tecnologias (MPET/IFF). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem (PGCL/UENF). Membro do Fórum Permanente de Direitos Humanos da Escola da Magistratura do Estado do Rio de Janeiro (EMERJ). Em 2020, recebeu o Colar do Mérito Judiciário do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro (TJ/RJ).

[2] Pessoa com deficiência visual (baixa visão). Doutor em Educação (Ufes), mestre em História (Ufes). Professor adjunto do Departamento de Educação, Política e Sociedade, do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação-CE/PPGMPE/Ufes, do Programa de Pós-Graduação em Educação-CE/PPGE/Ufes. Coordenador do Grupo de Estudo e Pesquisa em Fundamentos da Educação Especial – GEPFEE/UFES.

[3] Doutora e mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais da UENF, na linha de pesquisa Educação, Cultura, Política e Cidadania. Área de Concentração: Participação e Regulação. Participa do Grupo de Pesquisa CNPq Educação, Sociedade e Região e do Projeto de Pesquisa CNPq Portal Pioneiros da Educação Especial no Brasil: instituições, personagens e práticas. Associada da Sociedade Brasileira de História da Educação.

O conhecimento científico já produzido acerca dos meandros da história da educação especial brasileira, no que tange à sua organização, aos seus fundamentos e aos seus marcos normativos,[4] contribui para a promoção de rupturas sociais, científicas, culturais, além de conscientizar, sensibilizar, provocar inquietações e despertar uma concepção crítica sobre o tema. Espera-se que esse conhecimento contribua para a desnaturalização e para mudanças de práticas sociais e pedagógicas e intervenha nas culturas institucionais e escolares, favorecendo tanto no (re)conhecimento de rupturas e permanências na formação das políticas públicas de educação especial quanto na mitigação da judicialização da educação.[5]

Além disso, os fundamentos históricos da educação especial podem subsidiar e aprimorar análises, pareceres, fomentar agendas e estudos da prática profissional de cientistas, operadores do Direito, profissionais das áreas da Educação e da Saúde, legisladores, gestores, bem como da sociedade, de modo geral. Ademais, é uma forma de reafirmar e preservar a memória de uma trajetória de lutas e conquistas construídas socialmente e, por conseguinte, confrontar negacionismos e retrocessos.

Esse conhecimento deve ser somado ao comprometimento com a criação de condições concretas para a garantia de acesso,[6] permanência, participação e aprendizagem dos estudantes público da educação inclusiva, por meio de uma educação pública, gratuita, estatal; além do comprometimento com os fundamentos dos direitos humanos e com o reconhecimento e valorização da autonomia, da independência e da diversidade humana.

Durante a trajetória da educação especial brasileira, houve mudanças de paradigma que refletiram nas expressões utilizadas para se referir ao seu público. Os superados termos

[4] A exemplo de Mendes (2010), Kassar (2011), Rafante (2011), Borges e Campos (2018), Cardoso (2018), Batista (2019), Caiado, Siems-Marcondes e Pletsch (2019), Bezerra (2020); dos clássicos Mazzotta (2011) e Jannuzzi (2012); e de outras produções mais recentes mapeadas por Cardoso e Martínez (2022).

[5] Sobre a judicialização da educação cf. Cury e Ferreira (2009).

[6] Inclui não apenas a acessibilidade arquitetônica, mas também a acessibilidade atitudinal, pedagógica, urbanística, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação (BRASIL, 2008b; 2015).

"anormal", "excepcional",[7] "especial", "deficiente", "portador de deficiência", "portador de necessidades especiais", por exemplo, foram substituídos até chegarem ao termo atual – "pessoa com deficiência".[8] Para além de uma atualização semântica, adotar a expressão referenciada nos documentos internacionais, na legislação e nas políticas nacionais atuais, estas ancoradas naqueles, significa reconhecer e afirmar os valores histórico, social e jurídico que essas expressões carregam como resultado de um percurso caro sustentado pela mobilização social.

O historiador Marc Bloch (2002, p. 65) alerta que "a incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado. Mas, talvez, não seja menos vão esgotar-se em compreender o passado se nada se sabe do presente". A partir dessa perspectiva, este texto busca revisitar o passado com inquietações e questões do presente, lançando-se na luta e na construção do novo.

Do ensino paralelo e substitutivo ao reconhecimento constitucional na rede regular de ensino

O final dos anos de 1950 e início dos anos de 1960 se destacaram no Brasil pela inauguração de um conjunto de atos administrativos normativos em nível nacional, mediante decretos presidenciais. Esses atos administrativos normativos tinham a finalidade de dispor especificamente sobre a educação e a reabilitação dos chamados "excepcionais", por meio das denominadas Campanhas, vinculadas ao Ministério da Educação e Cultura (MEC): a

[7] O termo "excepcional" referia-se aos "mentalmente deficientes, todas as pessoas fisicamente prejudicadas, as emocionalmente desajustadas, bem como as superdotadas, enfim, todos os que requerem consideração especial no lar, na escola e na sociedade" (JANNUZZI, 2012, p. 136). Identifica-se a utilização desse termo na legislação brasileira entre as décadas de 1950 e 1970, motivo pelo qual opta-se por mantê-lo no texto, no respectivo contexto histórico e entre aspas em razão do desuso.

[8] Estabelecido pela Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, consolidada pela Resolução da ONU 61/106, de 13 de dezembro de 2006 e ratificada no Brasil pelo Decreto 6.949/2009, com *status* constitucional (BRASIL, 2009a).

Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (1957);[9] a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais (1958),[10] que, posteriormente, passou a se denominar Campanha Nacional de Educação dos Cegos, em 1960;[11] e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes Mentais (1960).[12] Marca também esse período a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN/1961 (BRASIL, 1961), que contemplou timidamente a educação dos "excepcionais".

Até então, desde o início do período republicano,[13] a regulamentação e a organização da educação pública estavam estritamente sob a responsabilidade de cada estado. Na primeira metade do século XX, a educação para os ditos "anormais" (quando tinha) era ofertada em classes especiais em escolas regulares estaduais,[14] sem coordenação alguma do Poder Executivo Federal, o que resultava em contextos discrepantes e de desigualdade entre uma e outra região do país, considerando que cada uma tinha poderes econômicos e políticos diferentes, motivo pelo qual se sobressaiu o sudeste brasileiro, principalmente os estados do Rio de Janeiro, de Minas Gerais e de São Paulo, com maior concentração nos seus grandes centros.[15] Pelo fato de não haver uma regulamentação que garantisse o acesso dos

[9] Instituída pelo Decreto nº 42.728, de 3 de dezembro de 1957 (BRASIL, 1957), e dirigida pelo INES/MEC.

[10] Instituída pelo Decreto nº 44.236, de 1º de agosto de 1958 (BRASIL, 1958), e, inicialmente, vinculada ao Instituto Benjamin Constant/MEC. Para conhecimento das linhas de ação e da abrangência dessa Campanha, cf. Cardoso e Martínez (2019).

[11] Pelo Decreto nº 48.252, de 31 de maio de 1960 (BRASIL, 1960a), esta Campanha passa a ser subordinada diretamente ao MEC.

[12] Instituída pelo Decreto nº 48.961, de 22 de setembro de 1960 (BRASIL, 1960b) e subordinada diretamente ao MEC, foi criada por influência de sujeitos vinculados à APAE e à Sociedade Pestalozzi (LEMOS, 1981).

[13] Sobre a educação dos chamados "anormais" no período precedente ao republicano, cf. Mazzotta (2011), Jannuzzi (2012), Lanna Junior (2010) e as produções citadas por Cardoso e Martínez (2022).

[14] Em relação à educação especial nesse período, cf. Mazzotta (2011) e Mendes (2010).

15 Com exceção do vínculo nacional no Rio de Janeiro, ao sediar os precursores institutos imperiais de cegos (1854) e de surdos (1856) — hoje, respectivamente, denominados Instituto Benjamin Constant (IBC) e Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), de vínculo federal — com uma oferta muito restrita de vagas, à época, nos ensinos primário e secundário (a partir de 1943), e no Curso Ginasial (a partir de 1946) (LEMOS, 1981). Já Minas Gerais se sobressaiu pela influência das ações da psicóloga e educadora russa Helena Antipoff, que veio ao Brasil em atendimento ao convite do governo do estado mineiro que iniciava uma reforma no ensino público. São Paulo, por sua vez, destacou-se, principalmente, em relação à educação dos cegos sob a influência do protagonismo da professora cega Dorina de

estudantes com deficiência aos espaços escolares, de forma pontual, encontram-se registros de discentes que recorreram a instâncias administrativas, como o Conselho Nacional de Educação, para conseguirem se matricular na rede regular de ensino (LEMOS, 1981).

Contudo, a educação para esses estudantes ampliava-se e fortalecia-se na iniciativa privada, geralmente por meio de instituições filantrópicas, podendo estas serem especializadas de caráter residencial, incluindo as religiosas, e as anexas a hospitais, ambas centradas na perspectiva do assistencialismo e do "cuidado"; ou as especializadas em prestação de serviços educacionais, médicos, psicológicos e de assistência social, como os Institutos e Sociedades Pestalozzi, as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), a Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD) e a Associação Brasileira Beneficente de Reabilitação (ABBR).[16] Apesar de haver as ocorrências de matrícula na rede de ensino regular, esse contexto é marcado pela segregação, tendo em vista que geralmente era oferecido em escolas públicas, mas em classes especiais apartadas dos estudantes sem deficiência ou nas instituições especializadas.

Em uma conjuntura mais ampla, o discurso sobre a educação e a escolarização de pessoas com deficiência vinha ocupando o centro de debates em diversos espaços de difusão e circulação da temática no contexto internacional, promovidos, sobretudo, por organizações institucionais representativas de e/ou para pessoas com deficiência e por organizações intergovernamentais, inclusive com a presença de brasileiros representando o Brasil, nem sempre oficialmente.

Gouvêa Nowill — posteriormente diretora executiva da Campanha Nacional de Educação dos Cegos — e da criação das classes Braille, que funcionavam como salas de recurso (MAZZOTTA, 2011; JANNUZZI, 2012; BORGES; CAMPOS, 2018, CARDOSO, MARTÍNEZ, 2019).

[16] O primeiro Instituto Pestalozzi foi fundado no Rio Grande do Sul (1926), seguido pelo de Minas Gerais (1935). Posteriormente, foram fundadas a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais (1940), a do Rio de Janeiro (1948) e a de São Paulo (1952). A AACD foi criada em 1950 em São Paulo, e a ABBR, em 1954, no Rio de Janeiro. Já a primeira APAE foi organizada em 1954, no Rio de Janeiro, e a de São Paulo, em 1961, com posterior expansão nas diversas regiões do país. Essas instituições também se dedicaram à formação de professores e/ou técnicos especializados, bem como a promoção de seminários e eventos de discussão sobre a educação dos "excepcionais" (LEMOS, 1981; RAFANTE, 2011; BEZERRA, 2020).

Em 1960, por exemplo, o Brasil tornou-se membro do Bureau Internacional de Educação (BIE),[17] uma organização intergovernamental de referência internacional responsável pela organização das Conferências Internacionais de Instrução Pública, posteriormente denominadas Conferências Internacionais de Educação (1971-2008). Até a década de 1960, o BIE, por meio de suas conferências, havia publicado duas recomendações específicas dedicadas ao chamado Ensino Especial: uma sobre a "A organização do Ensino Especial" (n.º 7/1936) e outra sobre "A organização do Ensino Especial para crianças com deficiência mental" (n.º 51/1960), esta última já durante a parceria UNESCO-BIE.[18]

No Brasil, a organização pública do ensino para esse público, em nível nacional, era uma realidade ainda distante. A intenção do BIE era que esses documentos se tornassem um referencial internacional para estabelecer práticas educacionais, além de subsidiar a elaboração de leis e políticas nacionais. Nesse sentido, a inserção e a participação dos ministros de educação dos Estados-membros no Conselho do BIE foram estratégicas (CARDOSO; MARTÍNEZ, 2021).

Ainda em 1960, a fim de enfrentar a violação aos direitos humanos, foi aprovada a Convenção relativa à luta contra a discriminação no campo do ensino (UNESCO, 1960), durante a Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), vindo a ser ratificada e promulgada no Brasil somente em 1968 pelo Decreto nº 63.223 (BRASIL, 1968). Certamente, esse contexto de circulação do conhecimento internacional, somado à participação e às trocas de experiência nesses eventos de especialistas atuantes no Brasil, fomentou os debates em âmbito nacional, a inserção da educação de "excepcionais" na legislação, como na LDBEN/1961 (BRASIL, 1961), e as iniciativas das campanhas de educação para "excepcionais", mencionadas inicialmente.

[17] O BIE foi fundado como associação suíça de direito privado, por iniciativa do Instituto Jean-Jacques Rousseau, em Genebra (Suíça), em 1925. Em 1929, o seu estatuto foi alterado para uma organização intergovernamental, sendo uma referência mundial na área da educação.

[18] Em 1974, o Bureau Internacional de Educação (BIE) firmou parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), passando a denominar-se UNESCO-BIE. Sobre as abordagens dessa Recomendações n.º 7/1936 e n.º 51/1960, cf. Cardoso e Martínez (2021).

Possivelmente, esse contexto também contribuiu para a organização de movimentos associativos de pessoas com deficiência e de instituições representativas desse público, como o Conselho Brasileiro para o Bem-Estar dos Cegos (1954); a Federação Nacional das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (FENAPAES), em 1962; e a Federação Nacional da Sociedade Pestalozzi (FENAPESTALOZZI), em 1970.

A análise das ações das Campanhas, referidas anteriormente, permite inferir que, em um sentido, propiciaram a introdução de levantamentos estatísticos, promoveram assistência técnica e financeira às secretarias de educação estaduais por todas as regiões do país e treinamento de professores com a concessão de bolsas, congressos de educação, bem como ampliaram as discussões sobre a educação dos "excepcionais" no território nacional.[19] Contudo, em outro sentido, inauguraram um atrelamento do Poder Executivo Federal com a iniciativa privada de natureza filantrópica, por meio de convênios e da concessão de subvenções às instituições especializadas, principalmente, às Apaes, às Sociedades e aos Institutos Pestalozzi e à Fundação para o Livro do Cego do Brasil. Essas organizações, e os sujeitos a ela vinculados (como Helena Antipoff, Sarah Couto Cesar e Dorina de Gouvêa Nowill, que também atuaram em órgãos públicos) tiverem forte influência na formação de políticas públicas e na organização da educação especial brasileira.[20]

Essa forma de atuação fragmentada nos estados, e associada à iniciativa privada, eximia o governo federal de uma política de planejamento, de execução e de financiamento nacional para a educação especial, o que também dificultava o levantamento sobre dados estatísticos, a avaliação da qualidade da educação oferecida, e a constatação se de fato essa educação era oferecida. Considerando esse contexto de ações públicas pontuais oferecidas pelas Campanhas e por algumas secretarias estaduais de educação de alguns estados, fazia-se cada vez mais urgente uma diretriz nacional que organizasse a estrutura de um sistema

[19] Cardoso e Martínez (2019) delineiam essas ações na Campanha Nacional de Educação dos Cegos.

[20] Sobre o contexto histórico e as influências dessas organizações e desses sujeitos nas políticas de Educação Especial, principalmente durante a vigência das Campanhas, cf. Rafante (2011); Bezerra (2020) e Cardoso e Martínez (2019).

educacional em nível nacional, até então inexistente, que abrangesse os estudantes com deficiência.

Enfim, o início da década de 1960 foi marcado pela aprovação e promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1961) — após 13 anos (1948-1961) de acirrados debates e tensões de grupos de interesses diversos[21] em disputa de forças para discutir o anteprojeto e definir a redação final da lei. Em relação à educação para as pessoas com deficiência, à época chamados de "excepcionais", trouxe como fundamento, no art. 88, que "no que for possível, [o ensino dos "excepcionais" deveria] enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade" (BRASIL, 1961).

Além disso, uma das características da LDBEN/1961 foi a concessão da oferta da educação para a iniciativa privada, bem como seu financiamento por meio de subvenções, incluindo a educação dos "excepcionais", conforme prescreveu o 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" (BRASIL, 1961).

Se por um lado, por motivação dessa lei, foram criados em algumas secretarias estaduais e municipais de educação setores e fundações públicas específicos para atuarem junto à educação especial,[22] por outro lado, a LDBEN/61 endossou e consolidou na organização do sistema de educação brasileiro a relação público-privada para a educação especial que já havia sido estabelecida nos decretos de implantação e no desenvolvimento das linhas de ação das Campanhas para os excepcionais mencionadas, que, inclusive, permaneciam em vigor (CARDOSO; MARTÍNEZ, 2019).

Poucos anos depois, em 1964, o país enfrenta um golpe político e um longo período de ditadura civil-militar (1964-1985). Nesse período, ocorreram reformas educacionais e

[21] Principalmente dois grupos: os renovadores, que, entre outros aspectos, defendiam sobretudo a escola pública, e os conservadores, grande parte católicos, que defendiam a iniciativa privada.

[22] A exemplo da experiência do estado da Guanabara (BLANCO, 2014).

reestruturações administrativas que abrangeram a educação,[23] a exemplo da própria LDBEN/61 (BRASIL, 1961), que, embora não tenha sido revogada pela ditadura, sofreu alterações por meio da Lei nº 5.692/1971, que tinha por finalidade central fixar diretrizes para o 1.º e 2.º grau (BRASIL, 1971). No que tange à educação dos estudantes com deficiência, a Lei nº 5.692/1971 estabeleceu no art. 9.º:

> *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).*

Reiterando a mesma perspectiva da LDBEN/61 (BRASIL, 1961), a Lei nº 5.692/1971 manteve o caráter substitutivo da educação para o referido público, não se referindo a uma organização do ensino que incluísse a educação dos estudantes com deficiência. Nota-se que os Decretos das Campanhas e o desenvolvimento de suas ações, até então, permaneciam em vigência, perpassando a década de 1960 até o início da década de 1970, quando tiveram suas atividades extintas por outro Decreto Presidencial, o de nº 72.425/1973 (BRASIL, 1973), que criou o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), também subordinado ao MEC.

O CENESP foi o primeiro órgão, em nível nacional, de gestão unificada de atendimento educacional aos "deficientes da visão, audição, mentais, físicos", "problemas de conduta" e superdotados, com foco nas "oportunidades de educação" e nas "estratégias" de orientação e expansão da educação especial. Esse órgão foi idealizado sob a influência de técnicos estadunidenses e dos acordos entre o MEC e a *Agency for International Development of United States of America* (MEC-USAID).[24] O CENESP atuou como executor das diretrizes do I Plano Setorial de Educação (1972-1974), que definiu a educação especial como ação

[23] Para mais informações sobre a relação entre a Educação Especial e o período da ditadura civil- militar, cf. o dossiê *Educação Especial em tempos de ditadura* (CAIADO; SIEMS-MARCONDES; PLETSCH, 2019).

[24] MEC-USAID é a denominação de um conjunto de acordos que visavam a assistência técnica e cooperação financeira na área da educação dos Estados Unidos da América ao Brasil.

prioritária pelo Projeto Prioritário nº 35,[25] e do II Plano Setorial de Educação (1975/1979), sob a perspectiva da integração dos estudantes com deficiência à classe comum.

Desde o âmbito internacional, os debates e a circulação do conhecimento sobre os direitos dos chamados "deficientes" continuaram se ampliando. Os anos de 1970 foram reconhecidos como a "Década da Reabilitação", período em que a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) proclamou dois documentos orientadores de referência internacional: a *Declaração de Direitos do Deficiente Mental* (ONU,1975a) e a *Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes* (ONU, 1975). O processo de internacionalização dos direitos das pessoas com deficiência foi consolidado a partir de compromissos assumidos entre os países e os organismos intergovernamentais e multilaterais, como o BIE, a UNESCO e a ONU.[26]

Nesse contexto, foi discutida a implantação do CENESP, sendo desenvolvida parte de suas ações. Por uma perspectiva, a instituição do CENESP, com vigência entre 1973 e 1986, unificou a gestão do atendimento da educação especial, levantou alguns dados estatísticos sobre a educação especial brasileira; firmou convênios com universidades públicas para a reformulação de currículos especializados e para a formação de professores e técnicos especialistas, com concessão de bolsas de estudos — inclusive em nível de pós-graduação fora do país —;[27] e promoveu cursos de capacitação em diversas regiões do Brasil, por meio das secretarias estaduais de educação e cultura.

Por outra perspectiva, o CENESP não marca rupturas significativas com o que era desenvolvido no Brasil em âmbito federal até aquele momento, no que tange à forma de escolarização dos estudantes com deficiência. Ao contrário, a análise acurada sobre o desenvolvimento e as ações do CENESP permite inferir que, os repasses de recursos públicos

[25] Esse projeto definiu estratégias e diretrizes para o MEC atuar na educação especial. Mais informações sobre esse projeto e os referidos planos setoriais de educação, cf. Lemos (1981), Rafante (2011), Cardoso (2018) e Batista (2019).

[26] Para aspectos mais detalhados sobre essas recomendações, cf. Cardoso e Martínez (2021).

[27] Os professores que cursaram mestrado nos Estados Unidos da América, com bolsa do CENESP, iniciaram os primeiros cursos de pós-graduação na área de educação especial no Brasil (CARDOSO, 2018; BATISTA, 2019).

para as instituições privado-filantrópicas fortaleceram e fizeram prevalecer um sistema de ensino paralelo ao ensino comum, no qual se fizeram presentes o caráter substitutivo da educação especial, o planejamento e a execução fragmentada por meio de ações independentes, e a estratégia de projetos-piloto, sem uma estrutura articulada entre as esferas federal, estadual e municipal, mitigando a responsabilidade do Poder Executivo Federal.

Identificam-se diversas permanências de ações iniciadas pelas Campanhas, principalmente quanto: à continuidade dos convênios estabelecidos com a iniciativa privada, que subsidiaram a estruturação e ações do CENESP; às fontes de recurso financeiro instáveis, sem garantia de continuidade e regularidade das ações; e à desarticulação de planejamento e ações.

Também houve propostas do CENESP[28] de ir além do modelo segregacionista, restrito a classes especiais ou instituições especializadas, ao incentivar a integração gradativa e progressiva de estudantes nas classes comuns, por meio de projetos-piloto (CARDOSO, 2018). Contudo, de acordo com as Diretrizes Básicas para a Ação do CENESP (BRASIL, 1974), a integração estava condicionada: a) ao preparo do estudante em classes especiais e/ou salas de recurso apenas àqueles que conseguissem se adaptar à classe comum; e b) ao fato do professor da classe regular se "dispuser de orientação" e "materiais adequados para o tratamento especial aos deficientes" (BRASIL, 1974). Percebe-se a limitação da natureza experimental e recomendativa da integração escolar e das salas de recursos propostas pelo CENESP (BRASIL, 1974), inclusive, em funcionamento concomitante com classes especiais estaduais já existentes.

Até então, os documentos internacionais orientadores e a trajetória nacional eram permeados, predominantemente, pelo fio condutor do modelo biomédico[29] da deficiência,

[28] Sobre ações específicas do CENESP, cf. Jannuzzi (2012), Rafante (2011), Cardoso (2018) e Batista (2019).

[29] Nesse modelo, as pessoas com deficiência são vistas como pacientes e a deficiência é vista como tragédia pessoal, uma incapacidade a ser superada pela terapia e pela reabilitação com a intervenção dos protagonistas do tratamento — médicos, terapeutas, assistentes sociais, psicólogos — para que a pessoa se adaptasse aos padrões de desempenho e estéticos impostos pela sociedade (LANNA JUNIOR, 2010).

da normalização[30] e da integração social, embora o discurso do modelo social da deficiência já estivesse circulando pontualmente em algumas publicações e eventos e nas organizações representativas das pessoas com deficiência. Observa-se que, na prática, em alguns momentos, ambos os discursos (médico e social) se sobrepunham. Conforme sublinha Pereira (1983), nos Estados Unidos e na Europa, por exemplo, nas décadas de 1960 e 1970, já havia movimentos que questionavam o monopólio médico e a institucionalização como recurso dominante; ao defender um sistema escolar mais humanístico, os direitos em vez da caridade e a participação das pessoas com deficiência em decisões de equipes transdisciplinares. Compreender esses fenômenos condicionam tanto a compreensão das ações desenvolvidas para a educação especial até aqui quanto a compreensão da proposta atual da educação inclusiva.

Em 1976, foi aprovada a Resolução nº 31/123 da ONU, que proclamou o ano de 1981 como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD), sob o lema "participação plena e igualdade" (BRASIL, 1981). Destacam-se a participação e o protagonismo de Dorina Gouvêa Nowill, enquanto pessoa cega, na Assembleia Geral da ONU, ocasião em que debateu o tema. Enquanto a década de 1970 ficou reconhecida como a "Década da Reabilitação", a década seguinte (1983-1992) foi designada pela ONU como a "Década das Nações Unidas das Pessoas com Deficiência", buscando romper com os modelos e paradigmas anteriores. Nesse período, houve uma intensificação da participação política das pessoas com deficiência.

A conjuntura nacional em meados da década de 1980 era de avanço dos movimentos sociais e das mobilizações e discussões em torno da constituinte, em decorrência do processo de redemocratização do Brasil com o iminente fim da ditadura civil-militar (1985). Destacam-se, nesse contexto, a ampliação da organização política e do protagonismo das pessoas com deficiência em torno das ações do AIPD e de articulações para que suas demandas fossem contempladas na redação da nova Constituição Federal (BRASIL,1988). Diversas ações e

[30] Esse princípio se baseava em buscar condições de existência mais próximas ao normal possível, disponibilizando às pessoas com deficiência os padrões e as condições da vida cotidiana (PEREIRA, 1983).

mobilizações foram articuladas no Brasil pelas pessoas com deficiência no AIPD,[31] sob os princípios do lema "Nada sobre nós sem nós"[32] e do modelo social[33] da deficiência, contrapondo-se à perspectiva anterior do modelo biomédico. A Comissão Nacional da AIPD foi instituída no MEC, sob a presidência de Helena Bandeira Figueiredo, à época, médica e diretora executiva do CENESP. Uma crítica da Coalizão Pró-Federação Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes era a não inclusão de pessoas com deficiência nessa comissão, o que foi revisto após mobilização. Outra crítica era referente à subordinação das ações do AIPD ao CENESP/MEC e à falta de uma proposta interministerial (LANNA JÚNIOR, 2010).

O Decreto n° 91.872 de 1985 (BRASIL, 1985) instituiu o Comitê Nacional para a Educação Especial, com o objetivo de traçar a política de ação conjunta para aprimorar a Educação Especial e integrar as pessoas com deficiência, com problemas de conduta e superdotadas à sociedade, uma vez que se tinha como um dos principais problemas para a execução de políticas públicas voltadas para a pessoa com deficiência a desarticulação entre as várias esferas governamentais envolvidas. Uma das sugestões desse Comitê foi a transformação do CENESP em Secretaria de Educação Especial (SESPE), que ocorreu em 1986 pelo Decreto nº 93.613 (BRASIL, 1986).

Já em ambiente de redemocratização do Brasil foi criada a Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE (BRASIL, 1986a) com destaque para a previsão da participação em seu Conselho Consultivo[34] de organizações representativas de pessoas com deficiência, além dos representantes de Ministérios, como já acontecia no Conselho Consultivo do CENESP (JANNUZZI, 2012). Todavia, cumpre enfatizar que, até "esse

[31] Para aprofundar sobre o Histórico do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil nesse período, cf. Lanna Jr (2010); e sobre a relação da AIPD com a educação, cf. Amorim, Rafante e Caiado (2019).

[32] Significa, nas palavras de Sassaki (2011, sem paginação) que "nenhum resultado a respeito das pessoas com deficiência haverá de ser gerado sem a plena participação das próprias pessoas com deficiência".

[33] Esse modelo compreende a deficiência como uma produção da sociedade e não da pessoa com deficiência. O modo como a sociedade está organizada limita, oprime e exclui as pessoas com deficiência ao criar barreiras físicas, atitudinais e comunicacionais (LANNA JÚNIOR, 2010).

[34] O Conselho Consultivo da CORDE foi criado pelo Decreto n.º 94.806, de 31 de agosto de 1987 (BRASIL, 1987), revogando o Decreto que instituiu o Comitê Nacional para a Educação Especial (BRASIL, 1985).

período não se efetiva uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de 'políticas especiais' para tratar da educação de alunos com deficiência" (BRASIL, 2008a, p. 10).

Um marco de ruptura na década de 1980 é a promulgação da Constituição Federal da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988). É considerada um importante referencial de proteção e garantia, por parte do Estado, dos direitos humanos, dos direitos fundamentais e dos direitos civis, sobretudo, em relação ao reconhecimento da educação enquanto direito social, direito fundamental e direito público subjetivo. Também se destacou por assegurar o atendimento educacional especializado (AEE) aos estudantes com deficiência, preferencialmente[35] na rede regular de ensino.[36]

Nesse contexto, como resultado da mobilização social, o foco do ensino foi sendo redirecionado da centralidade da deficiência para o modelo social. Além disso, a forma como a escolarização dos estudantes com deficiência era desenvolvida foi cada vez mais sendo questionada. Desde então, ganham força as lutas protagonizadas pelos movimentos sociais de pessoas com deficiência e seus familiares, reivindicando a atualização em perspectiva inclusiva dos documentos legais e das políticas públicas.

Educação Especial como modalidade de educação escolar:

O que isso significa?

Em que pese a importância do texto constitucional (BRASIL, 1988), é somente a partir de 1996 que esse direito garantido pela Constituição Federal começou a ganhar força por meio, entre outras ações, da efetivação da municipalização da educação, aí inserida a

[35] O uso do termo "preferencialmente" será discutido adiante.

[36] Cf. os artigos: 3.º, IV, 6.º, 205, 206, I, 208 (BRASIL, 1988).

educação especial.[37] Segundo Carvalho (2008), a Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), à luz da Declaração de Salamanca (ONU, 1994), marcou a redefinição do Estado com relação à educação das pessoas com deficiência, e, com isso, o número de matrículas de estudantes com algum tipo de deficiência começou a aumentar na esfera municipal.

A LDBEN/1996 reserva o capítulo V exclusivamente para a educação especial, em três artigos, que, por si só, já denota uma relevância e uma visibilidade ante o crescimento que essa modalidade de ensino estava conseguindo em relação à educação geral (FERREIRA, 1998). Nesse capítulo, a educação especial é definida como modalidade de educação escolar, e é garantida a sua oferta, preferencialmente, na rede de ensino regular.

Ser modalidade significa que ela está presente na escola comum na educação básica, mas, além disso, significa também que está presente nas universidades (graduação e pós-graduação), nas outras modalidades previstas na própria LDBEN/1996, ou seja, na educação de jovens e adultos, educação indígena, educação quilombola e educação do campo. Portanto, a educação especial é uma modalidade de educação escolar transversal e aberta, percorrendo toda trajetória escolar e acadêmica do estudante o qual é público dessa modalidade, da educação infantil à pós-graduação. Outra consequência dessa definição, enquanto modalidade de educação escolar, é trazer a escola, especialmente a sala de aula comum, como lócus principal de aprendizagem dos estudantes da educação especial. Em outras palavras: a escolarização desses discentes deve acontecer na escola e não nas instituições especializadas.

Entretanto, mantendo o histórico dúbio de apoio a essas instituições por parte do poder público, o art. 213 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), assim como o art. 60 da LDBEN/1996, garante, de acordo com alguns critérios, a destinação de recursos públicos às instituições caracterizadas como "escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas". O

[37] Ressalta-se que em 1994 havia sido publicada a Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva de integração escolar, prevendo a "reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial" (BRASIL, 2008a).

parágrafo único do mesmo art. 60 da LDBEN/1996 faz um acréscimo importante: independentemente do apoio às instituições especializadas, o poder público se compromete a ampliar "[...] o atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino [...]" (BRASIL, 1996). Além de reforçar o papel da rede comum, a lei marca o compromisso da rede pública no oferecimento desse atendimento.

O termo "preferencialmente"[38], presente na legislação mais importante para a educação brasileira (LDBEN/1996), reconhece, por um lado, que alguns estudantes podem se beneficiar da escolarização na rede regular de ensino, mas, por outro, abre espaço para classes e escolas especiais, espaços que, se não forem bem trabalhados e com limites de atuação, podem gerar formas segregadas de ensino. Dada a sua importância, que vai além dos aspetos filológicos ou simplesmente técnicos, o termo atinge, por exemplo, o tipo de política e financiamento da educação especial. Considera-se que foi em torno da incorporação ou não de tal palavra que se travou o debate entre as instituições especializadas e os adeptos da inclusão na escola comum durante a aprovação da Meta 4[39] do Plano Nacional de Educação (PNE)[40] (BRASIL, 2014).

Em 2001, a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB) nº. 02/01 (BRASIL, 2001) instituiu um importante instrumento normativo específico: as Diretrizes para Atuação da Educação Especial na Educação Básica. No art. 7º, está escrito: "O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns

[38] O termo "preferencialmente" já aparecia na Constituição Federal, no art. 208, III (BRASIL,1988). Nesse contexto, o termo se refere à garantia do "Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na rede regular de ensino", como dever do Estado com a educação. Enquanto na LDBEN/1996, no art. 58, o termo se refere à educação especial enquanto modalidade de educação escolar: "Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação".

[39] A meta 4 do Plano Nacional de Educação prevê: "universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados" (BRASIL, 2014).

[40] O PNE de 2001 (Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001) havia mantido a perspectiva da integração escolar.

do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica" (BRASIL, 2001). Nessa resolução, foi substituído o termo "preferencialmente" pelo "extraordinariamente" em classes ou escolas especiais, mas, segundo Garcia e Michels (2011, p. 4), "[...] manteve a histórica lógica dual integrado/segregado, modificando, contudo, sua intensidade". Na Resolução nº 02/01, também fica instituído, no parágrafo único do art. 3º, que os sistemas de ensino:

> *[...] devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela Educação Especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva (BRASIL, 2001).*

Nesse artigo em particular, a referida Resolução (BRASIL, 2001) foi um incentivo, até mesmo uma necessidade, pois os estudantes públicos-alvo da educação especial chegavam às escolas "municipalizadas", principalmente do ensino fundamental, e aos sistemas municipais sem que estivessem minimamente estruturados e com profissionais responsáveis pelas políticas públicas dessa área. Essa medida contribuiu para o fortalecimento da educação especial como modalidade de educação escolar, uma vez que a maior parte das matrículas se concentra no ensino fundamental, etapa em que os municípios são protagonistas.

Na sequência desse processo, em 2008, o MEC lança a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b), com o intuito de constituir políticas públicas para um novo olhar sobre a educação, definindo, também, o público da educação especial. Abandonando a expressão polissêmica "necessidades educacionais especiais", relaciona como público da educação especial os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação.

Essa nova política, na sua apresentação, propõe, como prioridade: "[...] constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos" (BRASIL, 2008b). Chama a atenção para a educação especial como uma política pública fundamental para a construção de escola inclusiva. Propõe também, como objetivo, orientar os sistemas de ensino na promoção, garantindo:

> *Transversalidade da Educação Especial desde a educação infantil até a educação superior; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008b).*

Como espaço de atuação da Educação Especial, esse mesmo documento preconiza professores com conhecimentos gerais para atuar

> *[...] nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (BRASIL, 2008b).*

Isso se confirmou em âmbito legal, assumindo essa nova direção, com o Decreto nº 6.571/08 (BRASIL, 2008a) e a Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 4/09 (BRASIL, 2009b). Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de atendimento educacional especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. Portanto, essa nova legislação tem confirmado o preceito da escolarização na escola.

O AEE não é o mesmo que escolarização, por isso é ofertado no turno inverso (com garantia de segunda matrícula, podendo ser na própria escola, na escola próxima ou nos Centros de Atendimento Educacional Especializado – CAEEs — das instituições especializadas), regulamentando a sua função, que é complementar ou suplementar à formação do estudante por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

O Decreto nº 7.611/11 – revogando o anterior Decreto nº 6.571 de 2008 – regulamenta o AEE (BRASIL, 2011). No entanto, faz uma alteração sutil, mas muito importante. Já no art. 1º, que trata das diretrizes, indica, entre as últimas:

> *[...] VII - oferta de educação especial* ***preferencialmente*** *na rede regular de ensino; VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial (BRASIL, 2011, grifo nosso).*

O retorno do termo "preferencialmente" expressa uma tentativa do MEC em buscar formular consensos, em decorrência de pressões de grupos atuantes no Congresso Nacional e no Governo Federal em prol das instituições especializadas, como observado por Garcia e Michels (2011) a respeito da atual política de educação especial.

Os anos de embate, entre 2008 e 2011, foram justamente aqueles que precederam a nova orientação apontada pela inexistência do termo "preferencialmente" da legislação brasileira, consubstanciada na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b) e no Decreto nº 6.571 (BRASIL, 2008a) pela Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 4 (BRASIL, 2009b). O retorno de tal entendimento legal nas letras do Decreto nº 7.611 (BRASIL, 2011) abre espaço para a atuação das instituições especializadas e pode gerar ambientes segregados, tanto na escola comum quanto na escola especial.

Vale ainda registrar que, em 2009, o governo brasileiro, por meio do Decreto nº 6.949/2009 (BRASIL, 2009a), promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo com *status* constitucional (BRASIL, 1988). Essa medida legaliza o art. 24 da Convenção, que expressa a garantia de que:

> *As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência;*

> *As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (BRASIL, 2009a).*

A referida Convenção (BRASIL, 2009a), ao assumir a educação como um direito que assiste as pessoas com deficiência e ao ser ratificada e incorporada com *status* constitucional, nos termos do parágrafo 3.º, do artigo 5.º, da Constituição Federal (BRASIL, 1988), garante a fruição desse direito como uma política de Estado, com uma perspectiva de continuidade, que exige dos sistemas de ensino em diferentes instâncias uma adequação consistente, sob pena de descumprimento à previsão constitucional.

Sem desconsiderar a influência e os interesses hegemônicos presentes no texto da Convenção (BRASIL, 2009a), é possível extrair do mencionado documento um potente paradigma emancipatório para o público da educação especial, com destaque para seu caráter antidiscriminatório, que, no tocante ao direito à educação, é contundente quando não admite exclusões, segregações e paralelismos. Logo, cabe aos sistemas de ensino a imediata e irreversível adequação à perspectiva inclusiva, em consonância com os direitos humanos e o modelo social da deficiência.

Em termos práticos, não é difícil perceber a resistência do poder público em implementar as necessárias adequações às políticas educacionais a fim de assegurar ao público da educação especial os direitos consagrados no texto da Convenção Internacional para os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009a). De acordo com apontamentos de Rafante (2011) e Silva (2020), tal resistência pode ser compreendida em razão da influência e dos interesses econômicos e políticos de instituições privadas que não medem esforços para manter sua hegemonia no tocante à educação especial no contexto brasileiro. A Meta 4 do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014)[41] representa um adequado exemplo da resistência motivada pela disputa de interesses em torno da educação especial, uma vez que,

[41] Sobre a Meta 4, cf. a nota de rodapé n.º 39.

em sua essência, esse documento apresenta divergências da perspectiva inclusiva salvaguardada pela referida Convenção (BRASIL, 2009a).

Torna-se imprescindível compreender e ressignificar a educação especial a partir dos documentos legais norteados pela concepção dos direitos humanos, em consonância com as pautas emancipatórias e interseccionais dos movimentos sociais de pessoas com deficiência. Nessa direção, Pletsch (2020) afirma:

> *[...] entendo que a Educação Especial seja não apenas uma modalidade de ensino com técnicas e recursos especializados próprios, mas também, uma área de conhecimento científico necessariamente interdisciplinar. Neste sentido, a Educação Especial não deveria ser entendida apenas como sinônimo de escola ou classe especial, como comumente ainda vemos no discurso escolar e científico. Trata-se, na verdade, de uma área interdisciplinar de pesquisa e de uma modalidade colaborativa à Educação Básica e à Educação Superior (PLETSCH, 2020, p. 66).*

Defende-se então que, na contemporaneidade, a educação especial tenha como princípios os direitos humanos e a emancipação social, a fim de promover a transformação de escolas e universidades, assegurando ao seu público plena participação e aprendizagem. Para tanto, de acordo com Guimarães (2022), a educação especial em perspectiva inclusiva, para além da condição de modalidade de ensino e área de conhecimento científico, deve compor o rol dos fundamentos da educação.

Considerações finais

No presente capítulo, buscou-se revisitar a história de lutas e avanços em torno da consolidação da educação especial em perspectiva inclusiva, enfatizando o protagonismo dos movimentos sociais de pessoas com deficiência nesse processo. No contexto contemporâneo, a Carta Magna representou um importante marco ao assegurar o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência (BRASIL, 1988). Desde então, a educação especial tem ocupado relevante espaço na organização das políticas educacionais no âmbito nacional,

principalmente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Salienta-se que, nessa trajetória de conquistas, muitos e intensos foram os enfrentamentos de natureza econômica e política, em que os coletivos de pessoas com deficiência tiveram que se contrapor aos interesses hegemônicos, às estruturas capacitistas e à opressão estatal.

Essa história precisa ser trazida à baila para reafirmar a existência de avanços, ao mesmo tempo em que se reconhece a real necessidade de novas conquistas na direção de uma educação especial em perspectiva inclusiva, capaz de transformar escolas, sistemas de ensino e universidades. Ressalta-se que é imprescindível a participação de todas as pessoas nesta investida coletiva por mudanças, em que o direito à aprendizagem e o anticapacitismo devem nortear todo o processo emancipatório. Recomenda-se, ainda, um permanente estado de vigilância e lutas, para que não haja retrocessos.

Marcos Legais e Princípios Normativos:

Uma Abordagem Jurídica da Educação Inclusiva

Pedro Mendes da Silva[42]

Considerando um longo período de lutas constantes de movimentos políticos e sociais pelos direitos de pessoas com deficiência e pautando a superação de visões discriminatórias no campo legislativo, a educação inclusiva, e inclusão de pessoas com deficiência em geral, passou a ser integrada em diversas legislações vigentes em âmbito nacional, tendo como bases iniciais a Constituição Federal (CF) de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) — Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990 e o Decreto n. 6.949/2009, que incorpora a Convenção de Direitos de Pessoas com Deficiência no ordenamento brasileiro com *status* de Emenda Constitucional. Esse último diploma de direito internacional inaugura, em âmbito nacional, no campo de direitos de pessoas com deficiência, o modelo social da diferença e sua perspectiva inclusiva que passam, então, a ser replicados em normas posteriores, como a Lei 9.394/1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, e a Lei 13.146/2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, além de condicionarem a interpretação de qualquer disposição normativa sobre direitos fundamentais de pessoas com deficiência. Este material tem como foco o olhar específico para o direito fundamental à educação, sobretudo em salas comuns, em que valores democráticos são aprendidos de forma coletiva, não podendo ser substituído por outros modelos educacionais.

A vigência dessas legislações determina a obrigatoriedade do poder público e dos atores do Sistema de Garantia de Direitos da Criança e do Adolescente (SDGCA) formularem e implementarem políticas eficazes para sua aplicação, garantindo seu cumprimento, com vistas à prioridade absoluta e ao melhor interesse da criança e do adolescente, sendo

[42] Advogado do Instituto Alana, formado pela Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (USP).

indispensável a qualquer operador do direito o conhecimento e a atuação conforme tais normas.

Neste tópico, apresentamos os princípios da educação inclusiva, sob os quais os seus marcos legislativos devem ser interpretados. Posteriormente, apresentamos os marcos legislativos e traçamos um panorama normativo e científico específico sobre o direito à educação inclusiva para crianças e adolescentes.

1. Princípios regentes da Educação Inclusiva

1.1. DIREITO À EDUCAÇÃO

O direito à educação é um direito de todos os cidadãos, previsto na CF/88. Esse direito é delimitado e tem seu conteúdo preenchido por diretrizes encontradas na própria Constituição e em legislações infraconstitucionais, nas quais se procura estabelecer um modelo educacional para o país e também atender às necessidades de grupos com características específicas. O modelo educacional constitucionalmente estabelecido determina que a educação deve ser oferecida a todos, sem qualquer forma de distinção normativa, mas se balizando na equidade de oportunidades e demandas – contemplando como exemplo, a acessibilização de matérias e as adaptações necessárias na situação de pessoas com deficiência – visando ao pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania, isto é, ela não cumpre apenas um papel meramente formal e técnico, mas também de assegurar o aprendizado de valores éticos e sociais, como a convivência e a diversidade.

O artigo 206 da CF, em seus incisos I e VII, elenca princípios na execução da educação, entre eles, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a garantia de seu padrão de qualidade. A CF, ainda, fixa no inciso III do artigo 208, que o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência é um dever do Estado e será efetivado de forma complementar ao ensino regular. Como demonstrado anteriormente, a recepção da CDPD no ordenamento brasileiro, principalmente de seu artigo 24, cria a necessidade de interpretação dos artigos constitucionais mencionados sob sua lógica. A educação inclusiva, entendida dentro do modelo social de deficiência, faz com que qualquer prestação

educacional seja viabilizada por meio das adaptações necessárias, para que barreiras sejam superadas e crianças e adolescentes sejam de fato incluídos no ambiente escolar regular.

A instituição escolar, principalmente da forma como é definida constitucionalmente no Brasil, não pode se eximir de assumir posturas ativas para promover a inclusão e eliminar essas barreiras. Essas posturas ativas são traduzidas em novas formas de prestar direitos constitucionalmente previstos. No caso do artigo 205, segundo o qual a educação deve ser oferecida visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania, quando compreendido a partir do artigo 24 da CDPD, a educação inclusiva é o único modelo educacional possível de garantir a execução dessa forma. Essa regra decorre do fato que, para que a educação cumpra o papel de proporcionar o pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania de pessoas com deficiência, elas precisam ser incluídas no ensino regular, considerando que participação plena na sociedade só pode ser realizada por meio da inclusão. Em relação ao artigo 206 da CF, incisos I e VII, a garantia de condições de acesso e permanência e a garantia do padrão de qualidade de ensino, também por força do artigo 24, somente podem ser asseguradas pela educação inclusiva.

Vale lembrar que a educação especial, oferecida em classes e escolas segregadas, não abarca a definição de inclusão traçada pela CDPD e amplamente adotada pelas legislações expostas, fazendo com que qualquer modelo que a tome como premissa não cumpra o objetivo de ser inclusivo e promover o direito à educação atendendo o melhor interesse da criança e do adolescente.

1.2. DIREITO À CONVIVÊNCIA FAMILIAR E COMUNITÁRIA

O artigo 10 da CDPD prevê o direito de todas as pessoas com deficiência de viverem na comunidade, com a mesma liberdade de escolha que as demais pessoas, vinculando o Estado brasileiro a tomar as medidas efetivas e apropriadas para facilitar à essa população a garantia plena desse direito e sua inteira inclusão e participação na sociedade, garantido que os serviços e instalações da comunidade para população em geral estejam disponíveis às pessoas com deficiência, em igualdade de oportunidades, e atendam às suas necessidades.

Portanto, a CDPD evidencia a necessidade do Estado de assegurar o direito à convivência comunitária.

Esse direito também é previsto no *caput* do artigo 227 da CF, no artigo 19 do ECA e no artigo 39 da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, cuja análise conjunta com os artigos 10 e 7 da CDPD permite afirmar que esse direito é garantido com absoluta prioridade para crianças e adolescentes com deficiência, de modo que possam exercer a plena participação social.

Segundo o Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária, a convivência familiar e comunitária é fundamental para o desenvolvimento da criança e do adolescente.[43] Nele, explica-se que a convivência comunitária ocorre na relação dos indivíduos com a comunidade, com as instituições e com espaços sociais, nos quais ocorre a troca com o coletivo, gerando o aprendizado de papéis sociais, regras, leis, valores, culturas, crenças e tradições.

Assim, os espaços e as instituições são mediadores das relações que crianças e adolescentes estabelecem, forjando a construção de relações afetivas e de suas identidades individual e coletiva e, portanto, são fundamentais para seu desenvolvimento integral e saudável.[44]

Essa visão fundamental acerca da garantia da convivência comunitária é desenvolvida, entre outros, pelo campo da psicologia, que inclui o papel da relação com professores e colegas e a utilização das escolas na formação de crianças e adolescentes, como explica a professora de psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Jacyara Nasciutti:

> *A relação com colegas, professores, vizinhos e outras famílias, bem como da utilização das ruas, quadras, praças, escolas, igrejas, postos de saúde e outros, crianças e adolescentes interagem e formam seus próprios grupos de*

[43] CONANDA; CNAS. Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária. MDS: Brasília, 2006.

[44] Idem. pp. 32-33

> *relacionamento. [...] Na relação com a comunidade, as instituições e os espaços sociais, eles se deparam com o coletivo – papéis sociais, regras, leis, valores, cultura, crenças e tradições, transmitidos de geração a geração – expressam sua individualidade e encontram importantes recursos para seu desenvolvimento.*[45]

O papel da escola na garantia do direito à convivência comunitária é previsto nas normas do direito brasileiro, como a Lei 9.394 de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, na qual o artigo 12, inciso VI, determina que os estabelecimentos de ensino terão incumbência de "articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola".

Essas normas concebem o sistema educacional brasileiro como um espaço no qual crianças e adolescentes com e sem deficiência devem ser escolarizados nos mesmos espaços, sendo coibida a segregação de qualquer forma. A efetivação do direito à convivência comunitária no âmbito escolar é condicionada, portanto, à educação inclusiva. É por meio desse modelo educacional que crianças com deficiência se integram à comunidade e convivem com realidades distintas da sua e pelo qual crianças sem deficiência convivem com realidades diversas e desenvolvem valores e aprendizados provenientes dessa convivência, especialmente o respeito à diversidade.

1.3. DIREITO À IGUALDADE E A NÃO-DISCRIMINAÇÃO

O direito à igualdade e à não-discriminação é um direito garantido pelo artigo 5 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Esse dispositivo estabelece que as leis devem ser aplicadas a todos da mesma forma, sendo vedada qualquer forma de discriminação em decorrência de deficiência. Nesse viés, a CDPD também reconhece que pessoas com deficiência possuem desvantagens ocasionadas por barreiras que impedem sua

[45] NASCIUTI, J. R. **A instituição como via de acesso à comunidade.** In: CAMPOS, R. H. F. (Org). Psicologia social e comunitária: Da solidariedade à autonomia. Rio de Janeiro: Vozes, 1996. p. 100-126.

efetiva participação na sociedade, sendo necessário que essas barreiras deixem de existir para que se concretize o direito à igualdade:

> *Artigo 5*
>
> *Igualdade e não-discriminação*
>
> *1.Os Estados Partes reconhecem que todas as pessoas são iguais perante e sob a lei e que fazem jus, sem qualquer discriminação, a igual proteção e igual benefício da lei.*
>
> *2.Os Estados Partes proibirão qualquer discriminação baseada na deficiência e garantirão às pessoas com deficiência igual e efetiva proteção legal contra a discriminação por qualquer motivo.*
>
> *3.A fim de promover a igualdade e eliminar a discriminação, os Estados Partes adotarão todas as medidas apropriadas para garantir que a adaptação razoável seja oferecida.*
>
> *4.Nos termos da presente Convenção, as medidas específicas que forem necessárias para acelerar ou alcançar a efetiva igualdade das pessoas com deficiência não serão consideradas discriminatórias.*

Na CF, tal direito é previsto artigo 3º, inciso IV, ao determinar que é intrínseco ao Estado Democrático de Direito, o objetivo da República Federativa do Brasil de "promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo cor, idade, ou quaisquer outras formas de discriminação."

Assim, o texto constitucional e a legislação ordinária garantem o direito de proteção à discriminação de todas as pessoas, inclusive de pessoas com deficiência. Como apontado anteriormente, todos esses dispositivos devem ser analisados a partir das definições da CDPD. Além do artigo 5, a Convenção sobre Direitos das Pessoas com Deficiência, estabelece, no artigo, que a discriminação é qualquer diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, com o propósito ou efeito de impedir ou impossibilitar o reconhecimento, o desfrute ou o exercício, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, de todos os

direitos humanos e liberdades fundamentais nos âmbitos político, econômico, social, cultural, civil ou qualquer outro.

Ainda, o texto da CDPD também explica o conceito de adaptação razoável, afirmando que o termo trata das modificações e dos ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional ou indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que as pessoas com deficiência possam gozar ou exercer, em igualdade de oportunidades com as pessoas sem deficiência, todos os direitos humanos e liberdades fundamentais.

Nesse sentido, considerando os dispositivos e a doutrina elencados, é possível compreender que o princípio da não discriminação, principalmente no ambiente escolar compreende (i) o direito à não discriminação e à igualde de pessoas com deficiência, garantido por força do artigo 5 da CDPD e referendado pelos artigos 4º e 5º da Lei Brasileira de Inclusão, além de ser previsto como princípio fundante do Estado brasileiro no artigo 3º, inciso IV, da CF; (ii) o princípio da igualdade deve reger todas as atividades do Poder Executivo, inclusive na edição de decretos; (iii) pessoas com deficiência, para que possam gozar de seus direitos em igualdade de condições com pessoas sem deficiência, muitas vezes precisam que sejam realizadas adaptações razoáveis, de modo que não acarretem ônus desproporcionais ou indevidos aos indivíduos que dela devem se beneficiar.

Como demonstrado, a visão segundo a qual pessoas com deficiência seriam indivíduos que fazem parte de algum grupo com características específicas que devem se adaptar aos obstáculos impostos socialmente já não pode mais prosperar. Nesse sentido, a ideia de que qualquer escola não possa se adaptar às pessoas com deficiência se configura como verdadeira violação de direitos. Empregando o modelo social de deficiência como paradigma normativo e interpretativo, toda escola – em sentido amplo, enquanto política estatal – deve se constituir de forma a receber todas as pessoas, derrubando qualquer barreira e se tornando realmente inclusiva.

Dessa forma, a educação inclusiva se mostra enquanto modelo incondicional de educação para todos. Isso significa que a verdadeira inclusão não pode ocorrer por meio da segregação de alunos com determinadas características em escolas isoladas. Compreender o direito à educação, como disposto na CF, a partir dessa noção é de extrema importância,

visto que garantir condições de acesso e permanência, assim como a formação para a cidadania, de todas as crianças, inclusive para crianças com deficiência, depende de tal entendimento. Nesse sentido, os dois itens subsequentes procuram estabelecer definições importantes sobre a escolha de responsáveis acerca da educação daqueles que cuidam e sobre o atendimento educacional especializado.

1.4. O NÃO CONDICIONAMENTO DA ESCOLHA PARENTAL SOBRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva é um paradigma que obrigatoriamente vincula todos os responsáveis – Estado, família e sociedade – a efetivar os direitos de crianças e adolescentes, incluindo a garantia desse modelo educacional para essa população. O texto constitucional, a legislação brasileira e a jurisprudência do Supremo Tribunal Federal determinam que as escolhas dos responsáveis pela educação de crianças e adolescentes é possível, mas condicionada ao respeito aos princípios consubstanciados na CF, que incluem o melhor interesse de crianças e adolescentes em primeiro lugar.

O artigo 205 da CF estabelece que é dever da família, em conjunto com o Estado, assegurar o direito à educação de crianças e adolescentes. Esse dever é corroborado pelo artigo 2º da LDB e pelo artigo 227 da CF que prevê que crianças e adolescentes possuem seu direito à educação garantido com prioridade absoluta, sendo a família um dos agentes que, em conjunto com o Estado e a sociedade, detém a responsabilidade por assegurá-lo. Ainda, o artigo 6º da LDB determina que é responsabilidade dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade.

A análise sistemática dessas normas e da CDPD conforma o entendimento segundo o qual a escolha de famílias sobre a educação de crianças e adolescentes sob sua responsabilidade permite a opção sobre a instituição na qual crianças e adolescentes serão educados, isto é, elas possuem a prerrogativa de escolher a instituição de ensino, a proposta pedagógica e a localidade, mas é delimitada pela incondicionalidade do ensino inclusivo.

A jurisprudência do Supremo Tribunal Federal chancela a limitação da escolha parental na educação diante de princípios e regras constitucionais, como demonstrado a seguir:

> *O texto constitucional não só prevê o dever solidário da Família/Estado/Sociedade na educação, exigindo a conjugação de seus esforços, mas também estabelece princípios, preceitos e regras aplicáveis a uma parte dessa educação lato sensu, que é exatamente o ensino. Esse conjunto constitucional obrigatório vale para o Estado e para a Família; vale para o ensino oferecido pelo poder público ou pela iniciativa privada; ou seja, independentemente da espécie de ensino trilhada pela criança, pelo jovem, pelo adolescente, a Constituição Federal exige a observância de requisitos inafastáveis.*
>
> *[...] A educação não é primazia exclusiva do Estado, como também não o é da família; é um dever solidário entre eles e da própria sociedade e busca uma ampla finalidade constitucional, inclusive a garantia de socialização na convivência comunitária e plural.*
>
> *E mais: pais e responsáveis legais não têm autorização para, mediante invocação do poder familiar, negar aos filhos educação nos parâmetros legais, ainda que na forma de escusa constitucional de consciência e objeção de consciência. Inexiste estipulação legal de prestação alternativa que lhes permite escusar-se da obrigação legal a todos imposta de matricular os seus filhos e mantê-los na escola. [...]*
>
> *Nos termos do parecer da PGR, "a relação educativa dá-se entre sujeitos de direitos, sendo inconcebível a sujeição da criança ou do adolescente ao arbítrio ilimitado daqueles que respondem por sua formação no âmbito familiar. A autonomia da vontade dos pais não pode sobrepor-se ao direito de a criança estudar na escola, por todas as externalidades positivas que decorrem desse ambiente".*
>
> *À luz do ideal republicano, a postura que a Constituição exige do cidadão é a de cobrança, de luta pelo aprimoramento do ensino oficial, e não o de privar os filhos do necessário e salutar convívio com seus semelhantes, onde*

serão expostos à diversidade. A alienação do indivíduo da sociedade, sobretudo daquilo que ela tem de comum a todos os seus membros, como demonstra a História, constitui uma ameaça ao progresso da coletividade e até mesmo à liberdade individual.

Quando se trata do melhor interesse da criança e da construção de uma sociedade livre, justa e plural, por mais razão ainda, a autonomia da vontade dos pais não pode obstar a proposta progressista da Constituição. Em especial, a autonomia da vontade dos pais não pode ditar os termos em que os profissionais da educação vão exercer seu mister, por toda a expertise e experiência adquirida por aqueles que pensam o ambiente escolar (STF, ADPF 460/PR, Rel. Min. Luiz Fux, DJ 13/08/2020, p. 11-12.)

Dessa forma, compreende-se que a educação inclusiva é um princípio do sistema de ensino. Não existe possibilidade de escolha por outra forma de educação, visto que a opção por uma educação segregada e discriminatória rompe com princípios basilares que definem o escopo do direito à educação no Brasil.

2. Marcos legais da Educação Inclusiva no Direito brasileiro e na legislação internacional

2.1. CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Elaborada a partir de um debate social e político e com esforços e intensa participação de pessoas com deficiência, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, escrita conjuntamente entre 192 países e adotada pela Organização das Nações Unidas em 13 de dezembro de 2006, inaugurou um novo modelo internacional de garantia e promoção dos direitos das pessoas com deficiência pelo mundo. Nela, é adotado um novo paradigma para compreensão do conceito de deficiência, a partir do qual o Estado e a sociedade são responsáveis por criar condições, em todos os espaços e instituições, para que pessoas com deficiência deixem de ser discriminadas e possam ser incluídas e usufruir de seus direitos em todas as instâncias de forma plena e em condições de igualdade com o restante da sociedade.

Esse modelo pretende superar uma concepção legislativa unicamente patologizante da deficiência, estabelecendo que enquanto categoria jurídica e social, a deficiência passa a ser observada pela limitação causada por barreiras impostas pela sociedade para que pessoas com determinadas características possam exercer plenamente seus direitos em condição de igualdade. Nesse sentido, não são indivíduos com essas características que devem se adaptar ao modo como a sociedade e suas diversas estruturas estão postas, mas ao contrário: todas as barreiras arquitetônicas, comunicacionais, metodológicas, instrumentais, programáticas e atitudinais que impeçam a plena participação e o exercício de direitos devem ser superadas[46].

O Brasil foi um dos países que assinou e ratificou a CDPD e seu Protocolo Facultativo, garantindo também que estes fossem incorporados no ordenamento brasileiro com *status* de Emenda Constitucional, por meio do cumprimento dos requisitos previstos no §3º do artigo 5º da Constituição Federal. Ao garantir que a CDPD fosse incluída no ordenamento nacional, tal diploma passou a ter o *status* de norma constitucional no Brasil e o Estado brasileiro vinculou-se ao disposto em seu texto. Como consequência, dispositivos constitucionais e infraconstitucionais devem ser compreendidos a partir de uma nova lógica interpretativa, segundo a qual posturas ativas do Estado na atividade legislativa e na promoção de políticas públicas se tornam necessárias, como previsto em seu artigo 4:

> *Artigo 4*
>
> *Obrigações gerais*
>
> *1.Os Estados Partes se comprometem a assegurar e promover o pleno exercício de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência, sem qualquer tipo de discriminação por causa de sua deficiência. Para tanto, os Estados Partes se comprometem a:*

46 DINIZ, Débora. O que é deficiência. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007

a) Adotar todas as medidas legislativas, administrativas e de qualquer outra natureza, necessárias para a realização dos direitos reconhecidos na presente Convenção;

b) Adotar todas as medidas necessárias, inclusive legislativas, para modificar ou revogar leis, regulamentos, costumes e práticas vigentes, que constituírem discriminação contra pessoas com deficiência;

c) Levar em conta, em todos os programas e políticas, a proteção e a promoção dos direitos humanos das pessoas com deficiência;

[...]

Dentre os diversos campos que precisaram se adaptar ao conteúdo da CDPD, a educação pode ser destacada, tendo em vista que compreende grande parte da experiência compartilhada entre cidadãos, principalmente na infância e na adolescência. O modelo social de deficiência estabelecido pela CDPD, previsto em seu artigo 1, deve orientar toda e qualquer regulação em relação às pessoas com deficiência, em detrimento do antigo modelo clínico-patologizante:

Artigo 1

Propósito

O propósito da presente Convenção é promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente.

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 de condições com as demais pessoas.

Assim, o modelo social da deficiência pode ser melhor compreendido pela necessidade de garantir autonomia e participação na vida social para todas as pessoas com deficiência, especialmente crianças e adolescentes.[47] Nesse sentido, como dito anteriormente, o paradigma normativo estabelecido pela CDPC compreende que se a deficiência é em parte caracterizada pelas condições estruturais e sociais do ambiente, arquitetônicos, comunicacionais, metodológicas, instrumentais, programáticas e atitudinais, a adoção de medidas que eliminem as barreiras e as desigualdades impostas aos indivíduos em decorrência de características individuais é um dever do Estado. Essa eliminação é necessária para promoção da inclusão e todas as instituições sociais são vinculadas a ela, inclusive nas escolas.

A partir do conceito de deficiência fixado pela Convenção, foi necessário que também fosse forjado um modelo educacional que o compreendesse. Esse modelo é a educação inclusiva, previsto em seu artigo 24:

> *Artigo 24*
>
> *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, com os seguintes objetivos:*
>
> *a) O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e autoestima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana;*

[47] GAUDENZI, Paula; ORTEGA, Francisco. **Problematizando o conceito de deficiência a partir das noções de autonomia e normalidade.** Ciênc. saúde coletiva, Rio de Janeiro, v. 21, n. 10, p. 3061-3070, Oct. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232016001003061&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 27.10.2020

b) O máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais;

c) A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre.

2.Para a realização desse direito, os Estados Partes assegurarão que:

a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência;

b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino primário inclusivo, de qualidade e gratuito, e ao ensino secundário, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem;

c) Adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais sejam providenciadas;

d) As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;

e) Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena.

3.Os Estados Partes assegurarão às pessoas com deficiência a possibilidade de adquirir as competências práticas e sociais necessárias de modo a facilitar às pessoas com deficiência sua plena e igual participação no sistema de ensino e na vida em comunidade. Para tanto, os Estados Partes tomarão medidas apropriadas, incluindo:

a) Facilitação do aprendizado do braille, escrita alternativa, modos, meios e formatos de comunicação aumentativa e alternativa, e habilidades de

orientação e mobilidade, além de facilitação do apoio e aconselhamento de pares;

b) Facilitação do aprendizado da língua de sinais e promoção da identidade linguística da comunidade surda;

c) Garantia de que a educação de pessoas, em particular crianças cegas, surdo cegas e surdas, seja ministrada nas línguas e nos modos e meios de comunicação mais adequados ao indivíduo e em ambientes que favoreçam ao máximo seu desenvolvimento acadêmico e social.

Diversos diplomas legais em âmbito internacional e em legislações nacionais reconhecem que crianças e adolescentes são sujeitos de direitos que precisam ter garantido o seu melhor interesse e que seus direitos precisam ser assegurados com absoluta prioridade. Embora tais diplomas internacionais utilizem somente a expressão "crianças", ela inclui indivíduos de até 18 anos de idade, conforme conceituação trazida pela Convenção sobre os Direitos da Criança.[48] No Brasil, essa previsão é regrada pelo artigo 227 da Constituição Federal e, no caso de crianças e adolescentes com deficiência, também pela CDPD. A disposição acerca dos direitos da população com deficiência nessa faixa-etária é trazida no artigo 7 da CDPD:

Artigo 7

Crianças com deficiência

1. Os Estados Partes tomarão todas as medidas necessárias para assegurar às crianças com deficiência o pleno exercício de todos os direitos humanos e

[48] Pela legislação brasileira, é considerada criança a pessoa com idade inferior a 12 anos de idade, e adolescente aquela com idade entre 12 e 18 anos, conforme artigo 2º da Lei 8.069 de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). Destaque-se que, no direito internacional, é considerada criança toda pessoa com até 18 anos de idade, por força da Convenção sobre os Direitos da Criança, da qual o Brasil é signatário e incorporou ao seu ordenamento jurídico por meio do Decreto 99.710 de 1990.

liberdades fundamentais, em igualdade de oportunidades com as demais crianças.

2. Em todas as ações relativas às crianças com deficiência, o superior interesse da criança receberá consideração primordial.

[...]

O texto constitucional brasileiro abrange e reconhece que crianças e adolescentes com deficiência são sujeitos que gozam de prioridade, tanto pela peculiar condição de pessoa em desenvolvimento, quanto pela discriminação que sofrem em decorrência de características individuais que os ambientes não adequados tornam limitados. Além do artigo 7, o artigo 16, item 5, reconhece a necessidade de proteção de crianças com deficiência contra a exploração, a violência e o abuso; o artigo 23 prevê o direito à convivência familiar; o artigo 25 estabelece o direito à saúde; e o artigo 28 dispõe sobre o direito à proteção social, com garantia de acesso à programas de proteção social e redução da pobreza.

2.2. LEI Nº 13.146, DE 2015, A LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

A Lei nº 13.146, de 2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, especifica que em seu capítulo IV (artigos de 27 a 30), que o sistema educacional inclusivo deve ser garantido em todos os níveis, sendo incumbência do poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar o sistema educacional inclusivo, além de aprimorar os sistemas educacionais, para que seja garantida uma concreta efetivação do direito à educação:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida; II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena. [...]

Sendo assim, os direitos consubstanciados na Constituição Federal e na legislação ordinária determinam que a sociedade, o setor privado, as famílias e, principalmente o Estado, cumpram o dever de assegurar os direitos de pessoas com deficiência – inclusive e prioritariamente crianças e adolescentes –, a fim de eliminar barreiras e promover a inclusão plena desses sujeitos na sociedade.

2.3. EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO JULGAMENTO DA ADI 5357

O direito à educação inclusiva de crianças e adolescentes com deficiência já foi objeto de análise do Supremo Tribunal Federal. No julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 5357, ajuizada pela Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (CONFENEN), visava-se a declaração de inconstitucionalidade do artigo 30 e do artigo 28, §1º, da Lei 13.146 de 2015. Esses dispositivos determinavam a obrigatoriedade às instituições, privadas ou públicas, a oferecerem todas as condições, tanto em termos de estrutura quanto de contratação de profissionais e adequação do meio acadêmico e social, para a inclusão na sala de aula. Nesse contexto, as escolas particulares afirmavam que os dispositivos violam o princípio da livre iniciativa na prestação de serviços educacionais particulares, conforme o artigo 209 da Constituição Federal, e o princípio da proteção integral de crianças e adolescentes.

Assim, o dever das instituições de ensino privado inclui a obrigação de criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades; o aprimoramento desses sistemas educacionais visando o acesso, permanência, participação e aprendizagem, oferecendo recursos e serviços para tal; a obrigação de adoção de medidas individualizadas e coletivas para maximizar o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com deficiência; a participação de pessoas com deficiência na comunidade escolar; a disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado; e o acesso a pessoas com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e atividades recreativas, esportivas e de lazer, no ambiente escolar.

O tribunal decidiu pela improcedência da ação, evidenciando que a inclusão e a convivência entre pessoas diferentes são meios pelos quais pode haver a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, como visto a seguir:

> *É somente com o convívio com a diferença e com o seu necessário acolhimento que pode haver a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, em que o bem de todos seja promovido sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (Art. 3º, I e IV, CRFB).*[49]
>
> *O ensino inclusivo é política pública estável, desenhada, amadurecida e depurada ao longo do tempo em espaços deliberativos nacionais e internacionais dos quais o Brasil faz parte. Não bastasse isso, foi incorporado à Constituição da República como regra.*[50]
>
> *Em outras palavras, pelo simples fato de ser pessoa, o aluno com deficiência faz jus ao direito de "estar no mundo", de ocupar os mesmos espaços sociais ocupados pelas demais pessoas e de usufruir, em igualdade de condições, os direitos e benefícios a outros ofertados. Por fim, acresço que muitas das mazelas vistas nos dias atuais, decorrentes do ódio, da competição, do desrespeito e do sentimento de superioridade em relação ao Outro, "legítimo estrangeiro diante de nós", como dito pelo Ministro Fachin, deitam raízes no fato de não termos tido a oportunidade de participar da "construção diária de uma sociedade inclusiva e acolhedora", em que a diversidade é valorizada, em que o egoísmo cede lugar ao altruísmo e em que as diferenças são vistas como inerentes a todos os seres humanos, o que torna a deficiência apenas um detalhe da nossa humanidade. É essa a sociedade capaz de se tornar livre, justa, solidária e promotora do bem de todos, sem discriminação,*

[49] STF. Plenário. **ADI 5.357/DF.** Rel.: Min. EDSON FACHIN. 17/02/2017, maioria. DJe 42, 07 mar. 2017.

[50] Idem

> *objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, a teor do art. 3º, I e IV, da Lei Maior.*[51]

É evidente que além de ter precedentes paradigmáticos relacionados ao dever estatal de garantia dos direitos de crianças e adolescentes, o Supremo Tribunal Federal consolidou a compreensão de que a educação inclusiva deve ser assegurada amplamente a crianças e adolescentes, sem discriminações, em instituições públicas e privadas, abrangendo, portanto, um dever estatal e privado. Isso porque, a educação inclusiva configura-se como um instrumento essencial para a formação de uma sociedade mais tolerante às diferenças, capaz de promover a igualdade entre os cidadãos e enfrentar os preconceitos e discriminações.

3. Educação Inclusiva como um Direito de todas as crianças e adolescentes

O artigo 227 da CF de 1988 cria a regra da absoluta prioridade, dispondo que crianças, adolescentes e jovens terão os seus direitos fundamentais garantidos, pelo Estado, pela família e pela sociedade, com absoluta prioridade em qualquer situação:

> *É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.*

Indivíduos nessa faixa-etária se encontram em peculiar estágio de desenvolvimento, o que justifica a proteção especial concedida pelo texto constitucional, na legislação

[51] Idem

infraconstitucional e em tratados internacionais. Dessa forma, nenhuma política pública voltada para crianças e adolescentes pode deixar de considerar tal regra:

> *A doutrina da proteção integral e o princípio do melhor interesse da criança são duas regras basilares do direito da infância e da juventude que devem permear todo tipo de interpretação dos casos envolvendo crianças e adolescentes. Trata-se da admissão da prioridade absoluta dos direitos da criança e do adolescente.*[52]

A CF estipula como regra que é também dever da família, da sociedade e do Estado colocar crianças e adolescentes a salvo de toda forma de discriminação ou opressão. Ainda, o inciso II, do parágrafo 1º do artigo 227 determina que é obrigação do Estado promover programas de assistência integral à saúde da criança, do adolescente e do jovem, mediante políticas públicas específicas e obedecendo a imposição legal de criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas com deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente e do jovem com deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação. Importante destacar que a interpretação sistemática do referido dispositivo em conjunto a legislação pátria, demonstra que a Constituição da República vincula o Estado ao dever de promover a integração social de pessoas com deficiência, principalmente crianças e adolescentes, conforme estipulado pela CDPD.

O ECA também reconhece esse direito, fixando, no parágrafo único de seu artigo 3º, que os direitos nele elencados se aplicam a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de qualquer tipo, citando, dentre outros, especificamente a discriminação em decorrência da deficiência.

Previsão nesse sentido também é encontrada no artigo 7º da CP CD dispõe que os Estados Partes deverão tomar todas as medidas necessárias para assegurar às crianças com deficiência o pleno exercício de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, em

[52] ISHIDA, Válter Kenji. Estatuto da Criança e do Adolescente: doutrina e jurisprudência. 14ª ed. São Paulo: Atlas, 2013.

igualdade de oportunidade com as demais crianças, além de dispor que em todas as ações relativas às crianças com deficiência, o superior interesse da criança será considerada de forma primordial.

Tais disposições legais configuram um cenário no qual todas as crianças têm o mais alto nível educacional possível, com o seu melhor interesse devendo ser respeitado de forma incondicional. Na discussão sobre o direito à educação de crianças com deficiência, o melhor interesse se traduz na garantia da educação especial na perspectiva inclusiva para todos.

Diversos estudos que analisaram aspectos da educação inclusiva corroboram com a ideia de que esse modelo é o que corresponde ao melhor interesse de crianças e adolescentes, visto que cumpre o importante papel de promover a inclusão, uma educação realmente voltada para a cidadania e o exercício de valores inerentes à democracia brasileira, como como o respeito e a tolerância, como estipulado na Constituição Federal de 1988 e nas demais legislações aqui apresentadas.

No âmbito da primeira infância, Justice, Logan e Kaderavek (2014) apontam que crianças nessa faixa etária ainda não formaram estereótipos negativos, o que minimiza a possibilidade de rejeição e maximiza a possibilidade de aceitação de estudantes com deficiência; interações na primeira infância com crianças com deficiência aumentam a probabilidade de aceitação de pessoas com deficiência em fases da vida posteriores; (a inclusão nos primeiros anos de vida propicia um cenário no qual a inclusão é a norma e fomenta a preparação desses indivíduos para integração em outros ambientes. Além disso, os autores também apontam que crianças que frequentam instituições segregadas nos primeiros anos de vida, geralmente irão frequentar instituições segregadas em anos posteriores, prejudicando seu desenvolvimento.

Um outro estudo sobre educação inclusiva (Herrir e Pascucci, 2016) que mapeia e analisa diversas outras pesquisas no tema, aponta que existem evidências claras e consistentes de que ambientes educacionais inclusivos podem oferecer benefícios significativos de curto e longo prazos aos estudantes com e sem deficiência, corroborando com a incondicionalidade da educação inclusiva para todas as crianças e adolescentes.

A referida pesquisa mapeia diversos estudos que comprovam os benefícios da educação inclusiva, também, para alunos sem deficiência, concluindo que o resultado é majoritariamente benéfico para todos, em todos os estudos revisados. Por exemplo, uma pesquisa da Universidade Manchester, em 2007, demonstrou, por meio da análise de pesquisas realizadas em diversos países – Estados Unidos, Canadá e Irlanda –, que grande parte (81%) dos alunos sem deficiência inseridos no sistema de educação inclusiva não sofreram prejuízo ou até obtiveram efeitos positivos sobre seu desenvolvimento acadêmico, como apontam 23% dos estudos.[53]

Outros estudos que reiteram esses resultados: (i) uma pesquisa da Universidade de Massachussetts, realizada nas escolas inclusivas de Boston, apontou que a necessidade de emprego de métodos que compreendam necessidades individuais de cada um dos estudantes melhorou o desempenho de todos os alunos da escolas inclusivas, com comprovação por instrumentos públicos de avaliação da educação;[54] (ii) diversos estudos indicam, no impacto do desenvolvimento socioemocional dos alunos sem deficiência imersos em sistemas de educação inclusiva, a promoção da redução de medo das diferenças humanas, acompanhada por maior conforto e consciência (menos medo de pessoas com aparência e comportamento diferentes), crescimento de cognição social (aumento da receptividade aos outros, comunicação mais eficaz com todos os colegas), as melhorias no autoconceito (aumento da autoestima, do status percebido e da sensação de pertencimento), o desenvolvimento de princípios morais e ético pessoais (menos preconceito, maior capacidade de responder às necessidades dos outros) e amizades carinhosas[55] e; (iii) na maioria das situações nas quais não foram encontrados benefícios diretos da educação inclusiva, houve situação de neutralidade, isto é, não havia prejuízo para alunos não

[53] Instituto Alana. **Os benefícios da educação inclusiva para estudantes com e sem deficiência**, 2016. Disponível em: <https://alana.org.br/wp-content/uploads/2016/11/Os_Beneficios_da_Ed_Inclusiva_final.pdf>. Acesso em: 22.10.2020. pp.7

[54] Idem, pp.11

[55] Idem, pp. 13-14.

deficientes e, ainda que esse impacto negativo pudesse ser verificado, ele pode ser atribuído à forma inadequada de implementação da educação inclusiva.[56]

Segundo a mesma pesquisa, três estudos realizados nos Estados Unidos confirmam que a educação inclusiva é extremamente benéfica para crianças com deficiência. No primeiro, que acompanhou 512 alunos com deficiência nos anos de ensino fundamental, identificou-se que alunos com deficiência que tiveram mais aulas em ambientes de educação regular demonstraram melhor compreensão de texto e um maior nível de desempenho em testes de habilidade matemática, quando comparados aos estudantes segregados. No segundo, feito com 11.270 adolescentes americanos, realizado por mais de dez anos, relatou-se que os jovens com deficiência que tiveram mais aulas acadêmicas em contextos de educação regular obtiveram um melhor progresso em medidas de competências acadêmicas do que seus pares que passaram mais tempo em programas separados de educação especial. No terceiro, realizado pela professora Laura Schifter, da Universidade de Harvard, identificou-se que a educação inclusiva pode influenciar no número de anos de educação que um indivíduo completa. O estudo constatou que os estudantes com deficiência em colocações totalmente inclusivas eram quase cinco vezes mais propensos a se formar no tempo regulamentado do que os alunos em ambientes segregados.[57]

Assim como encontrado no caso de estudantes sem deficiência, a educação inclusiva também pode promover o desenvolvimento socioemocional dos alunos com deficiência. Pesquisas reconhecem que alunos com deficiência muitas vezes possuem dificuldade para desenvolver relacionamentos com seus colegas, mas que a inclusão pode ajudar o desenvolvimento de suas habilidades sociais, constatando-se que alunos em contextos de inclusão: (i) demonstraram níveis mais elevados de empenho do que alunos com deficiências de desenvolvimento em salas de aula de educação especial; (ii) são aceitos por seus pares, eram menos solitários, tiveram melhores relações sociais e exibiram menos problemas comportamentais do que crianças com características semelhantes que foram escolarizadas em salas de recursos ou ambientes de salas de aula isoladas para educação especial e; (iii)

[56]Idem, pp. 9.

[57]Idem, pp. 13-14.

eram mais propensos a pertencer a grupos escolares ou comunitários e demonstravam mais independência e autossuficiência do que alunos que foram escolarizados em aulas de educação especial.[58]

Por fim, a pesquisa aponta que a efetivação da educação inclusiva depende de uma postura ativa de múltiplos atores sociais que devem: (i) estabelecer metas para a inclusão nas políticas públicas; (ii) estabelecer uma campanha pública para promover a educação inclusiva; (iii) construir sistemas de coleta de dados; (iv) construir sistemas de coleta de dados; (v) oferecer aos educadores um programa de formação para a educação inclusiva; (vi) utilizar o desenho universal de aprendizagem para criar escolas inclusivas de referência; (vii) promover oportunidades inclusivas no ensino universitário para o mercado de trabalho e; (viii) prestar apoio e fornecer informação aos pais que procuram uma educação inclusiva para seus filhos.[59]

O consenso científico e a legislação existentes sobre o tema apontam para o mesmo sentido: todos os estudantes, destacando crianças e adolescentes, se beneficiam da educação inclusiva. Como consequência, as famílias, o Estado e a sociedade também são beneficiados, considerando a educação como processo formativo integrando diversas instituições e espaços voltados para visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. A garantia do direito à educação inclusiva para todos é uma garantia da promoção da inclusão na sociedade como um todo, devendo qualquer operador do direito ter essa premissa como orientação para a sua atuação.

[58]Idem, pp. 19.

[59]Idem, pp. 23-26.

A Implementação da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva

Alice Albuquerque

Bruna Ferreira

Carla Mauch

Simone Peling Chan

Thaís Martins

1. Introdução

Este capítulo pretende discutir diferentes aspectos da implementação de políticas de educação inclusiva, desde o embasamento legal e as diretrizes que norteiam essa implementação até as experiências, os resultados alcançados e os desafios surgidos nessa trajetória.

As autoras deste texto fazem parte de duas organizações distintas, sendo uma do terceiro setor (Mais Diferenças) e outra do setor público (Núcleo de Assessoria Técnica Psicossocial do Ministério Público do Estado de São Paulo). Nesse sentido, buscou-se trazer as diferentes experiências decorrentes das pesquisas e da atuação das duas organizações, que dialogam e são complementares. Vale ressaltar, portanto, que o texto é atravessado pelas análises, pelos saberes e percursos de cada uma dessas organizações.

A Mais Diferenças (MD), neste texto representada por Carla Mauch e Thaís Martins, é uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público fundada em 2005 por um grupo de profissionais com e sem deficiência comprometidos com a garantia e promoção da educação inclusiva. Desde sua fundação, a MD trabalha em colaboração com redes de ensino

e profissionais da educação de diferentes níveis federativos para fortalecer as políticas públicas de educação inclusiva.

O Núcleo de Assessoria Técnica Psicossocial (NAT), neste artigo representado por Alice Albuquerque, Bruna Ferreira e Simone Chan, foi criado em 2012. É composto por assistentes sociais e psicólogos e tem como objetivo assessorar os Promotores de Justiça do Ministério Público do Estado de São Paulo no processo de acompanhamento das políticas públicas nas áreas de Educação, Infância e Juventude e Direitos Humanos, visando a qualificação dos serviços e a garantia de direitos da população.

O texto está estruturado da seguinte maneira: inicialmente abordaremos o histórico e os pensamentos que sustentam a organização da modalidade de educação especial até a adoção da perspectiva inclusiva, depois faremos um panorama geral das principais referências normativas nesse campo e, por fim, discutiremos os aspectos necessários para a construção de redes de ensino inclusivas e o papel e a importância do Ministério Público no processo de transformação das redes públicas de educação.

2. Histórico e pensamentos que sustentam a organização da modalidade educacional de Educação Especial

2.1. CONCEITO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL COMO MODALIDADE EDUCACIONAL TRANSVERSAL A TODO SISTEMA DE ENSINO

No contexto brasileiro, a concepção de Educação Especial esteve relacionada, por muitos anos, a uma oferta educacional de forma paralela e segregada da oferta educacional regular, destinada aos estudantes com deficiência e àqueles considerados desviantes com relação à forma de organização da escola. No decorrer dos anos, a luta dos movimentos sociais das pessoas com deficiência, mudanças no campo normativo e na formulação de práticas educativas trouxeram a necessidade de reestruturação dos sistemas educacionais em

direção à transversalidade da Educação Especial em todas as modalidades e nos espaços regulares de ensino.

Vários autores, como Palacios (2008), apontam para os diferentes modelos de compreensão da deficiência ao longo da história, responsáveis por embasar o tratamento dispensado a esse público e que provocaram consequências diretas na organização das políticas de atendimento. Um primeiro modelo, nomeado de desnecessidade, associa a deficiência à vontade divina e ao pecado, justificando a utilização de políticas higienistas, com base na desumanização dos sujeitos. Um segundo modelo, o modelo médico, trata a deficiência a partir da descrição de limitações e impedimentos. Nesse modelo, centrado na reabilitação, as políticas ofertadas têm como finalidade o ajustamento da funcionalidade dos corpos, segregando as pessoas com deficiência, até que sejam consideradas aptas, pelo saber médico, à vida em sociedade.

O terceiro modelo, denominado modelo social, contextualiza a deficiência enquanto uma produção social e não como uma falta de natureza orgânica ou incapacidade. Esse modelo pauta a necessidade de reconhecimento da dignidade como inerente a todas as pessoas, a garantia do pleno exercício da cidadania e a liberdade como autonomia, colocando os sujeitos no centro da tomada das decisões que lhes afetam.

O cerne do modelo social é a compreensão de que a deficiência se relaciona à ausência de condições sociais que impedem a plena participação dos indivíduos na vida social. A não fruição dos direitos pelas pessoas com deficiência tem como causa os padrões políticos, econômicos e culturais de uma sociedade que hierarquiza as diferenças, transformando-as em desigualdades. Consequentemente, a atribuição de incapacidades às pessoas com deficiência, assim como ocorre no racismo ou machismo, configura-se como discriminação.

É importante compreender que o surgimento do modelo social não impediu que políticas públicas carregassem características dos modelos anteriores. Assim, os modelos de desnecessidade e médico, apesar de estarem correlacionados a um determinado momento histórico, não podem ser considerados superados; eles coexistem em muitas formas de

organização e execução das políticas públicas e práticas educacionais, apesar de todos os avanços legais já conquistados.

No paradigma do modelo social, a ideia de integração é substituída pelo conceito de inclusão. A integração, atrelada ao modelo médico, atribui a responsabilidade por eventuais dificuldades no processo de escolarização às características dos sujeitos, que devem ser segregados, reabilitados de forma a adquirir certas habilidades, para só depois, caso seja considerado possível, integrarem-se ao ensino comum. No modelo da integração, não são feitas transformações no ambiente. Em contrapartida, o modelo de inclusão, alinhado à perspectiva do modelo social, reconhece a existência das mais variadas diferenças entre as pessoas, provenientes de condições pessoais, sociais, culturais e políticas, pontuando a necessidade de reformulação e reestruturação das práticas de ensino a partir do reconhecimento da diversidade.

A noção de integração, ao depositar a dificuldade de inserção nas classes regulares nas características pessoais do estudante, parte de uma concepção acrítica de escola. A perspectiva inclusiva, ao assumir a existência de múltiplas diferenças, que não se restringem às características individuais dos sujeitos, deve provocar a escola a realizar modificações estruturais para lidar com estas diferenças: "[...] as diferenças humanas são normais e a aprendizagem deve adaptar-se às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza da aprendizagem" (Conferência Mundial de Educação Especial, 1994, p. 4).

A Declaração de Salamanca, aprovada na Conferência Mundial de Educação Especial de 1994,[60] aponta que a inclusão escolar não se limita à inserção dos estudantes em salas regulares, é fundamental promover modificações nas práticas educacionais, políticas e institucionais, enfrentando dificuldades concretas. Marca, portanto, o início de um movimento no sentido do aprimoramento dos sistemas de ensino para torná-los inclusivos, à medida em

[60] UNESCO. Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: Unesco, 1994. Ver <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394/PDF/139394por.pdf.multi>. Acesso em 06 jun. 2023.

que explicita a responsabilidade das escolas no processo de aprendizagem dos sujeitos, quaisquer que sejam suas diferenças.

Após essa breve contextualização sobre as mudanças ocorridas tanto no conceito de educação especial, quanto na forma de compreensão sobre a deficiência, abordaremos a seguir os principais marcos normativos relacionados ao campo da educação inclusiva a partir da Constituição Federal de 1988.

2.2. PRINCIPAIS REFERÊNCIAS NORMATIVAS SOBRE A OFERTA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

A Constituição Federal (CF) de 1988 trouxe em seu bojo garantias muito relevantes no que diz respeito ao atendimento educacional às pessoas com deficiência, partindo do princípio da universalização do acesso à educação. Já no artigo 205, a Carta Magna estabelece que "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". Prevê, ainda, no artigo 206 que o ensino será ministrado com base no seguinte princípio: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. No artigo 208, preconiza que o dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado *aos portadores de deficiência*,[61] preferencialmente na rede regular de ensino.

O artigo 213, por sua vez, determina que os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que comprovem finalidade não lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação.

[61] Termo utilizado no texto constitucional, atualmente substituído por "pessoas com deficiência".

Dessa forma, a Constituição Federal de 1988 assegura às pessoas com deficiência o direito à educação, nas escolas regulares, colocando o Atendimento Educacional Especializado como o conjunto de ações em caráter de apoio, necessárias para a superação das barreiras historicamente construídas ao acesso e à permanência de pessoas com deficiência nas escolas regulares.

Os serviços assistenciais, educacionais e de promoção à saúde ofertados no Brasil às pessoas com deficiência foram historicamente e predominantemente assumidos pelas instituições privadas, organizações não governamentais e/ou sociedade civil. Essa trajetória histórica, somada à destinação dos recursos públicos indicada no artigo 213, representa um nó no avanço da educação inclusiva no país, considerando-se os interesses políticos e econômicos nesse campo.

Desde 2008, quando a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) foi implementada, as escolas públicas passaram a ser estimuladas e receber diferentes tipos de apoio para a inclusão dos alunos com deficiências nas salas de aula comuns. Além de receberem a verba regular e constitucional do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), o governo também investiu recursos do fundo para garantir o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Dessa forma, com a progressiva implementação do AEE e das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), as escolas passaram a ter o atendimento educacional especializado sem precisar alocar serviços públicos em instituições privadas e repassar a estas instituições investimentos públicos.

Com isso, muitas entidades privadas passaram a perder matrículas financiadas com recursos públicos, pois a escola pública no território onde vive o estudante, como previsto na Constituição, passou a oferecer a escolarização e o apoio especializado.

Retomando a discussão sobre os marcos normativos, em 2006 foi publicado o texto da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, fruto de um processo que contou com a participação de 192 países membros da ONU e de centenas de representantes da sociedade civil de todo o mundo com o objetivo de tornar efetivos os direitos das pessoas com deficiência. Esse processo teve por diretriz a promoção, proteção e garantia do desfrute pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades

fundamentais por parte de todas as pessoas com deficiência e a promoção do respeito pela sua inerente dignidade.

Em seu artigo 2º a Convenção considera como pessoa com deficiência aquela que "tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas".

Este conceito representou uma mudança de paradigma fundamental a respeito da condição das pessoas com deficiência na sociedade. Pela primeira vez, a Convenção tira o foco da pessoa ao estabelecer que a deficiência é fruto da interação entre a condição individual e as barreiras existentes na sociedade.

A partir do Decreto 6.949, de 25 de agosto de 2009, o marco legal brasileiro passa a incorporar os princípios e artigos da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que, devido à sua aprovação com quórum qualificado no Congresso Nacional, adquire o status de emenda constitucional.

Nesse sentido, o artigo 24 da Convenção estabelece que os países signatários deverão adotar o sistema inclusivo em todas as etapas e modalidades de ensino, tornando a educação inclusiva um princípio constitucional.

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)

Marco normativo que consolida uma série de iniciativas em curso pelo Ministério da Educação no que diz respeito à educação inclusiva, a PNEEPEI estrutura e organiza a oferta de Educação Especial na perspectiva inclusiva, democratizando o acesso das pessoas com deficiência às escolas regulares. Ela implica diretamente na necessidade de revisão das práticas do Sistema Educacional Brasileiro e no rompimento com um modelo educacional segregador, pautado por atendimentos em instituições especializadas, escolas especiais e

classes especiais, assentado na atribuição de conceitos de normalidade/anormalidade, nas características intelectuais, físicas, culturais, sociais e linguísticas dos estudantes.

Nessa direção, a Política Nacional traz como objetivo "o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares", garantindo:

- Transversalidade da Educação Especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento Educacional Especializado (AEE);
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o AEE e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação;
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

A modalidade de Educação Especial deve, então, ser desenvolvida em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, de forma transversal ao processo de escolarização dos estudantes, promovendo a garantia do direito à educação na rede regular de ensino. A organização dos recursos e suportes necessários para possibilitar o mapeamento e eliminação de barreiras (físicas, pedagógicas, atitudinais, entre outras) presentes no ambiente escolar deve ser realizada através do Atendimento Educacional Especializado (Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, do Conselho Nacional de Educação). Para a garantia de financiamento da Educação Especial enquanto política transversal, efetua-se a dupla matrícula dos estudantes público-alvo da Educação Especial: nas classes comuns do ensino regular e no AEE.

Decreto nº 7.611 de 2011 Atendimento Educacional Especializado – AEE

Dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado, reforçando o dever do Estado como agente de promoção de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades.

A Educação Especial deve garantir os serviços de apoio especializados voltados à eliminação das barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, de forma complementar e/ou suplementar à formação do estudante alvo. Deve integrar a proposta pedagógica da escola e incluir a participação da família, visando garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender suas necessidades específicas e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

A oferta da Educação Especial como modalidade de ensino e do Atendimento Educacional Especializado, como apoio, são partes integrantes e não substitutivas do processo educacional nas escolas regulares. As atividades específicas a serem desenvolvidas devem ocorrer de forma complementar e/ou suplementar, garantindo a formação dos estudantes voltada à aquisição de autonomia e independência na escola e em outros contextos. Uma das ofertas complementares ou suplementares previstas são os atendimentos dos estudantes público-alvo da Educação Especial no contraturno escolar, em Sala de Recursos ou Sala de Apoio Multifuncional, que têm por finalidade promover o avanço em seus processos de escolarização.

A resolução define as salas de recursos multifuncionais como ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta de atividades no contraturno escolar como parte do Atendimento Educacional Especializado.

É importante frisar que o atendimento ao público-alvo da educação especial não deve estar restrito ao AEE ou mesmo à sala de recursos ou sala de apoio multifuncional,

transferindo a responsabilidade pelo processo de escolarização do aluno para um único profissional e/ou espaço. Desse modo, o AEE precisa contemplar também estratégias entre docentes em sala de aula comum, ações de planejamento envolvendo toda escola, formação continuada, estudos de caso, acessibilização de currículo e monitoramento do processo inclusivo. Da mesma forma, o AEE é um direito do estudante público-alvo da educação especial que necessitar, ou seja, sua oferta não é obrigatória ao estudante apenas pela condição de deficiência, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou altas habilidades/superdotação. Por fim, o AEE deve ser ofertado por tempo determinado, com avaliações sistemáticas a respeito de sua necessidade e pertinência nos casos específicos de cada estudante.

Apesar de ser um aspecto estruturante da PNEEPEI, o Atendimento Educacional Especializado não deve ser entendido como a única estratégia desta Política. A transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos envolve questões relacionadas à acessibilidade em suas diferentes dimensões, articulação intersetorial, materiais pedagógicos acessíveis e inclusivos, formação continuada, profissionais de apoio, entre outras.

Em relação à formação, é necessário garantir que todos os profissionais da escola participem da construção das propostas de capacitação, de modo a abordar tanto dificuldades concretas, as quais necessitam ser ultrapassadas no cotidiano, quanto aspectos teóricos, possibilitando a construção de uma postura reflexiva, a partir da análise crítica das barreiras existentes e o desenho de estratégias efetivas para superá-las.

Plano Nacional de Educação

Em 2014, o Congresso Nacional sancionou a Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE – 2014-2024) e dá outras providências. Concebido como uma política de estado, com duração decenal, o PNE envolve responsabilidades compartilhadas entre a União, os estados e municípios com a finalidade de direcionar esforços e investimentos para a garantia do direito à educação e melhoria da qualidade da educação no país. Esse

plano estabelece diretrizes, metas e estratégias que devem reger as iniciativas na área da educação.

O PNE estabelece 20 metas, a serem atingidas entre os anos de 2014 e 2024, que abrangem todos os níveis de formação, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior, além de definir estratégias e prioridades nos campos da educação inclusiva (contemplada na meta 4 do PNE), no aumento da taxa de escolaridade média dos brasileiros, na capacitação e valorização dos profissionais da educação, além de aspectos que envolvem a gestão e o financiamento.

A meta 4 do PNE prevê:

> *universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Plano Nacional de Educação 2014-2024).*

Cercada por intensos debates, a formulação desta meta pelo Congresso Nacional cedeu aos interesses e às fortes pressões de entidades privadas durante o processo de tramitação do projeto de lei, para a introdução do termo "preferencialmente", de modo a deixar uma abertura para que a educação inclusiva ocorra fora da rede regular de ensino. Cabe destacar, nesse sentido, que tal formulação afronta a própria Constituição Federal de 1988, na qual o termo "preferencialmente" aparece relacionado apenas à oferta do atendimento educacional especializado e não ao acesso à educação básica, além de ser um retrocesso em relação à formulação da PNEEPEI.

Na meta 4, a estratégia 4.4 prevê a garantia ao atendimento educacional especializado de forma complementar ou suplementar a todos os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação quando identificada essa necessidade e após escuta da família e do aluno.

Na forma suplementar, o atendimento acrescenta conteúdos à aprendizagem dos alunos com altas habilidades/superdotação, através do enriquecimento curricular nas áreas em que o estudante apresenta grande interesse, facilidade ou habilidade. Assim, é importante que o professor do atendimento educacional especializado realize um trabalho articulado com o docente da classe comum, para que essas ações permeiem toda a escolarização do aluno, e não apenas a sala de recursos.

Na forma complementar, o atendimento complementa a formação dos estudantes com deficiência e/ou com transtorno do espectro autista (TEA) por meio de recursos que possibilitem a transposição de barreiras impostas à sua aprendizagem na classe comum.

Já a estratégia 4.6 estabelece a necessidade de manter e ampliar programas de promoção à acessibilidade arquitetônica nas instituições públicas, garantindo-se também transporte e material didático acessíveis e recursos de tecnologia assistiva.

A estratégia 4.8 assegura a garantia de educação inclusiva, proibindo a exclusão de alunos do ensino regular por conta da deficiência e determina a necessidade de articulação entre as propostas pedagógicas do ensino regular e do AEE.

A estratégia 4.13 assume o compromisso de incentivar a ampliação de profissionais da educação (professores de AEE, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores/as e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras e professores bilíngues) para apoiar a escolarização dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

A estratégia 4.14 estabelece que no segundo ano de vigência do PNE serão definidos indicadores para mensurar a qualidade bem como o estabelecimento de política de avaliação e supervisão do trabalho de instituições públicas e privadas que atendem alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS)

Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) envolvem ações globais para erradicar a pobreza, proteger o meio ambiente e o clima e garantir que as pessoas, em todos os lugares, possam desfrutar de paz e de prosperidade.

Os 17 ODS foram estabelecidos pela Organização das Nações Unidas (ONU) e firmados por 193 países em 2015, compondo uma agenda mundial para a construção e implementação de políticas públicas que visam guiar a humanidade até 2030.

O ODS 4 prevê "assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos".

O ODS 10 tem como objetivo a redução das desigualdades, empoderar e promover a inclusão social, econômica e política de todos, independentemente da idade, gênero, deficiência, raça, etnia, origem, religião, condição econômica ou outra especificidade. Também visa garantir a igualdade de oportunidades e reduzir as desigualdades de resultados, inclusive por meio da eliminação de leis, políticas e práticas discriminatórias e da promoção de legislação, políticas e ações adequadas a este respeito.

Política Nacional do Autismo

Em 27 de dezembro de 2012 foi sancionada a Lei nº 12.764, que instituiu a "Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista". Ela garantiu à pessoa com transtorno do espectro autista (TEA) acesso aos mesmos direitos e garantias previstos legalmente no campo da deficiência.

Embora esta política tenha representado um avanço, no sentido do reconhecimento e equiparação dos direitos das pessoas com TEA, é necessário nos atentarmos quanto aos riscos de essa legislação ser utilizada como justificativa para retomada da prática de classes e escolas especiais, já superadas desde a LDB/96, pois esta garantiu o acesso à educação de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas

habilidades/superdotação, a partir da inclusão na rede regular de ensino, contando com atendimento educacional especializado nos casos em que houver essa necessidade.

O retorno das classes e escolas especiais representa, portanto, um grande retrocesso na garantia de direitos não só das crianças e adolescentes com TEA, como também de todas as crianças e adolescentes, pois estariam privadas do grande aprendizado possibilitado pela convivência plural. Cabe discutir também o quanto essa tentativa de criar ambientes escolares homogêneos e segregados pode ser considerada como algo antinatural, tendo em vista o fato de a diversidade ser algo inerente à condição humana; negar a diversidade, nesse sentido, seria negar as próprias características do humano.

Lei Nº 13.146, de 6 de JULHO de 2015. – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI)

A LBI reitera os preceitos da Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006) e assume a definição de pessoa com deficiência nela estabelecida. A LBI representou um importante avanço na promoção de direitos das pessoas com deficiência no Brasil porque consolida o marco legal nesta área e aponta para a sua regulamentação em diferentes temáticas.

No artigo 27, explicita que a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurando o 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.

A Lei determina, ainda, que, nas escolas inclusivas, é indispensável que o conteúdo e as aulas sejam oferecidos em Libras, como primeira língua, e em português, na modalidade escrita, para os alunos surdos. Isso vale para as escolas e classes bilíngues e para os materiais de aula (art. 28-IV). Prevê também a adoção de medidas individuais e coletivas que proporcionem o desenvolvimento acadêmico e a socialização dos alunos com deficiência e facilitem o aprendizado (art. 28-V).

Importante destacar, no entanto, que a utilização de Libras nas aulas e conteúdos ministrados em sala de aula não justifica a adoção de classes e escolas especiais, já que o ensino bilíngue para surdos pode ser ofertado em escolas comuns, com a presença de instrutores e intérpretes de Libras e de suportes, tais como o atendimento educacional especializado bilíngue nos casos em que houver essa necessidade.

A LBI aponta também que devem ser oferecidas tecnologias assistivas que ampliem as habilidades dos estudantes nas escolas (Art. 28-XII) ou auxiliem nos processos seletivos e permanência nos cursos da rede pública e privada (Art. 30-IV).

Além da Libras, também prevê o ensino do Sistema Braille e a utilização de recursos que promovam a autonomia e participação dos alunos nas escolas (art.28 - XII).

De acordo com a LBI, a educação inclusiva supõe que as metodologias, espaços e materiais devem ser capazes de atender a todos, e não serem elaborados separadamente para as pessoas com deficiência, sem prejuízo de apoios específicos.

3. A construção de redes públicas inclusivas

Todos, sem exceção. Esse é o público-alvo da educação inclusiva, de acordo com o Relatório Global de Monitoramento da Educação (2020) produzido pela UNESCO.[62] O documento recomenda que os sistemas educacionais eliminem as barreiras à participação que todo e qualquer estudante vier a enfrentar.

O relatório aponta que o termo "Educação Inclusiva" deve ser entendido em seu contexto mais amplo, isto é, sistema educacional inclusivo é aquele que acolhe, respeita e valoriza a diversidade dos estudantes, independentemente de suas condições (UNESCO,

[62] UNESCO. *Resumo do Relatório de Monitoramento Global da Educação 2020: Inclusão e educação para todos*. Paris: UNESCO, 2020. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_por/PDF/373721por.pdf.multi>. Acesso em 08 jun. 2023.

2020, p. 7). Além disso, a publicação enfatiza que os mecanismos de exclusão sob os quais operam as sociedades são "essencialmente os mesmos, sendo relativos a gênero, local onde vivem, riqueza, deficiência, etnia, língua, migração, deslocamento, orientação sexual, encarceramento, religião ou outras crenças e atitudes".

Tais mecanismos de exclusão contribuem, desde sempre, para a oferta desigual (e não-oferta) de educação para crianças e adolescentes em todo o mundo. Nesse sentido, é importante fomentar iniciativas que busquem compreender de maneira aprofundada as realidades específicas dos distintos grupos suscetíveis à exclusão escolar, de forma a reunir elementos para mitigar as desigualdades de oportunidades e as barreiras impostas nos diferentes contextos e localidades.

No que diz respeito aos estudantes com deficiência, TEA/TGD e altas habilidades/superdotação no contexto brasileiro, percebe-se que esses mecanismos de exclusão encontram espaço em várias perspectivas que se sobrepõem e complementam, tais como: aceitação da sociedade na recusa à matrícula; olhar assistencialista e não de direitos humanos; percepção de que escolas e profissionais especializados têm melhores condições de ofertar educação a este público; capacitismo de profissionais da educação e famílias de estudantes sem deficiência em relação às possibilidades de aprendizagem; investimento público em modalidades substitutivas de educação; desmantelamento de políticas públicas e investimentos em formação inicial e continuada; supervalorização dos diagnósticos e prognósticos médicos no campo pedagógico; entre outras.

Nesse sentido, para romper com essas perspectivas, a organização de sistemas e redes de ensino – considerando instituições públicas e privadas – deve adotar a premissa inclusiva como aspecto primordial para garantir o acesso, a permanência, a participação e o direito à educação e às aprendizagens de todos os estudantes, quaisquer que sejam suas características.

A adoção de tal premissa não é tarefa fácil: ela demanda uma mudança radical na forma como está organizada a oferta educacional às pessoas com deficiência. Isso porque, mesmo diante de esforços em políticas públicas de promoção da educação inclusiva, muitas

vezes percebe-se que a concepção da educação especial segregada persiste, sendo transposta aos sistemas inclusivos.

Um exemplo disso é o fato de muitas publicações e diretrizes segmentarem a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) conforme o tipo de deficiência, o que é uma lógica estruturante do funcionamento de escolas e classes especiais. De acordo com a Política Estadual de Educação Especial de São Paulo, reformulada e lançada em 2021:

> *No estado de São Paulo, o AEE é disponibilizado nas seguintes formas:*
>
> *a) Salas de Recursos*
>
> *É o espaço multifuncional localizado nas escolas da rede pública estadual, equipado com mobiliários, equipamentos, materiais e recursos de acessibilidade, dedicado para o atendimento dos(as) estudantes.* ***O atendimento em Salas de Recursos desenvolve-se de forma especializada em turmas por área: auditiva, física, intelectual, visual, TGD/TEA e altas habilidades/superdotação*** *(São Paulo: PEE 2021, p. 39. Grifo das autoras).*[63]

Essa perspectiva é pautada no modelo biomédico (e, portanto, ultrapassado) de compreensão da deficiência, já que o ponto de partida é a característica funcional do estudante, e não a sua interação com as barreiras – estas sim, que precisam ser mitigadas e/ou eliminadas.

Outro exemplo é a persistência, nos discursos dos diferentes atores envolvidos na oferta e garantia do direito à educação – profissionais da educação, da assistência social, legisladores, operadores do direito, gestores públicos, acadêmicos e pesquisadores, entre outros – de lógicas capacitistas, classificatórias, psicométricas, tais como os testes de Quociente de Inteligência (QI). Basta frequentar algumas escolas e instituições ou conversar

[63] SÃO PAULO (Estado). *Política de Educação Especial do Estado de São Paulo.* São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/09/PEE-SP-DOCUMENTO-OFICIAL.pdf>. Acesso em 06 de jun. de 2023.

com alguns familiares de pessoas com deficiência para escutar frases como *"a idade cronológica dele é de 16 anos, mas a idade mental é de 5 anos"*; *"ela é deficiente mental treinável"*; *"a criança tem autismo nível 3 de suporte"*; "*as mãezinhas de crianças especiais são guerreiras, iluminadas*".

Em consequência, esses discursos se desdobram em práticas e fazeres pedagógicos limitantes, estereotipados, empobrecidos, instrumentais, repetitivos e infantilizadores. Sendo assim, é alimentado um círculo vicioso, que confirma e reforça os rótulos capacitistas atribuídos às pessoas com deficiência. Essa foi a tese defendida por Lev Vygotsky, educador bielorrusso falecido em 1934, que cunhou os termos *deficiência primária* e *deficiência secundária* para tratar desta temática.

O autor aponta a deficiência secundária como uma intensificação da condição biológica (deficiência primária) e como consequência social direta da oferta limitada de possibilidades de desenvolvimento às pessoas com deficiência em todos os âmbitos da vida. Em suas palavras: "as consequências sociais da deficiência acentuam, alimentam e consolidam a própria deficiência. Nesse sentido, não existe aspecto algum em que o biológico possa ser separado do social" (Vygotski, 1997, p. 93).[64]

Acrescida a esta perspectiva biomédica e limitante da deficiência adotada também na oferta educativa, a lógica da patologização e da medicalização da infância vem adentrando as redes de ensino de forma violenta. Segundo Aparecida Moysés e Cecília Collares,

> *O processo de biologização, em que todos os aspectos da vida estariam determinados por estruturas biológicas que não interagiriam com o ambiente, retira de cena todos os processos característicos da vida em sociedade: historicidade, cultura, organização social com suas iniquidades de*

[64] Tradução livre e atualização do termo pelas autoras, a partir da versão em espanhol: "las consecuencias sociales del defecto acentúan, alimentan y consolidan el propio defecto. En este problema no existe aspecto alguno donde lo biológico pueda ser separado de lo social."

> *inserção e acesso, valores, afetos e alimenta preconceitos baseados em estereótipos (MOYSÉS, COLLARES; 2020: p. 38).*

Portanto, para que as redes de ensino se configurem como efetivamente inclusivas, é preciso rejeitar lógicas que reproduzam perspectivas segregadoras e classificadoras a respeito da deficiência. Um caminho para essa desconstrução é a compreensão fundamental da escola enquanto bem público e comum. Nesse sentido, o livro *O público e o comum: experiências em acessibilidade cultural* traz reflexões que contribuem para o entendimento dessa concepção:

> *Nestes lugares [instituições públicas como escolas, bibliotecas, museus ou centros culturais], os discursos dominantes utilizam as categorias de acessibilidade e de inclusão. Em geral, são discursos elaborados por especialistas em distintos tipos de deficiência (discursos médicos, psicológicos, biológicos). E discursos também formulados a partir de um ponto de vista assistencialista (construídos na lógica das necessidades: o que necessitam as pessoas com deficiência para poderem se incluir nas bibliotecas, nas escolas, nos museus, nos lugares da educação, da arte, da cultura). Esse tipo de discurso dá lugar a políticas e a práticas enunciadas em termos de direitos e são dirigidas a grupos específicos da população (pessoas com surdez, surdo-cegueira, deficiências auditiva, visual, intelectual ou físicas).* **No entanto, nem essas políticas, nem esses discursos problematizam o que é uma escola, um museu, uma biblioteca ou um centro cultural. Desta forma, segmentam as pessoas (estudantes, leitores, públicos), confirmam as lógicas excludentes das instituições ao mesmo tempo que pretendem fomentar a inclusão, e fixam e coisificam a diferença (nos modos de aprender, ou de ler, ou de assistir a uma mostra de arte), ao mesmo tempo que buscam a igualdade (de direitos)**. *(BONDÍA, 2017, p. 15).*

Essa compreensão nos convoca a estarmos atentos e atentas às armadilhas da exclusão com roupagem inclusiva, isto é, que não provoca mudanças estruturais e estruturantes na lógica da oferta educacional às pessoas com deficiência e adapta premissas da educação especial nos sistemas inclusivos. Continuando, o livro aponta:

> *Deste ponto de vista, tanto a ideia de inclusão, como de acessibilidade estão articuladas a partir do e também... Há que pensar a escola, ou a biblioteca, ou o museu também para negros, e também para mulheres, e também para pobres, e também para surdos, ou cegos, ou pessoas com deficiência, e também para homossexuais, e também para idosos, e também para viciados, e também para presos, e também para pessoas que tiveram infância sofrida, etc. Em relação a estes discursos, a estas políticas e a estas práticas,* ***o que nos interessa aqui não é o e também, mas o para todos: o que é uma escola, ou uma biblioteca, ou um museu ou um centro cultural para todos, para todos em geral e para ninguém em particular, quer dizer, para qualquer um****. O que diremos, talvez de um modo demasiado veemente: somente um mundo para todo o mundo merece o nome de mundo e apela a outro mundo. Somente uma escola para todos, para todos em geral e para ninguém em particular, para qualquer um, merece o nome de escola e invoca outra escola (BONDÍA, 2017, p. 15).*

Sendo assim, a educação inclusiva é uma mudança de paradigma que exige exercício constante de análise e reflexão, tanto das práticas naturalizadas pela sociedade, quanto no desenho das políticas públicas e sua operacionalização, assumindo de antemão que se trata de uma mudança sistêmica, complexa, de longo prazo, e permeada por disputas éticas, políticas, econômicas e sociais.

O acesso à escola enquanto bem público, coletivo e comum foi um direito fundamental negado às pessoas com deficiência, TEA/TGD e altas habilidades/superdotação durante muitos séculos. Compreender o fenômeno da sociedade ter, durante todo esse período, naturalizado essa exclusão, envolve assumir que romper com perspectivas estigmatizantes e capacitistas é um processo e não acontece por meio de ações isoladas e/ou de curto prazo. Sendo assim, cabe aos diferentes sujeitos da sociedade identificar as situações em que tais perspectivas ainda vigoram, mesmo que se apresentem como "inclusivas".

A partir desse recorrido histórico-conceitual, a análise da trajetória concreta da educação inclusiva no Brasil é permeada por políticas públicas que buscaram, nos últimos anos, materializar essa mudança de paradigma na oferta educacional ao público-alvo da educação especial.

O caso da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI – MEC, 2008) é precisamente este. Trata-se de uma política pública muito recente e que trouxe proposições revolucionárias. Uma política que demandou e impulsionou coordenação federativa, reorganização da estrutura e gestão das secretarias de educação, articulação intersetorial, recursos físicos, humanos e financeiros, oferta de formação continuada, sensibilização e acolhimento das famílias, estruturação e qualificação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), entre outros itens fundamentais para seu sucesso e aprimoramento.

A PNEEPEI, aliada a um conjunto de políticas e programas governamentais criados para apoiar sua implementação, foi indutora de mudanças nos demais níveis federativos, inaugurando um caminho para a consolidação da educação inclusiva no Brasil.

Fruto de tensões, disputas e acomodações de diferentes concepções político-pedagógicas, a PNEEPEI é uma referência programática robusta, que adotou premissas pautadas no modelo social da deficiência, e que apontou os caminhos para a construção de redes de ensino inclusivas. Por meio da Política Nacional, a educação inclusiva entrou, ainda que de modo desigual, na agenda e nas políticas estruturais do governo federal, de diferentes redes de ensino e escolas do país, e nos debates públicos em diferentes instâncias da sociedade.

Nesse sentido, as premissas e os aprendizados decorrentes da sua implementação – vale dizer, constantemente desmantelada, desqualificada, interrompida e ameaçada em diferentes esferas – podem nortear a formulação, implementação, avaliação e o controle social de educação inclusiva por gestores públicos, legisladores, operadores do direito e atores da sociedade civil.

Sendo assim, a partir das principais mudanças impulsionadas pela PNEEPEI, em diálogo com o trabalho desenvolvido pela Mais Diferenças e pelas redes de ensino na implementação da PNEEPEI, é possível elencar aqui algumas diretrizes que contribuem para o fortalecimento e a consolidação da perspectiva inclusiva nas diferentes redes de educação.

3.1. EXISTÊNCIA DE DIRETORIA, DEPARTAMENTO OU SEÇÃO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA NAS SECRETARIAS DE EDUCAÇÃO

É fundamental que haja, na estrutura institucional e administrativa das Secretarias Municipais e Estaduais, uma área responsável pela formulação, implementação e avaliação de políticas públicas neste tema. A área deve ter uma atuação transversal e articulada com as demais áreas da Secretaria, e em diálogo permanente com as escolas e famílias, considerando as diferentes etapas e modalidades de educação básica. Deve também ser responsável pelas diretrizes e pelo monitoramento da educação ofertada na rede privada.

As áreas de educação inclusiva devem coordenar e criar mecanismos de operacionalização da política de educação inclusiva, respeitando os marcos legais e diretrizes, em diferentes esferas administrativas, em diálogo com o currículo e o Plano Municipal ou Estadual de Educação. É importante que esses documentos e orientações sejam criados de forma coletiva e participativa, respeitando os contextos do território, as características da rede de educação e das escolas, e os desafios e peculiaridades de cada uma das etapas e modalidades de ensino.

Além disso, é importante que esta área crie diretrizes relativas aos aspectos da gestão, oferta e prioridades de matrícula, fluxo e operacionalização do AEE, formação continuada, equipes de apoio, infraestrutura, acessibilidade em suas diferentes dimensões, monitoramento das trajetórias escolares, planos de metas com indicadores e avaliações sistemáticas, além de ações intersetoriais. Em resumo, é imprescindível a criação das normativas e diretrizes institucionais de educação inclusiva, porque contribuirão com a sustentabilidade da política no longo prazo, para além dos ciclos político-eleitorais.

Por outro lado, a elaboração de portarias, pareceres e normas técnicas não é suficiente por si só. É importante atentar para a disseminação, o compartilhamento e o registro das informações para toda a comunidade escolar, de forma participativa e democrática, considerando os diferentes objetivos e públicos.

3.1. ARTICULAÇÃO INTERSETORIAL

Esta é uma diretriz importante para as redes de ensino na promoção e fortalecimento da educação inclusiva. As Secretarias, por meio de suas áreas de educação inclusiva, devem manter diálogo e articulação constantes com outras pastas da gestão pública, organizações da sociedade civil, instâncias participativas e órgãos de defesa e garantia de direitos.

Um dos grandes desafios que persiste diz respeito à definição de atribuições e responsabilidades das diferentes áreas de políticas públicas na garantia do direito à educação. Não raras vezes, as Secretarias de Educação e seus departamentos de educação inclusiva são alvo de exigências ou assumem atribuições fora do seu escopo de atuação, como é o caso da demanda e oferta de atendimentos clínicos, terapêuticos ou reabilitadores nas redes de ensino.

Esta realidade pode ser atribuída a um resquício do modelo de educação especial segregada que predominou por muitas décadas no atendimento educacional às pessoas com deficiência e às concepções pautadas no modelo biomédico, como apontado abaixo:

> *O atendimento educacional das pessoas com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades/superdotação historicamente foi assumido por instituições de cunho filantrópico e com uma abordagem assistencialista e médico-clínica. Essas instituições, tais como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), a Associação de Assistência à Criança Deficiente (AACD), entre muitas outras, cumpriram um papel importante na oferta de serviços educativos, clínicos e de assistência social a esses indivíduos, a partir de uma demanda negligenciada pelos poderes públicos (MAUCH; SANTANA, 2014, p. 24).*

Dando continuidade a esta contextualização, a publicação Escola para Todos: experiências de redes municipais na inclusão de alunos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades (2014) complementa:

> *Mais recentemente, sobretudo a partir dos anos 1970, algumas redes públicas de ensino começaram a atender o público-alvo da educação*

> *especial, por meio da criação de escolas e classes especiais, com baixo número de matrículas de alunos desse grupo. Além disso, frequentemente contavam com atendimento complementar oferecido por instituições assistenciais privadas, como as já citadas, por meio de convênios. Em muitas redes estaduais e municipais, permanecem experiências de educação substitutiva, com uma perspectiva segregadora, tanto em classes ou escolas especiais quanto por meio de instituições que não incorporaram os princípios e as práticas da educação inclusiva. Em outras, as instituições privadas cumprem o papel de oferecer o AEE, ao passo que as redes de ensino assumem o atendimento desses alunos em salas regulares, junto com os demais alunos (MAUCH; SANTANA, 2014, p. 24).*

Portanto, como visto, é preciso considerar que ainda vigoram e coexistem sistemas, práticas e concepções segregadoras, clínicas e normalizadoras a respeito dos corpos com deficiência nas políticas educacionais, quando deveria prevalecer a perspectiva educacional e pedagógica.

Apesar disso, a constatação da deficiência por meio de diagnósticos, laudos e prescrições, não pode interferir na tomada de decisão na perspectiva pedagógica. Isso não significa negar o direito e a necessidade de alguns sujeitos a acessarem apoios na escola comum inclusiva — tecnologia assistiva, profissionais de apoio, recursos de acessibilidade, materiais diversificados — porém, tais recursos devem estar em estreito diálogo com os currículos, os projetos político-pedagógicos e as práticas que deles derivam.

Portanto, é preciso fortalecer uma rede intersetorial e interproteções para garantir o acesso dessa população a outros direitos, tais como aqueles relacionados à saúde e reabilitação. Nesse sentido, o papel das redes de ensino é promover a articulação e colaboração com as redes de saúde, construindo uma relação em que os saberes sejam compartilhados, e não hierarquizados.

Da mesma forma, a articulação deve acontecer com as demais áreas de políticas públicas, tais como assistência social, cidadania e direitos humanos, transporte, cultura, lazer, trabalho, esporte, entre outras. Assim, é possível fortalecer uma rede de proteção social e

garantia de direitos, compartilhando responsabilidades entre as diferentes pastas. Um exemplo de articulação intersetorial na área de educação inclusiva é o Programa BPC na Escola,[65] que garantiu o direito à matrícula de um público vulnerável que, até então, estava fora da escola.

3.2. ORGANIZAÇÃO DA OFERTA DE MATRÍCULAS

A organização da oferta de educação em uma perspectiva inclusiva é uma das principais medidas a serem adotadas para romper com modelos educacionais segregados. As redes que ainda contam com oferta educacional segregada (direta e/ou conveniada) devem estabelecer planos de transição para escolas e classes comuns, paralelamente aos investimentos nestas escolas comuns para garantir a qualidade da oferta a todo e qualquer estudante.

Nesse sentido, é extremamente relevante analisar os convênios e contratos mantidos por muitas redes de ensino no que diz respeito à oferta de educação especial segregada e às propostas mais recentes de "clínicas-escolas", muitas vezes direcionadas ao público com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD).

[65] O Programa BPC na Escola tem como objetivo garantir o acesso e a permanência na escola de crianças e adolescentes até 18 anos, com deficiência, que recebem o Benefício de Prestação Continuada (BPC). Isso é feito por meio de ações intersetoriais com a participação da União, estados, municípios e do Distrito Federal.

Tais instituições costumam receber recursos oriundos de fontes das pastas da Educação, da Saúde e da Assistência Social, nas diferentes esferas administrativas, e fogem ao estabelecido pelo marco normativo vigente.

Considerando a escassez de recursos no que diz respeito à atuação do Estado e às políticas públicas, deve ser priorizada a destinação de recursos públicos às escolas e redes públicas, em uma perspectiva inclusiva, conforme preconizado pelo marco legal vigente. Cabe ainda destacar que o fortalecimento das redes e escolas públicas inclusivas traz benefícios a todos os estudantes, à medida que aprimora as instalações físicas, a formação docente, as práticas pedagógicas e promove a convivência e aprendizagem em contextos heterogêneos e diversificados, portanto, mais democráticos e intelectualmente desafiadores para todos.

Sendo assim, a oferta de matrículas aos estudantes público-alvo é um eixo fundamental das políticas de educação inclusiva, devendo ser pautada pelos marcos normativos vigentes e pela perspectiva do direito fundamental à educação escolar, ao currículo e à aprendizagem de todas as pessoas, desde a Educação Infantil (incluindo os bebês) até o Ensino Superior.

É fundamental que as Secretarias, a partir de dados da demanda, em diálogo com o território e a estrutura escolar, definam e criem estratégias para organizar a oferta de matrículas levando em consideração a prioridade de bebês e crianças com deficiência, TEA/TGD e altas habilidades/superdotação e os diferentes arranjos necessários para garantir as aprendizagens. Por exemplo, podem ser organizadas escolas polo bilíngues e inclusivas, em que:

- se concentram as matrículas de estudantes com surdez, respeitando sua faixa etária e a série/ciclo;
- haja alocação de profissionais (professores surdos, intérpretes de Libras, entre outros);

- o currículo seja bilíngue, garantindo a valorização da Cultura Surda e o ensino da Libras como primeira língua e da Língua Portuguesa escrita como segunda língua para estudantes surdos;
- a Libras seja valorizada e ensinada a toda a comunidade escolar;
- o Projeto Político Pedagógico, as estratégias pedagógicas e os materiais didáticos sejam norteados pela perspectiva bilíngue e inclusiva;
- haja oferta de AEE, fortalecendo o ensino em Libras e da Libras aos estudantes com surdez, além da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua.

Vale reiterar que esse é um exemplo, sendo que a oferta de matrículas deve levar em consideração outros aspectos da educação inclusiva, como a estruturação da oferta de AEE aos estudantes com diferentes deficiências nas redes, como será detalhado a seguir.

3.3. ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

O AEE é um dos mecanismos garantidos pelo marco legal e que pode contribuir sobremaneira para o desenvolvimento e as trajetórias escolares de estudantes com deficiência, TEA/TGD e altas habilidades/superdotação. É importante ressaltar que o AEE não é substitutivo à escolarização na classe comum, devendo invariavelmente acontecer no contraturno.

O AEE demanda a construção de uma lógica colaborativa entre todos os profissionais da escola, gerando corresponsabilidade pedagógica na escolarização desses estudantes. Nesse sentido, é importante pontuar que o professor de AEE não é e não deve ser o único responsável pela aprendizagem ou acessibilidade do currículo dos estudantes com deficiência.

Outro aspecto muitas vezes equivocado é a premissa de que a matrícula no AEE está condicionada à apresentação de laudo médico. O encaminhamento ao AEE deve ser fruto de uma análise pedagógica de diferentes profissionais a respeito dos potenciais benefícios para o estudante. A família e o estudante também devem ser envolvidos nessa decisão, devidamente informados sobre o papel e os benefícios do AEE.

O AEE pode ser organizado em diferentes configurações, a partir das características de cada rede de ensino. Ele pode ser ofertado em escolas pólo e/ou de forma itinerante. Em relação à organização do trabalho, o atendimento pode ser individual e/ou em grupo, com agrupamentos heterogêneos - isto é, que não sejam compostos exclusivamente pelo tipo de deficiência dos estudantes.

Outra premissa fundamental é a criação do fluxo do atendimento, que envolve critérios, diretrizes, estratégias, instrumentos de caracterização, avaliação e registro, além do desenvolvimento do plano de atendimento individual e/ou grupal, contendo as barreiras que precisam ser diminuídas ou eliminadas, os conteúdos complementares e suplementares, e a produção de materiais acessíveis em múltiplos formatos, em diálogo com o currículo e o Projeto Político Pedagógico. Outro ponto, muitas vezes negligenciado, diz respeito ao registro dos processos, de forma a possibilitar o acompanhamento das aprendizagens e dos avanços dos estudantes, sempre em diálogo com os professores de sala regular e a coordenação pedagógica, a fim de avaliar sistematicamente a necessidade de continuidade ou não. Este fluxo deve ser respeitado em todos os equipamentos que ofertam AEE, sejam eles diretos ou conveniados.

3.4. FORMAÇÕES INICIAL E CONTINUADA EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA

As formações inicial e continuada são também aspectos fundamentais para a qualidade e o fortalecimento das políticas de inclusão escolar. Isso porque a temática da deficiência, nas últimas décadas, teve uma mudança de paradigma que alterou

significativamente a maneira como tal característica humana deve ser entendida pelas sociedades.

Tal como já abordado anteriormente, a partir da perspectiva dos direitos humanos, o modelo social da deficiência apresentado pela Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência traz o entendimento de que este é um conceito em evolução e que a "desvantagem" atrelada à deficiência resulta da interação das características funcionais com as diferentes barreiras que as sociedades colocam a essas pessoas. Sendo assim, a deficiência deixa de ser compreendida como algo a ser "curado", "corrigido" ou "adequado" para que essas pessoas possam viver em sociedade, e passa a ser vista como uma característica que demanda do Estado e das sociedades a redução e eliminação de barreiras que impeçam o pleno exercício de seus direitos e de sua cidadania.

Nesse sentido, os currículos e a oferta de formação inicial e continuada devem ser reformulados e aprimorados para incorporar a premissa do modelo social da deficiência. Este deve ser o ponto de partida para a produção e disseminação do conhecimento nesse tema. Tornam-se, portanto, inadequadas e defasadas quaisquer formações no campo da pedagogia e das licenciaturas que partam de perspectivas clínicas, médicas e normalizadoras sobre a deficiência. O mesmo pode ser dito das iniciativas de formação continuada de profissionais da educação conduzidas por universidades, ministérios, secretarias, organizações da sociedade civil e escolas.

Por outro lado, torna-se necessária e extremamente relevante a disseminação de conhecimentos acerca das práticas pedagógicas inclusivas e diversificadas, do Desenho Universal para a Aprendizagem, das diferentes dimensões de acessibilidade, dos recursos de acessibilidade e de Tecnologia Assistiva, entre outros temas e conteúdos que apoiem profissionais da educação na promoção do direito de acesso ao currículo e às aprendizagens, sempre em uma perspectiva inclusiva e não-discriminatória.

3.5. PROMOÇÃO DA ACESSIBILIDADE EM SUAS DIFERENTES DIMENSÕES

De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), em seu artigo 3º, o conceito de acessibilidade deve ser entendido como a

> *possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida.*

A LBI traz ainda o conceito de barreiras:

> *IV – barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em:*
>
> *a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;*
>
> *b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;*
>
> *c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;*
>
> *d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;*

e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;

f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias.

As definições acima trazem subsídios para o fortalecimento da implementação das políticas de educação inclusiva. O primeiro ponto a ser observado é a noção de que a acessibilidade abarca aspectos mais amplos do que muitas vezes lhe é atribuído: em sua grande maioria, discussões sobre acessibilidade nas políticas públicas se resumem aos aspectos arquitetônicos.

A promoção de redes de ensino inclusivas prevê, portanto, esforços e investimentos para mitigar as diferentes barreiras – físicas, comunicacionais, atitudinais, metodológicas e pedagógicas, entre outras – que impedem o acesso e o pleno exercício de direitos pelas pessoas com deficiência.

As iniciativas de promoção da acessibilidade devem ser pautadas pelos princípios do Desenho Universal, também definido pela LBI em seu artigo 3º como a "concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva".

Nesse sentido, é necessário que as redes de ensino estabeleçam programas de acessibilidade que compreendam as medidas a serem tomadas nos espaços e nas instalações físicas da escola, na compra de materiais didáticos, paradidáticos e pedagógicos, na comunicação interna e externa às escolas e redes, bem como nas práticas pedagógicas, de forma que todos os estudantes possam se beneficiar, independentemente de suas características.

Em relação a este último ponto, é importante destacar que a acessibilidade pedagógica é um aspecto muito pouco difundido neste tema, mas que ao mesmo tempo é

central para a promoção efetiva da inclusão escolar. A acessibilidade pedagógica convoca profissionais da educação a repensarem e aprimorarem suas práticas pedagógicas e seus modos de fazer, apelando para a diversificação das metodologias de ensino-aprendizagem e beneficiando a todos os estudantes.

3.6. TRANSPORTE ESCOLAR ACESSÍVEL

A garantia do transporte escolar ainda apresenta desafios enormes, principalmente em relação a territórios com acesso limitado, tais como áreas rurais, ribeirinhas, terras indígenas, bairros periféricos, entre outros. As barreiras impostas aos estudantes com deficiências podem ter níveis adicionais de complexidade, devido às questões de acessibilidade. Portanto, o transporte escolar é um fator imprescindível à garantia do direito à educação de estudantes com deficiência e suas famílias, sendo dever do poder público ampliar a oferta e criar estratégias para dirimir estas questões.

Outro ponto que precisa ser considerado em relação ao transporte escolar acessível, é que para o estudante ter condições de frequentar o AEE no contraturno, é preciso garantir esse transporte e considerar a logística de deslocamento, bem como outras demandas que envolvam esse serviço (por exemplo, alimentação, horários, medicações, terapias).

Vários marcos legais e programas preveem este direito, necessitando de articulação e coordenação federativa, considerando as diferentes responsabilidades. O direito ao transporte está previsto na LDB (artigos 8, 10 e 11) e no PNE, nas seguintes estratégias:

> *4.6: ofertar transporte acessível;*
>
> *7.13: garantir transporte gratuito para todos os estudantes de zonas rurais, mediante renovação e padronização integral da frota de veículos e financiamento compartilhado, com participação da União proporcional às necessidades dos entes federados, visando reduzir a evasão escolar e o tempo médio de deslocamento.*

7.17: ampliar programas e aprofundar ações de atendimento a estudantes em geral, inclusive por meio da garantia de transporte.

Atualmente, a política pública de transporte escolar gratuita é composta por dois Programas – Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE) e Programa Caminho da Escola, onde está inserido o Transporte Escolar Acessível, fundamental para garantir o direito dos estudantes com diferentes deficiências, TGD, TEA e altas habilidades/superdotação, com qualidade e segurança. Os veículos adquiridos devem ser acessíveis e transportar estudantes para as aulas regulares e para o Atendimento Educacional Especializado [AEE], seja na área rural ou urbana.

3.7. GESTÃO ESCOLAR

A gestão escolar tem um papel fundamental na articulação e implementação da educação inclusiva tanto no interior da escola, envolvendo questões administrativas, estruturais, pedagógicas e comunitárias, quanto na interface com os órgãos gestores e outras parcerias intersetoriais.

As escolas, principalmente as públicas, são muitas vezes o único equipamento público presente em territórios e comunidades. Configuram a porta de entrada para a garantia de diferentes direitos, não somente à educação, como também podem ser os primeiros a identificar situações de violações desses direitos, negligência, vulnerabilidade, violência e necessidades de encaminhamentos a outros equipamentos e serviços públicos. Em relação a estudantes com deficiência, seus familiares e cuidadores, as escolas, não raras vezes, também são as primeiras a identificar necessidades de acompanhamento e atenção em áreas como saúde, assistência social, transporte etc.

Sendo assim, o papel dos profissionais da gestão escolar (direção e vice-direção, coordenação pedagógica e orientação educacional) é de extrema relevância e exige um trabalho articulado entre esses profissionais, além de um olhar e escuta atentos, acolhedores,

mediadores e engajados no encaminhamento e na garantia de direitos da comunidade escolar.

Uma escola que acolhe a todos demanda transformações na gestão em relação a vários aspectos objetivos e simbólicos: estrutura, operação e funcionamento; construção, acompanhamento e avaliação democrática dos Projetos Políticos Pedagógicos; criação de espaços de participação sistemática para endereçar demandas, conflitos, e as diferentes concepções de escola na comunidade; formação de profissionais; acolhimento e escuta de estudantes, profissionais e famílias, pautado em princípios éticos, de direitos humanos, práticas de valorização da diversidade; entre outros.

Nesse sentido, a educação inclusiva precisa ser transversal a todos esses aspectos, de forma que não seja entendida como questão acessória, secundária ou de responsabilidade apenas dos profissionais que trabalham diretamente com estudantes com deficiência, TGD/TEA e altas habilidades/superdotação.

Gestões engajadas na promoção da educação inclusiva são indutoras de mudanças de cultura nas escolas, de forma a criar e fortalecer espaços mais acolhedores, diversificados, democráticos, participativos e plurais. Nesse sentido, Apple e Beane (1977) trazem reflexões que contribuem para essa ressignificação da escola enquanto *comunidade de aprendizagem*:

> *[...] essa diversidade é valorizada, não considerada um problema. Essa comunidade inclui pessoas que refletem diferenças de idade, cultura, etnia, sexo, classe socioeconômica, aspirações e capacidades. Essas diferenças enriquecem a comunidade e o leque de opiniões que deve considerar. Separar pessoas de qualquer idade com base nessas diferenças ou usar rótulos para estereotipá-las são procedimentos que só criam divisões e sistemas de status que diminuem a natureza democrática da comunidade e a dignidade dos indivíduos contra quem essas práticas são dirigidas com tanto vigor. [...] Por esse motivo, as comunidades de alunos das escolas democráticas são marcadas pela ênfase na cooperação e na colaboração, e não na competição (APPLE e BEANE, 1977, p.22).*

A partir dessa perspectiva, a Mais Diferenças tem colaborado com gestões de diferentes escolas que se propõem o desafio de cultivar ambientes escolares que conjugam igualdade (de direitos) e diferença (dos sujeitos), ousando repensar tempos, espaços, materialidades e práticas para acolher a todo e qualquer estudante. Para concluir este item, o relato de uma coordenadora pedagógica ilumina as reflexões aqui apresentadas:

> *O principal ganho no processo de gestão de uma escola de educação infantil inclusiva é a mudança de olhar, de perspectiva de si e do outro, de paradigma mesmo. Essa mudança traz em seu bojo uma verdadeira revolução de concepções, de mundo, de educação, de ser humano, de sociedade, de escola, de criança. E outras tantas novas compreensões de conceitos como deficiência, inclusão, Desenho Universal, acessibilidade etc. Nesse contexto, o desafio, sem dúvida, é o "nenhum a menos". Buscar a inclusão efetiva não é tarefa fácil, mas é direito de todos.*
>
> *Wilma Helena Almeida da Silva, coordenadora pedagógica na EMEI José Roschel Christi (DRE Capela do Socorro), na rede municipal de São Paulo*

3.8. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Em relação à proposição de práticas pedagógicas para estudantes com deficiência em escolas e classes comuns, ainda é muito frequente observar, tanto nas ações formativas quanto nos materiais, uma lógica baseada em práticas existentes de escolas especiais e espaços segregados – isto é, uma lógica de adaptação de conteúdos e classificação por tipo de deficiência, com atividades repetitivas, homogeneizadoras e que não garantem pleno acesso ao currículo e às aprendizagens.

É fundamental subverter estas perspectivas, para não correr o risco de repetir e perpetuar modelos ultrapassados. É preciso mudar a lógica de atividades adaptadas para cada estudante para práticas diversificadas, em que são oferecidas diferentes possibilidades de compreender, interagir e se relacionar com determinado conceito ou conteúdo,

entendendo que cada sujeito – professores e estudantes – tem infinitas possibilidades de ensinar e aprender.

Portanto, algumas premissas contribuem para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que acolham todos os estudantes:

- Precisam ser acessíveis, inclusivas e disponíveis para todos;
- Devem ser planejadas desde a sua concepção, considerando a diversidade dos estudantes e dos modos de aprender, evitando a adaptação de atividades *a posteriori*;
- Pautadas no Desenho Universal para Aprendizagem – conceito que surgiu na arquitetura e no design, definido pela LBI como a "concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados, na maior medida possível, por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou projeto específico";
- Explicitam e valorizam as diferenças: a escola é entendida como um espaço de produção de sentidos e ampliação de repertórios, por meio de diferentes interações e da aposta nas múltiplas potencialidades, saberes e expressões dos sujeitos, em diálogo com o currículo e os projetos político-pedagógicos;
- Propõem atividades diversificadas, utilizando múltiplas linguagens, multimodalidades e multissensorialidades, que ampliam as possibilidades de aprendizagem e que não trabalhem a partir da falta e das limitações dos estudantes;
- Disponibilizam os recursos de acessibilidade, entendendo-os também como recursos pedagógicos, imprescindíveis aos estudantes com deficiência e potentes para as aprendizagens do grupo como um todo.

3.9. PROFISSIONAIS DE APOIO

O fortalecimento de contextos inclusivos demanda a presença de diferentes profissionais que garantam a equiparação de oportunidades a estudantes com deficiência, TEA/TGD e altas habilidades/superdotação em diferentes contextos da vida escolar. De acordo com cada contexto, tais profissionais podem ser os guias e intérpretes de Libras, instrutores e/ou professores de Libras surdos, auxiliares de vida escolar, agentes de apoio à inclusão, acompanhantes terapêuticos, entre outros.

Por outro lado, é preciso ter em mente que a presença de estudantes com deficiência, TEA/TGD e altas habilidades/superdotação nos contextos escolares não é condicionada à existência desses profissionais. A avaliação das necessidades de contratação e alocação de profissionais de apoio deve ser pautada por aspectos pedagógicos e levando em consideração o desenvolvimento da autonomia pelos estudantes. Nesse quesito, vale ressaltar que é terminantemente proibida a cobrança de qualquer taxa ou valor adicional à mensalidade, nas escolas particulares, referente à necessidade identificada de profissional de apoio.

Em algumas situações, principalmente nos processos de inclusão de estudantes com TEA/TGD e deficiência intelectual, nota-se uma demanda exacerbada por profissionais de apoio, muitas vezes alocados para atendimento exclusivo de um único estudante, podendo gerar práticas excludentes nos contextos de aprendizagem e convivência e desresponsabilizar demais profissionais no que diz respeito a esse estudante. Portanto, é preciso ter muita cautela na análise dessas demandas.

Isso não significa negar o direito de estudantes elegíveis à acessibilidade comunicacional e pedagógica – no caso de professores e tradutores de Libras – ou ao apoio na alimentação, higiene e locomoção – no caso de agentes de apoio, por exemplo. Trata-se de papeis legítimos e necessários, que devem estar intrinsecamente ligados à equiparação de oportunidades na vida escolar.

Porém, mais uma vez, é importante reiterar que a presença de qualquer profissional de apoio nas escolas e redes de ensino deve dialogar com os projetos político-pedagógicos, contribuindo com aspectos pedagógicos e questões escolares.

Por fim, cabe destacar que esse grupo de profissionais é parte da equipe escolar e deve, portanto, participar efetivamente de todos os espaços de formação, discussão, tomada de decisões e construção coletiva das escolas.

3.10. MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DA POLÍTICA PÚBLICA

A estratégia 4.14 do Plano Nacional de Educação estabeleceu a importância de

definir, no segundo ano de vigência deste PNE, indicadores de qualidade e política de avaliação e supervisão para o funcionamento de instituições públicas e privadas que prestam atendimento a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

A estratégia 4.15 acrescenta ainda a necessidade de promover "a obtenção de informação detalhada sobre o perfil das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos".

Essas duas diretrizes explicitam a importância da geração e do tratamento de dados estatísticos confiáveis para a formulação, implementação, e aprimoramento da política pública de educação inclusiva. É a partir das informações geradas por essas estatísticas que é possível planejar e estabelecer ações prioritárias e estratégias para o fortalecimento das redes e escolas na perspectiva inclusiva.

Na prática, nos últimos anos, o país tem vivenciado uma diminuição da transparência e do investimento em coleta de dados educacionais e demográficos que deem conta de traduzir a realidade de estudantes com deficiência, TEA/TGD e altas habilidades/superdotação nos diferentes níveis, etapas e modalidades de educação,

considerando os diferentes aspectos da vida escolar: acessibilidade física, comunicacional e de materiais nas escolas, trajetória e desempenho acadêmicos, Atendimento Educacional Especializado, profissionais de apoio, entre outros.

Em que pese todas as contradições e problemáticas das avaliações em larga escala, tais como Prova Brasil e Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), por exemplo, a participação de estudantes com deficiência é irrisória e desencorajada, o que, mais uma vez, inviabiliza a análise e debate públicos acerca das questões de desempenho e trajetória escolar desses estudantes. Se na esfera pública isso já não acontece, nas redes privadas (considerando escolas comuns e instituições especializadas) o nível de informações é ainda menor.

Dessa forma, é imperioso o estabelecimento de indicadores e a coleta sistemática de dados desagregados sobre essa temática, garantindo a publicidade e, portanto, o controle social e a avaliação das políticas de inclusão escolar no Brasil.

Os itens anteriores buscaram apresentar algumas premissas e diretrizes que contribuem para a construção e o fortalecimento de redes de ensino na perspectiva acessível e inclusiva. Não se pretendem exaustivas em relação aos itens ou dentre eles, apontando alguns aspectos considerados relevantes diante das experiências e pesquisas das organizações, em diálogo com os marcos legais. Nesse sentido, é interessante destacar a reflexão abaixo:

> *[...] a construção de escolas inclusivas, para todos, se constitui como um enorme desafio para os sistemas educacionais. Implica transformações profundas nas representações sociais e culturais, de toda a comunidade escolar, a respeito das pessoas com deficiência. Além disso, supõe ressignificar as práticas pedagógicas e os papéis dos profissionais da educação. Demanda repensar materiais, processos, espaços e tempos. Os princípios que orientam a educação inclusiva ajudam a questionar e superar uma visão artificial de homogeneidade entre os alunos, indicando que a escola para todos é uma escola de seres múltiplos e únicos. A educação inclusiva, assim, induz os sistemas educativos a repensarem a sua noção de indivíduo, de diversidade, de direitos fundamentais, os seus princípios de*

> *participação, convivência social e democrática. Com isso, ganham todos: a escola, os seus profissionais, os alunos, suas famílias. Uma microrrevolução cultural se processa no interior das escolas inclusivas, com potencial para contribuir com avanços para toda a sociedade.*
>
> *Entretanto, as resistências a um modelo de escola para todos, sem discriminações de qualquer tipo a alunos com deficiência, não são pequenas. Afinal, o modelo de educação especial para alunos com deficiência em escolas especiais, com ênfase na deficiência e não no indivíduo, com princípios clínicos e não pedagógicos, perdurou por décadas e resiste amparado tanto por visões socioculturais que não incorporaram os avanços no campo dos direitos humanos e das políticas educacionais ocorridos em nível internacional, quanto por interesses econômicos claramente identificados em instituições que historicamente ofereceram educação segregada em escolas especiais, com farto aporte de recursos públicos e que ambicionam não perdê-los (MAUCH; SANTANA, 2016, p. 13).*

A partir desta reflexão e dos diferentes aspectos discutidos até aqui, espera-se ter trazido contribuições ao debate a respeito do fortalecimento do direito pessoas com deficiência, TEA/TGD e altas habilidades à educação e caminhos para a superação de um modelo de educação homogeneizador e excludente, que traga benefícios a toda sociedade. Considerando-se esse contexto, é importante refletir sobre o papel fundamental a ser desempenhado pelo Ministério Público na efetivação dos direitos educacionais das pessoas com deficiência, TEA/TGD e altas habilidades/superdotação.

4. O papel do Ministério Público na construção de eedes públicas mais inclusivas

As mudanças na legislação, trazidas especialmente pela Constituição Federal, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), pelo Decreto nº 6.949 de 2009, que promulga a Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) e pela Lei

Brasileira de Inclusão (2015), implicam em novas responsabilidades para os entes federativos no que diz respeito à oferta e ao desenvolvimento de práticas educacionais, exigindo o desenho de sistemas inclusivos, com características descentralizadas e de responsabilidades distribuídas na oferta dos diversos níveis e modalidades de ensino.

Para efetivação da inclusão escolar, é preciso ir além da garantia de matrícula dos estudantes em salas regulares, promovendo modificações nas práticas educacionais e nas políticas institucionais, lidando com dificuldades concretas. É necessário, portanto, um movimento no sentido do aprimoramento dos sistemas de ensino para torná-los inclusivos, na medida em que se explicita a responsabilidade das escolas no processo de aprendizagem dos sujeitos, quaisquer que sejam suas características.

Neste contexto, abre-se o ensejo para o debate sobre a importância da implementação de políticas públicas efetivas, de seu financiamento, da organização técnica dos sistemas de ensino e qualificação do trabalho docente. Todas estas exigências sinalizam para a responsabilização do poder público na efetivação do direito à educação para todos. A Declaração de Salamanca (1994) indica que os governos devem atribuir "a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais, no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais".

O que se espera é a implantação de sistemas inclusivos em todos os níveis, como única estratégia possível para garantir a não discriminação e igualdade de oportunidades entre todas as pessoas. Para que isso ocorra, é fundamental a realização de adequações e outras medidas de apoio que se fizerem necessárias para garantir a efetiva inclusão no ambiente escolar. Neste contexto, cada ente federativo (município, estado e União) passa a ter que incluir, na organização de seu sistema educacional, dispositivos que permitam a oferta de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva indica que cada sistema de ensino deve criar um setor responsável por organizar a oferta de

Educação Especial, na perspectiva inclusiva, que irá compor o projeto pedagógico da escola regular:

> *Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e em outros, como os transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento desses estudantes. A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses estudantes no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas (BRASIL, 2008, p.11).*

Dessa forma, a oferta de educação especial em sistemas de ensino inclusivos imputa à União, estados e municípios novas responsabilidades no que diz respeito à execução da política pública. A nova perspectiva exige uma ampla reestruturação da educação, tanto do ponto de vista teórico como do ponto de vista organizacional, considerando a elaboração, disponibilização e avaliação de estratégias pedagógicas, de serviços e recursos de acessibilidade para a promoção efetiva do direito de todos à educação.

Neste sentido, pontua-se a necessidade de que o Ministério Público assuma o papel de cobrar políticas que estejam orientadas por estes princípios. A instituição deve ter como premissa uma atuação que busque compreender a forma como está estruturada a oferta da modalidade de Educação Especial na perspectiva inclusiva no município, tanto no nível da rede municipal quanto da rede estadual. Esta análise possibilitará o desenho de um plano de trabalho visando garantir a oferta educacional aos alunos público-alvo da educação especial em rede regular de ensino, tal como estabelecido nas normativas vigentes.

A estruturação de uma oferta educacional de qualidade na rede regular de ensino implicará, ainda, em uma diminuição do número de demandas pela inclusão de estudantes em espaços segregados que costumam chegar às promotorias de justiça. Entende-se que a

oferta da modalidade de Educação Especial na perspectiva inclusiva é um direito dos alunos público-alvo da educação especial, explicitado na Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, ratificado pela Lei Brasileira de Inclusão e estruturado na Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Também constituiu um direito dos estudantes sem deficiência aprender e conviver em espaços escolares inclusivos, diversificados e heterogêneos.

Grande parte das demandas relativas à Educação Especial chega às promotorias de justiça como casos individuais, entretanto, para a garantia do direito à educação para todas as pessoas, entende-se como estratégico transformá-los em demanda coletiva, analisando-os a partir da organização das políticas públicas, de forma a compreender como o Estado ou os municípios estruturam o Atendimento Educacional Especializado (AEE), quais os suportes ofertados para os alunos público-alvo da educação especial para além do AEE e quais outras ações precisam ser desenvolvidas para garantir a qualificação do atendimento prestado às crianças e adolescentes com deficiência, TEA/TGD e altas habilidades/superdotação.

Com uma atuação no âmbito dos direitos difusos e coletivos, é possível ampliar a discussão sobre a garantia do direito à educação a todas as crianças e adolescentes, e não somente àquelas cujas famílias acionam o Ministério Público.

Desse modo, é interessante propor questionamentos às redes municipal e estadual, para entender a estrutura da modalidade de Educação Especial em cada município, com enfoque na perspectiva inclusiva. É necessário lembrar que o AEE não se reduz ao horário de atividades na sala de recursos, mas, antes, faz parte de um projeto de eliminação de barreiras para a aprendizagem que abrange todo o cotidiano institucional da escola.

Também é importante destacar que o AEE não é mandatório apenas pela condição de deficiência, ele deve ser oferecido ao estudante caso existam necessidades educacionais a serem complementadas ou suplementadas.

As promotorias devem verificar se o AEE está contemplado no Projeto político-pedagógico das unidades de ensino e devem ter especial atenção para a formação inicial e

os programas de formação continuada para os profissionais que estão envolvidos na oferta de Educação Especial, para garantir que estejam alinhados com as práticas inclusivas presentes no projeto. Ainda neste sentido, outra informação relevante a ser problematizada é a presença de equipes de supervisão vinculadas aos órgãos gestores que orientem as equipes das escolas no que se refere à oferta de Educação Especial e, especialmente, na institucionalização deste atendimento no cotidiano, observando aspectos como a articulação entre os professores das salas de recurso multifuncionais e das classes regulares.

Também é necessário ter atenção em relação aos registros produzidos a partir do atendimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Todos os estudantes devem ter um plano de atendimento, elaborado pelos professores do AEE e da sala regular em colaboração, contando com a participação do próprio estudante e de seus familiares para definir os objetivos e as ações que serão planejadas para alcançá-los, que deve ser sistematicamente monitorado e reavaliado.

Deve-se atentar para a existência de profissionais de apoio para auxiliar os estudantes nas atividades de vida diária como a locomoção, refeições, uso dos banheiros, entendendo que nem todos os estudantes com deficiência necessitam deste tipo de acompanhamento, sob a pena, inclusive, de prejuízos no desenvolvimento de sua autonomia.

A presença de profissionais deste tipo deve estar vinculada ao plano de AEE e à avaliação dos professores, de forma a garantir o acesso e a permanência nas salas regulares. A existência de outros profissionais como professores instrutores e intérpretes de Libras, indispensáveis para a inclusão, também deve ser observada.

Outro aspecto a ser analisado é a oferta de transporte escolar gratuito a estes estudantes, inclusive para que possam comparecer nas atividades de contraturno escolar.

As promotorias devem, ainda, dispensar atenção no que se refere ao atendimento na sala de recursos multifuncionais. É necessário verificar se o atendimento ocorre em rede própria ou credenciada, se as salas estão equipadas com os recursos necessários no que diz respeito aos equipamentos, mobiliários, materiais didáticos pedagógicos, materiais e

equipamentos específicos para os tipos de deficiência e se tais materiais são atualizados e repostos com a frequência necessária.

Também é necessário entender como funciona o fluxo de avaliação para a inclusão de alunos público-alvo da educação especial no atendimento de contraturno nestas salas. É importante avaliar se a demanda tem partido de laudo médico e se há algum tipo de articulação entre os professores das classes de AEE e das salas regulares pontuando a necessidade desta oferta.

Deve-se ainda, observar a infraestrutura física das unidades escolares, se os espaços estão acessíveis a todos os estudantes atendidos ou quais são as medidas adotadas para promover esta acessibilidade a curto ou médio prazo. É interessante questionar se a escola utiliza recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) para viabilizar as medidas de acessibilidade das instalações.

Uma questão que merece atenção do Ministério Público é a oferta de Educação Especial ou de Atendimento Educacional Especializado em espaços segregados. Neste sentido, a promotoria deve levantar informações relativas à existência destes espaços, dos profissionais que atuam nestes locais, quantas pessoas recebem oferta educacional exclusivamente nestas instituições, se o município é responsável pelo repasse de subvenção para financiar este tipo de atendimento, entre outros.

É especialmente importante verificar qual o fluxo de encaminhamento dos estudantes para estes espaços, os profissionais envolvidos na decisão de que eles frequentem exclusivamente estes locais e se há um fluxo de avaliação para o retorno dos estudantes atendidos em espaços segregados de educação ao ensino regular e quais profissionais são responsáveis por esta avaliação. É importante compreender em que medida as questões pedagógicas são avaliadas nestas instituições, bem como desconstruir e problematizar a lógica de que o "especializado" é "melhor" ou adequado/competente por si só. O Ministério Público também deve estar atento ao monitoramento, à transparência e à prestação de contas nessas instituições.

5. Considerações finais

> *Contribuo para criar, para forjar a escola feliz, a escola alegre. A escola que é aventura, que marcha, que não tem medo do risco, por isso que recusa o imobilismo. A escola em que se pensa, em que se atua, em que se cria, em que se fala, em que se ama, se adivinha, a escola que apaixonadamente diz sim à vida.*
>
> *Paulo Freire, 1997.*

Este texto apresentou diferentes aspectos e dimensões da implementação da política pública de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, com o objetivo de contribuir com o debate e reafirmar a defesa radical do direito à educação de todos os estudantes, na escola comum, em todos os níveis, etapas e modalidades, e em redes públicas ou privadas de educação.

A educação inclusiva conquistou avanços contundentes, nos âmbitos normativo, institucional e estrutural, ampliando o acesso de estudantes com deficiência, TEA/TGD e altas habilidades/superdotação às escolas regulares em detrimento da oferta educacional em instituições segregadas e da exclusão escolar. Trata-se de uma transformação potente, impulsionada pelos movimentos de pessoas com deficiência e suas famílias e organizações que atuam na defesa de direitos desta população. Essa mudança demandou e demanda a reorganização dos sistemas de ensino, bem como o envolvimento e compromisso dos profissionais da educação, gestores públicos, operadores do direito e da sociedade como um todo para sua efetivação.

Apesar de todas as conquistas em um curto período, a educação inclusiva continua sob ataque de forças conservadoras e antidemocráticas, com fortes interesses econômicos, e vem sofrendo desmontes, sucateamento e falta de investimentos. Tais estratégias são velhas conhecidas para justificar a desresponsabilização do Estado e a retomada de práticas excludentes em espaços privados e segregados que não garantem acesso à educação e ao currículo com equiparação de oportunidades.

O ápice desse retrocesso foi a promulgação do Decreto do Governo Federal nº 10.502/2020, que estabeleceu a Política Nacional de Educação Especial, excluindo simbólica e objetivamente a perspectiva inclusiva. Apesar da mobilização intensa do movimento de pessoas com deficiência e de organizações de direitos humanos contra essa proposta, que ficou suspensa pelo STF até o final de 2022 aguardando julgamento de constitucionalidade pela Corte, os efeitos nefastos do Decreto já foram percebidos: em 2021, após anos em declínio, o número de matrículas de estudantes com deficiência, TGD/TEA e altas habilidades/superdotação em escolas e classes especiais voltou a crescer.

Outras iniciativas pautadas em perspectivas excludentes e segregadoras passaram a retomar espaço e força, aproveitando a fragilidade da política e os constantes ataques à educação inclusiva e à educação pública de qualidade. É o caso, por exemplo, das *clínicas-escolas* para pessoas com TEA/TGD, que se colocam como alternativas de atendimento multidisciplinar e substitutivo à educação na rede regular, ambientes que se assemelham às instituições totais voltadas à população com deficiência e em sofrimento psíquico que vigoraram durante décadas.

No início de 2023, o referido Decreto foi revogado pelo atual presidente da República, colocando fim à tentativa de desconstrução da Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e reafirmando o dever do Estado no fomento à inclusão e participação social plena das pessoas com deficiência.

Nesse sentido, este texto buscou narrar a trajetória dessa temática no campo dos direitos humanos e da educação brasileira, como exercício de esperança, elogio e defesa da política de educação inclusiva que, apesar de imperfeita e recente, garantiu avanços inegáveis rumo a uma educação verdadeiramente acolhedora e pulsante nas diferenças, ou, como nos inspira Paulo Freire, "*que apaixonadamente diz sim à vida*" e as diferentes formas de viver e habitar o mundo.

O Atendimento Educacional Especializado

João Paulo Faustinoni e Silva[66]

Introdução

A Constituição da República Federativa do Brasil diz, em seu artigo 208, III, ser dever do Estado — para que a educação seja efetivada — garantir "atendimento educacional especializado[67] aos portadores de deficiência",[68] preferencialmente na rede regular de ensino.

Referido dispositivo legal vem sendo indevidamente usado para justificar uma suposta possibilidade de educação formal de alunos com deficiência em instituições exclusivas para tal público, pois, segundo interpretação equivocada do que seja atendimento educacional especializado — tratado erroneamente como sinônimo de escolarização — pessoas com deficiência apenas preferencialmente e não necessariamente deveriam estar na rede regular de ensino.

Veremos a seguir que, se antes do ingresso da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em nosso ordenamento jurídico referida interpretação já era inconstitucional, depois do advento de citada Convenção — com status de emenda constitucional[69] — tornou-se absolutamente insustentável qualquer interpretação jurídica da

[66] Mestre em Direito do Estado Pela Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, Promotor de Justiça do Grupo de Atuação Especial de educação – GEDUC – Núcleo da Capital/MPSP.

[67] Ao longo do texto o atendimento educacional especializado será ocasionalmente referido pela sigla AEE.

[68] Terminologia superada desde meados dos anos 1990 e substituída por "pessoa com deficiência", tal como positivada na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas Com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. A Convenção foi promulgada no Brasil pelo Decreto nº 6949, de 25 de agosto de 2009.

[69] Status já reconhecido pelo Supremo Tribunal Federal no julgamento da ADI 5357/DF.

Constituição que não a da impossibilidade de exclusão de alunos com deficiência de sistemas de ensino e escolas plenamente inclusivas.

Educação, ensino e atendimento

Para correta compreensão do conteúdo jurídico do direito ao Atendimento Educacional Especializado, há que se ter o texto das normas como ponto de partida e como limite ao "âmbito de liberdade de interpretação do aplicador-concretizador das normas constitucionais" (CANOTILHO, 2000, p. 1183).

Ao tratar dos instrumentos interpretativos das normas constitucionais, o professor Celso Ribeiro Bastos apresenta dois enunciados que interessam especialmente para o tema em exame:

> *a termos idênticos, utilizados por diferentes normas, se deve atribuir o mesmo significado, salvo raríssimas exceções, quando se tratem de situações diversas, embora o vocabulário utilizado não seja o mesmo;*
>
> *a termos diferentes não se deve atribuir o mesmo significado, salvo em casos excepcionais, devidamente motivados (BASTOS, 2002, p. 189-190).*

A Lei Complementar nº 95/1998, que dispõe sobre a elaboração, a redação, alteração e consolidação das leis, determina que, para obtenção de precisão, as disposições normativas deverão expressar a ideia, quando repetida no texto, por meio das mesmas palavras (artigo 11., II, b,).

Forçoso concluir, portanto, que o legislador constitucional, ao escolher os significantes educação, ensino e atendimento (atendimento educacional especializado, atendimento ao educando, por exemplo) ao longo do texto constitucional, objetivou assegurar direitos e/ou impor deveres distintos em cada um dos casos.

A professora Nina Ranieri, em sua tese de livre-docência, depois de apontar certo descuido técnico do legislador no uso dos termos educação e ensino, salienta que:

> *No conceito constitucional, a educação é um direito e um dever do indivíduo, do Estado, da família e da sociedade; na definição legal a educação é especificada como direito que abrange os diversos processos formativos necessários ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (RANIERI, 2009, p.277).*

E ao distinguir os conceitos e precisar a definição de ensino, esclarece:

> *Os processos formativos, por sua vez, se ministrados por instituições escolares, constituem o 'ensino', que se especifica de acordo com o seu nível ou modalidade, e a natureza jurídica pública ou privada do mantenedor. No texto constitucional, o ensino como processo formativo escolar é, em consequência, espécie do gênero 'educação' (RANIERI, 2009, p.278).*

Também Ximenes aponta que "o termo ensino é usado na Constituição de 1988 sempre querendo designar a educação escolar no sentido em que foi em seguida delimitado na LDB" (XIMENES, 2014, p. 270).

Há, de fato, na própria organização e evolução dos dispositivos constitucionais da seção destinada ao Direito à Educação, uma relação lógica de gênero para espécie, do conceito amplo de educação ao detalhamento dos direitos e prestações especificamente relacionados ao ensino ou à educação formal — escolar.

Assim, o artigo 205 afirma a **educação** — acepção ampla — como direito de todos e dever do Estado e da família, com colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O artigo 206, por seu turno, afirma que o ensino será disciplinado de acordo com alguns princípios que especifica, merecendo destaque o da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (inciso I).

A sequência lógica dos artigos, ainda que com pouco zelo técnico, evidencia conjunto normativo relacionado à educação formal:

> *Assim, em termos de estrutura constitucional, podemos dizer que o núcleo jurídico-constitucional do direito à educação formal (educação escolar ou ensino escolar) está detalhadamente regulado e protegido entre os arts. 206 e 214 da Constituição. Aí a Constituição delimita a estrutura formal e grande parte da dimensão material desse direito, com destaque para a dimensão objetiva dos deveres de prestação e os diferentes regimes de proteção a cada etapa, nível ou modalidade (XIMENES, 2014, p. 271).*

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência que, conforme mencionado, ingressou em nosso ordenamento jurídico com hierarquia de emenda constitucional, também adota essa relação de gênero e espécie entre educação e ensino, salientando em seu artigo 24 que, para efetivação do direito à educação, sem discriminação, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis.

Conforme ensina Saviani, "o sistema resulta da atividade sistematizada; e a ação sistematizada é aquela que busca intencionalmente realizar determinadas finalidades" (SAVIANI, 1999, p. 119).

A Constituição, portanto, exige que o planejamento, a organização das redes de ensino e escolas e as práticas educacionais sejam dirigidas à plena inclusão. Veda-se, expressamente, a exclusão das pessoas com deficiência do sistema educacional geral sob a alegação de deficiência e a exclusão das crianças e adolescentes da educação básica, inclusiva, assegurando-se acesso ao ensino obrigatório em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (artigo 24, 2., a e b).

A rigor, planos, organizações, instituições e práticas que excluam e segreguem pessoas com deficiência não integram o sistema de ensino em sua conformidade constitucional, violando, portanto, seu direito à educação formal.

O mesmo artigo 24 da Convenção (hoje norma com status constitucional), que já guardava similitude com o artigo 206, I, da Constituição, assevera, pois, que em sistema educacional inclusivo, necessariamente composto por instituições de ensino inclusivas — para todos e para cada um — exige-se igualdade de condições para acesso e permanência na escola. E aqui, portanto, insere-se o conceito de atendimento educacional especializado.

A interpretação jurídica, em apresentação sintética, evidencia que o Direito à Educação é de todos e que o ensino, enquanto processo formal, sistematizado e intencional só responde às exigências constitucionais quando realizado em sistemas, escolas e com práticas inclusivas. Para que tudo isso seja realizado, tem-se como princípio a necessidade de se assegurar as condições para que o acesso e a permanência de todos — na escola — se dê de forma igualitária.

Note-se que a educação para todos e para cada um não se confunde com educação padronizada e/ou com soluções também padronizadas a partir de certa categorização de indivíduos. Trata-se de educação como bem comum, em espaço de compartilhamento e construção cultural que reconhece as diferenças, suas tensões, conflitos e possibilidades de novos compromissos éticos. E é para cada um, pois tem atenção aos sujeitos e suas singularidades.

Retomamos então, neste ponto, o conceito constitucional e legal de deficiência, para relembrar que, sob o modelo social da deficiência, baseado nos direitos humanos, esta decorre da interação de pessoas que tenham impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial com diversas barreiras que podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Nota-se, portanto, que criar condições igualitárias de acesso e permanência de pessoas com deficiência na escola — sinônimo de instituição que integra o sistema

educacional inclusivo em nosso ordenamento constitucional — passa fundamentalmente por identificar e suprimir barreiras constatadas em determinados ambientes, reconhecendo que todos têm o direito à partilha do conhecimento e a contribuir de maneira participativa no espaço escolar, sempre público.

Esperamos que até este ponto do texto já seja possível constatar que educação, ensino e atendimento educacional não são sinônimos e não carregam o mesmo conteúdo jurídico. Verificamos, também, que o termo educação nos remete aos processos formativos mais amplos, formais ou não e que ensino, enquanto espécie do gênero educação, desenvolve-se de maneira planejada, formal e sistematizada, em instituições e processos inclusivos que, para assim serem considerados, precisam identificar e suprimir barreiras que impeçam o acesso e permanência de alunos com deficiência na escola, em igualdade de condições com todas as pessoas.

Para eliminar barreiras e, consequentemente, assegurar acessibilidade, é que o artigo 208, III, da Constituição, acrescenta ao rol de deveres do Estado — deveres que são também das instituições privadas de ensino, uma vez que integram o sistema público de ensino[70] — o atendimento educacional especializado.

Ao Estado, portanto, cabe assegurar o direito à educação em sua acepção mais abrangente, a oferta de ensino público e gratuito, cujo acesso e permanência seja para todos em igualdade de condições e, aos alunos com deficiência, sempre que necessária, prestação adicional, com intencional objetivo de eliminação de barreiras e garantia de acessibilidade (arquitetônica, atitudinal, ao currículo, etc.), em sistema educacional e escolas inclusivas, consistente no atendimento educacional especializado.

[70] Obrigações expressamente reconhecidas pelo STF no julgamento da ADI 5357/DF e que decorrem do artigo 209 da CF: Art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I – cumprimento das normas gerais da educação nacional; II – autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público (g.n.).

Vale mencionar que, no mesmo artigo 208, o legislador constituinte usou novamente o termo atendimento, dessa vez ao educando, também de maneira suplementar aos deveres de garantia de educação e oferta de ensino, ao impor ao Estado a implementação de programas de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (inciso VII).

É possível observar que o significante atendimento designa prestação auxiliar, embora não desimportante, para assegurar condições ótimas de acesso e permanência escolar, visando, em última instância, com recursos complementares e/ou suplementares, concretizar ambientes e processos de ensino e aprendizagem que garantam o direito de todos e de cada um à educação formal de qualidade.

Atendimento educacional especializado

Superada, portanto, a questão a respeito da distinção entre os termos educação, ensino e atendimento educacional especializado e delimitadas as balizas que explicam o conteúdo jurídico e as razões para o dever de prestação deste último atendimento — complementar ou suplementar e jamais substitutivo — aos alunos com deficiência, passaremos a detalhar em que obrigações e direitos se traduz o denominado atendimento educacional especializado.

Conforme já mencionado, em linhas gerais, o atendimento educacional especializado é um conjunto de ações destinadas a assegurar a alunos com deficiência que tenham igualdade de condições de acesso e permanência na escola, com eliminação de barreiras e garantia de acessibilidade.

Segundo Sassaki (2019, p. 127), as sete principais dimensões de acessibilidade são hoje as seguintes: "arquitetônica, comunicacional, atitudinal, programática, metodológica, instrumental e natural", sendo certo que tais dimensões precisam ser objeto de preocupação e atuação constantes dos sistemas de ensino e escolas.

Para a correta compreensão do atendimento educacional especializado é preciso também ter em mente que o termo é cunhado e que suas ações se realizam no campo dos saberes próprios da Educação. Aliás, como o próprio nome diz, antes de tudo o atendimento é educacional.

Retomando a já referida Lei Complementar 95/1998, é regra de clareza da norma, quando versar sobre assuntos técnicos, o emprego de nomenclatura própria da área de conhecimento a respeito da qual se esteja legislando. Em se tratando, pois, de assunto próprio do campo pedagógico, teremos que buscar em tal área do conhecimento tradução adequada para o que seja normatizado sobre o atendimento educacional especializado.

Em documento oficial, elaborado por grupo de trabalho do Ministério da Educação em 2008,[71] era assim descrito o atendimento educacional especializado:

> *O atendimento educacional especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.*
>
> *O atendimento educacional especializado disponibiliza programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros. Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum.*[72]

[71] Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 03.03.2022.

[72] Idem.

Sobreveio, pouco depois, a Resolução nº 4/2009, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, instituindo as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado.

Sobre o atendimento educacional especializado, destacamos os seguintes artigos da citada Resolução:

> *Art. 2º – O AEE tem como função* **complementar ou suplementar** *a formação do aluno por meio da* **disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras** *para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.*
>
> *Parágrafo único. Para fins destas Diretrizes, consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços.*
>
> *(...)*
>
> *Art. 5º – O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.*

> *Art. 6º – Em casos de Atendimento Educacional Especializado em ambiente hospitalar ou domiciliar, será ofertada aos alunos, pelo respectivo sistema de ensino, a Educação Especial de forma complementar ou suplementar.*
>
> *Art. 7º – Os alunos com altas habilidades/superdotação terão suas atividades de enriquecimento curricular desenvolvidas no âmbito de escolas públicas de ensino regular em interface com os núcleos de atividades para altas habilidades/superdotação e com as instituições de ensino superior e institutos voltados ao desenvolvimento e promoção da pesquisa, das artes e dos esportes.*[73]

Faço parêntese para destacar dois pontos da norma transcrita que, em certa medida, sintetizam as ideias até aqui desenvolvidas. Em primeiro lugar, no artigo 2º, temos a explicitação de que o atendimento educacional especializado, articulado e jamais substitutivo das atividades escolares comuns — em instituições de ensino para todos — visa a organizar recursos de acessibilidade e eliminar barreiras à plena participação, ao pleno desenvolvimento e ao processo de aprendizagem de alunos com deficiência. Em segundo lugar, a norma traz o correto esclarecimento do que significa a expressão "preferencialmente na rede regular de ensino", do inciso III do artigo 208 da Constituição Federal.

Com efeito, os artigos 5º, 6º e 7º da Resolução acima transcrita apontam algumas das possibilidades de realização de atividades próprias do atendimento educacional especializado eventual e excepcionalmente em ambientes diversos daquele da escola onde o aluno está matriculado. Repita-se à exaustão, atividades complementares ou suplementares, articuladas e jamais substitutivas daquelas realizadas nas classes comuns, inclusivas.

É relevante observar que a lei aponta como desejável que o atendimento educacional especializado ocorra na mesma escola onde o aluno frequenta as atividades destinadas a

[73] Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2022.

todos, justamente porque o AEE articula-se com o projeto político-pedagógico da escola e com o contexto específico em que está inserido o estudante, sujeito singular.

Vale acrescentar, ainda, que por se tratar de prática sujeita a permanente reflexão, reavaliação e aprimoramento a partir da experiência e da evolução da pesquisa acadêmica, novas modalidades de AEE, para além daquela realizada no turno inverso ao da escolarização, vêm sendo realizadas em sistemas e unidades de ensino.[74]

Retomando as Diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, parece-nos importante destacar o protagonismo dos educadores na elaboração e execução do atendimento educacional especializado, máxime porque superado o modelo médico de deficiência.

Transcrevo em parte os seguintes dispositivos da Resolução 04/2009 do CNE:

> *Art. 9º – A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento.*
>
> *(...)*
>
> *Art. 13º – São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:*

[74] Nesse sentido, por exemplo, o denominado AEE colaborativo, realizado no mesmo turno da escolarização: disponível em: <DECRETO Nº 57.379 DE 13 DE OUTUBRO DE 2016 « Catálogo de Legislação Municipal (prefeitura.sp.gov.br)>. Acesso em: 03 mar. 2022.

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares.

Embora sejam disposições bastante claras e didáticas, faremos alguns destaques: o AEE deve ser institucionalizado pelos sistemas e unidades de ensino e a elaboração dos respectivos planos individuais é de atribuição dos educadores, com participação da família e em colaboração com profissionais de outras áreas, quando o aluno contar com

acompanhamento de médicos, psicólogos, fonoaudiólogos, assistentes sociais etc. e verificar-se que possam colaborar para o processo de educação formal dos alunos com deficiência.

É fundamental, todavia, que a elaboração multidisciplinar e intersetorial do AEE tenha relação com o contexto escolar do aluno, em atenção às barreiras observadas nas circunstâncias únicas de sua vivência educacional.

Outra chave fundamental para interpretação do que seja o atendimento educacional especializado constitucionalmente previsto diz respeito à sua contribuição para que o aluno tenha permanentes e progressivos ganhos de participação e autonomia em seu percurso escolar.

A Lei nº 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, em seus artigos 28 e seguintes, além de reafirmar o direito à sistema educacional inclusivo, reforça aspectos do atendimento educacional especializado já examinados neste artigo e disciplinados pelo Conselho Nacional de Educação:

> *Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:*
>
> *(...)*
>
> *II – Aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;*
>
> *III – **projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado**, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu **pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;***

> *V – adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;*
>
> *VI – pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;*
>
> *VII – planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;*
>
> *VIII – participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;*
>
> *IX – adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;*
>
> *§ 1º Às instituições privadas, de qualquer nível e modalidade de ensino, aplica-se obrigatoriamente o disposto nos incisos I, II, III, V, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII e XVIII do* **caput** *deste artigo, sendo vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento dessas determinações. (grifos nossos).*

A Lei 13.146/2015, portanto, para que não pairem quaisquer dúvidas, diferencia o acesso e permanência de alunos com deficiência em sistemas de ensino plenamente inclusivos, dos serviços e recursos que são organizados pelo atendimento educacional especializado como complemento ou suplemento às atividades escolares comuns, sempre com o objetivo de eliminar barreiras, assegurar acessibilidade, aprendizagem e promover a

autonomia e participação do estudante, respeitada sua condição de sujeito de direitos e de sujeito singular.

Considerações finais

É preciso, de uma vez por todas, compreender e agir de acordo com o modelo social de direitos humanos a respeito da deficiência. Trata-se de premissa básica para interpretação das normas relativas aos direitos de pessoas com deficiência.

No campo do Direito à Educação urge, do mesmo modo, superar o paradigma integracionista, a influência ainda exagerada da medicina e da psicologia e fazer valer, de fato, o fundamento constitucional da dignidade da pessoa humana (artigo 1º III, da CF) — não categorizada e muito menos hierarquizada — bem como os objetivos fundamentais da República de construção de uma sociedade livre, justa e solidária, sem preconceitos ou quaisquer formas de discriminação (artigo 3º, incisos I e IV).

Ainda no âmbito do Direito à Educação, há que se cumprir o ditame de educação como direito de todos e o princípio constitucional do ensino com igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Cabe ao Sistema de Justiça maior rigor na interpretação e distinção dos termos educação, ensino e atendimento educacional especializado, observando o princípio constitucional de inclusão plena no ensino e do atendimento educacional especializado como conjunto de ações complementares ou suplementares — nunca substitutivas — que eliminem barreiras e assegurem acessibilidade e ampliação da participação e autonomia de pessoas com deficiência em uma escola para todos e para cada um.

No dizer de Masschelein e Simons (2018) a escola "rejeita toda e qualquer noção de um destino predeterminado" (2018, p.157) e cria um bem comum. Assim:

> *É uma intervenção democrática no sentido de que "cria" tempo livre para todos, independentemente de antecedentes ou origem, e, por essas razões,*

> *instala a igualdade. A escola é uma invenção que transforma todos em aluno – e, nesse sentido, coloca todos numa situação inicial equivalente. O mundo é tornado público pela escola (Masschelein e Simons, 2018, p. 105).*

Portanto, o objetivo de construção de uma educação plenamente inclusiva passa por esse olhar em relação a todos e a cada um simplesmente como alunos, sujeitos diversos e singulares que não mais precisem ser categorizados.

Nesse sentido, aliás, interessantes os avanços de Portugal na concepção de uma educação inclusiva que afasta a necessidade de categorizar para intervir.[75] Dentre os princípios orientadores da vigente política educacional portuguesa temos a educabilidade universal, assunção de que todas as crianças têm capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento educativo, e a inclusão como o direito de todas as crianças ao acesso e participação, de modo pleno e efetivo, aos mesmos contextos educativos.

Em nosso ordenamento jurídico, do mesmo modo, com o reforço do ingresso da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência em patamar constitucional, o atendimento educacional especializado há de ser compreendido como parte integrante, institucionalizada, do projeto político-pedagógico de cada escola e dos sistemas de ensino, a partir do protagonismo dos saberes dos profissionais da educação para que, por obrigação jurídica e, sobretudo, em compromisso ético de efetiva valorização da diversidade humana, faça-se concreta a educação plenamente inclusiva.

[75] Decreto-Lei nº 54/2018, disponível em: < https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/dl_54_2018.pdf>. Acesso em 17 mar. de 2022.

Política de Educação Especial. Reflexões necessárias:

olhares sobre a judicialização na garantia do direito à educação do público-alvo da educação especial

Sandra Lucia Garcia Massud[76]

Silvana Lucena dos Santos Drago[77]

Resumo

O artigo pretende discutir a judicialização da educação especial, apontando ambiguidades no que tange à garantia do direito da criança a uma educação de qualidade e o quanto tem impactado a Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. As ponderações e reflexões aqui tratadas trazem o olhar pedagógico e jurídico e têm como foco a garantia do direito à educação inclusiva ao público-alvo da educação especial.

[76] Promotora de Justiça Mestre e doutoranda em Direito Constitucional pela PUC /SP, especialista em Tutela Jurisdicional de Direitos Fundamentais pela Universidade de Pisa/It, coordenadora da comissão de inclusão do MPSP, membro da AMPID.

[77] Pedagoga com Especialização em Distúrbios da Áudio-Comunicação pela PUC /SP, especialista em educação pública com foco na educação de estudantes público da educação especial, atuou como Professora, Diretora Escolar, Supervisora Escolar, Diretora da Divisão de Educação Especial – SME/SP e Coordenadora Geral de Projetos de Inclusão – SMPED/SP, atualmente é pesquisadora e membro do Conselho Municipal de Educação.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Educação Especial; Deficiência; Política Pública; Judicialização.

Direito de todos à educação:

Caminhos e percursos para a perspectiva inclusiva

O direito à educação tem sido uma questão sempre presente na história do pensamento educacional brasileiro. Parece obviedade repetir que esse direito deve ser assegurado a todos, mas é notório observar não existir consenso na sociedade quando se trata de grupos frequentemente marcados por preconceito e discriminação.

Buscar compreender as ideias, os argumentos, os interesses que sustentam a crença de que algumas pessoas ou grupos não se beneficiariam do direito à educação inclusiva, nos alerta sobre a necessidade de identificar possibilidades de superação e constituição de novas perspectivas para a educação que atendam o ideário de uma sociedade que compreende a diversidade e a diferença como parte indissociável da nossa humanidade.

Desde a publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) já se alertava sobre a influência dos diferentes posicionamentos e interesses na construção da proposta educacional brasileira.

> *Toda a educação varia sempre em função de uma "concepção da vida", refletindo, em cada época, a filosofia predominante que é determinada, a seu turno, pela estrutura da sociedade. É evidente que as diferentes camadas e grupos (classes) de uma sociedade dada terão respectivamente opiniões diferentes sobre a "concepção do mundo", que convém fazer adotar ao educando e sobre o que é necessário considerar como "qualidade socialmente útil" (1932 – Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova p.32).*

Para compreender as atitudes sociais, em cada tempo, é necessário considerá-las como parte de um processo social dinâmico, que incorpora as relações humanas como geradoras de novas percepções, significados e atitudes. A educação das pessoas com deficiência tem se configurado a partir de processos de lutas realizados por movimentos

organizados de pais, pessoas com deficiência, profissionais da educação, pesquisadores entre outros, que compreendem a inclusão social e educacional como condição para a construção de uma sociedade democrática e cidadã.

A educação como direito fundamental é explicitamente definida na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Ao estabelecer como direito de todo cidadão previsto em seu art. 208, inciso VII, § 1º, preconiza que o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo. Da mesma forma o faz a LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), em seu artigo 5º, o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8.069/90 (BRASIL, 1990), em seu artigo 54, § 1º: Educação é direito de todos e obrigação do Estado e da Família, por isso é compromisso de todos assegurar que esse direito seja efetivado.

Indubitavelmente, a promoção do acesso de todos à escola é condição, *sine qua non*, para a promoção de outros direitos e para o exercício da cidadania. No Brasil, a universalização da matrícula ainda é considerada um desafio, especialmente quando se trata de grupos cujos direitos foram historicamente negados, como pessoas com deficiência, negras, indígenas, migrantes/refugiados, empobrecidas, homoafetivas, em situação de rua, em abrigamento, em conflito com a lei.

A divulgação dos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2022 (BRASIL 2023),[78] divulgado pelo INEP, revela que existem 1.296.891 crianças e adolescentes que não frequentam a escola. Uma parcela significativa desse grupo se encontra na educação infantil, representando 31,6% as crianças com 4 e 5 anos, e nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, abrangendo 57,4% jovens entre 14 e 17 anos. Dentre esses números quantos representam crianças e adolescentes público-alvo da educação especial? A inexistência ou a falta de transparência dos dados em relação a oferta educacional para este público revela-se, tanto mais grave quanto mais analisamos o prejuízo irreparável na vida de parcela significativa de crianças e jovens que ao não ter assegurado o direito a educação tem comprometido o

[78] BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo Escolar da Educação Básica 2022. Brasília, DF: Inep, 31 de janeiro de 2023.

seu desenvolvimento e, consequentemente, o acesso aos bens e conquistas sociais. Além disso, Mendes (2016, p.401) considera que "não há como melhorar nossas escolas se as diferenças continuarem a ser sistematicamente delas excluídas."

É interessante notar que mesmo com toda evolução na garantia dos direitos humanos, ainda persistem questões que não caberiam mais existir numa sociedade que reconhece a necessidade de um mundo mais justo e humano, onde a equidade e a solidariedade propiciem valores éticos da vida humana. Mesmo sendo reconhecido o direito à educação do alunado da educação especial, Kassar e Rebelo (2018) destacam algumas questões que, segundo as autoras, permanecem nas últimas décadas e que receberam respostas diferentes, considerando cada momento:

> *Em qual espaço deve estar o aluno? Em espaços especiais ou espaços comuns? Essa escolha de fato refere-se a uma opção entre segregação e inclusão? Para onde os recursos públicos devem ser direcionados? Devem continuar subsidiando instituições privadas de Educação Especial ou devem ser direcionados à melhoria dos serviços públicos existentes? (KASSAR e REBELO, 2018 p. 62)*

O fato dessas questões persistirem no tempo pode nos levar à compreensão de que estaríamos diante de um impasse. Com certeza não. A "Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva" aponta outras lógicas que ajudam a desfazer o (suposto) impasse – outras linguagens de cidadania podem nos levar à escola inclusiva. Segundo Gentili, *o papel social que cabe à escola em uma sociedade democrática é a formação ética dos cidadãos* e considera ser esse um dos desafios fundamentais:

> *[...] de uma educação que contribua para quebrar o encanto do desencanto, para nos livrar da resignação, para recuperar ou para construir nossa confiança na possibilidade de uma sociedade baseada em critérios de igualdade e de justiça, uma sociedade na qual a proclamação da liberdade individual não questione os direitos e a felicidade de todos. Uma sociedade em que a diferença seja uma possibilidade para a construção de nossa autonomia, não o argumento para legitimar injustas desigualdades econômicas, sociais e políticas (GENTILI, 2001 p. 55 e 56).*

A escola inclusiva é uma instituição voltada para a formação de sujeitos éticos, capazes de reciprocidade, de diálogo, de participar e interagir com as diferenças de forma natural. É um ambiente formativo para todos – docentes, discentes, gestores, equipe de apoio, familiares, enfim toda a comunidade educativa, que tem como desafio repensar a sua organização e estrutura atual para assegurar a qualidade da educação. Para que isso ocorra OLIVEIRA (2018, p. 988) considera ser necessárias profundas modificações das práticas escolares, numa perspectiva de desenho universal e na superação de visões reducionistas de aprendizagem e das possibilidades do público-alvo da educação especial.

Judicialização da política pública de educação especial

Para tratar sobre a questão da Judicialização da educação, mais especificamente, das Políticas Públicas de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva – PNEEPEI, faz-se necessário compreender os aspectos que interferem na garantia e promoção dos direitos conquistados pelas pessoas com deficiência, amplamente afirmados em nosso marco legal e nos compromissos internacionais assumidos pelo Governo Brasileiro. Assegurar a garantia desses direitos vai muito além do componente jurídico e de gestão dos serviços públicos, envolve considerar os aspectos políticos, sociais, éticos que sustentam as ações que são organizadas para a sua efetivação.

THOMA, HILLESHEIM e SIQUEIRA (2021 p. 90) consideram que a inclusão constitui um direito cujas condições de emergência ocorrem a partir do período de redemocratização do Brasil, quando os movimentos sociais ganham força nas lutas de afirmação de direitos, consubstanciando-se na promulgação de um marco legal que garante a efetivação de direitos para grupos historicamente excluídos.

Não há como não reconhecer os avanços e conquistas alcançados nos últimos anos, a partir da assinatura pelo Governo Brasileiro do Protocolo da Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006) que passa a ter *status* de Emenda Constitucional por meio do Decreto Nº 6.949/2009 (BRASIL, 2009). Referidas conquistas são ratificadas na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva – PNEEPEI

(BRASIL, 2008) e na Lei 13. 146/2015 – Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), no que se refere ao acesso, à promoção de medidas de apoio à inclusão e à garantia da não discriminação com base na deficiência.

Embora essas conquistas estejam estabelecidas na legislação vigente e nas diretrizes nacionais expressas nas políticas públicas, a sua efetivação na vida cotidiana das pessoas com deficiência ainda não foi totalmente concretizada em nossa sociedade. Por isso e considerando as dificuldades para acesso a espaços democráticos de definição de políticas públicas, abre-se a esses sujeitos a alternativa de acionar a justiça para fazer valer os direitos positivados, mas concretamente ainda negados.

Nesse cenário, a judicialização tem sido um fenômeno crescente e, nas palavras de Foucault (apud THOMA, HILLESHEIM e SIQUEIRA, 2021 p. 90):

> *somente em uma ficção pode se fazer crer que as leis são feitas para serem acatadas", pois "todo o dispositivo legislativo organizou espaços protegidos e aproveitáveis, em que a lei pode ser violada, outros, em que pode ser ignorada, outros, enfim, em que as infrações são sancionadas" (FOUCAULT, 1975 apud POL-DROIT, 2006, p. 50).*

OLIVEIRA e BRITO (2013) ao tratarem da judicialização, ressaltam que, muitas vezes, a partir de uma justificativa de proteção, tais ações se pautam em uma lógica segregativa e individualizante, mediante "políticas penais repressivas, violentas e estigmatizantes" (OLIVEIRA; BRITO, 2013, p. 85 *apud* THOMA; HILLESHEIM; SIQUEIRA, 2021, p. 91)

É notória a importância do Poder Judiciário na proteção dos direitos fundamentais dos seres humanos e na concretização de direitos sociais constitucionalmente assegurados. São evidentes, do mesmo modo, as violações aos direitos educacionais de pessoas com deficiência, sendo estas inadmissíveis, pois ferem a dignidade humana, a igualdade de direitos e a equidade como condição para a consolidação da sociedade democrática alicerçada nos direitos humanos e na justiça social.

Há que se ter cuidado, todavia, com pedidos que, a pretexto de assegurar direitos, acabam por limitá-los, tolhendo a autonomia de pessoas com deficiência, seja pela lógica do

excesso de apoios, pela confusão entre medidas terapêuticas e educacionais, seja pela segregação em ambientes e instituições exclusivas para tal público.

Tais demandas traduzem-se em juízo, em regra, como pedidos individuais de apoios, nem sempre articulados com as diretrizes político-pedagógicas de uma educação efetivamente inclusiva.

Apreender as causas que levam familiares de pessoas com deficiência à busca, no sistema de justiça, de professor exclusivo, cuidador/mediador exclusivo, classe especial ou escola especial é o passo inicial para identificar aspectos que possam vir a contribuir na busca de soluções adequadas ao interesse da criança.

É preciso ainda analisar os tipos de demandas, as crenças e expectativas educacionais que sustentam os argumentos apresentados; qual ou quais negativas apresentadas pela escola; serviços e apoios disponibilizados na rede à qual pertence a escola e, enfim, o conjunto de serviços e práticas não considerados adequados pelos proponentes.

Compreender o papel da educação especial na perspectiva inclusiva requer, *a priori*, conhecer e aprofundar os conceitos e as concepções que são base para a organização dos serviços e apoios previstos na respectiva política pública. Embora pareça óbvia a ideia de inclusão social e educacional das pessoas com deficiência, esta encontra ainda sérias barreiras nas marcas preconceituosas e capacitistas[79] com que historicamente essas pessoas foram tratadas. MELLO & CABISTANI (2019, p. 123)

A busca de soluções é urgente e prescinde da corresponsabilização de toda a sociedade: pessoas com deficiência, familiares, profissionais da educação, saúde, assistência, cultura, esporte, lazer, trabalho.

[79] Para Mello (2014), o capacitismo é a materialização de atitudes permeadas pelo preconceito que categorizam os sujeitos conforme a adequação de seus corpos a um ideal de beleza e capacidade funcional

A experiência do Sistema Municipal de Ensino de São Paulo

No caso específico do sistema municipal de ensino da cidade de São Paulo, a Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (SÃO PAULO, 2016 a e b) tem como base o marco legal brasileiro alicerçado nos direitos humanos, conforme estabelece a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988).

A construção dessa política tem sido aprimorada ao longo dos anos, assegurando serviços e apoios necessários para garantir o atendimento às necessidades e especificidades do alunado da educação especial em seu processo de escolarização. Além da política, a SMESP tem consolidado em todos os documentos publicados princípios da inclusão, educação integral e equidade. Como exemplo, podemos citar o Currículo da Cidade (2017, 2018, 2019 e 2020) de todas as etapas e modalidades da educação básica.

Todo esse processo de construção da política, durante os últimos anos, tem envolvido a participação dos educadores, pessoas com deficiência, familiares, instituições especializadas na educação especial, universidades, que apresentam demandas, estudos, pesquisas, e expressam conhecimento da realidade, bem como acesso aos avanços pedagógicos na área da educação especial e a análise crítica das políticas públicas, consubstanciando-se em aprimoramento da política de educação especial na perspectiva inclusiva.

A educação inclusiva tem sido um princípio que embasa as políticas públicas da cidade de São Paulo, mais especificamente, desde os anos 2000 e, posteriormente, ratificado nas administrações subsequentes. Isso fez com que a rede municipal de ensino de São Paulo seja reconhecida como referência para o atendimento destes estudantes, tanto pelas pessoas com deficiência e suas famílias, quanto pelos profissionais da Educação, Saúde, Assistência, Ministério Público, Defensoria Pública, Organizações Sociais que atuam pelo direito das pessoas com deficiência.

Contudo, isso não quer dizer que não existam problemas e dificuldades para a implementação da política. Se existem dificuldades é porque os estudantes público-alvo da educação especial têm garantido o acesso e, pode-se afirmar, portanto, que as dificuldades e desafios identificados ocorrem no exercício da concretização da permanência,

desenvolvimento e aprendizagem destes estudantes. Com certeza esta não é uma tarefa simples, isso não é pouca coisa, uma vez que as implicações concretas para uma escola que se pretende para todos, são profundas e gerais (OLIVEIRA, 2018).

A afirmação que a escola é inclusiva, não se manifesta claramente no processo de formação profissional, uma vez que na organização dos cursos não são contempladas disciplinas que tratem de questões fundamentais como a diversidade e as diferenças, naturalmente existentes nas escolas. Consequentemente, o reflexo na escola é um conjunto de profissionais acreditando ser uma concessão receber os que possuem uma diferença física, cognitiva, sensorial ou de qualquer outra ordem. E SERRA (2017) prossegue

> *[...] Tudo é familiar e antigo, menos a inclusão que parece mais recente e inédita a cada dia, sublinhando a dificuldade das escolas com o tema. Escolas tradicionais e não tradicionais, públicas e privadas, relatam suas dificuldades para a gestão da sala de aula com a dinâmica da inclusão (SERRA, 2017. p. 29).*

Mesmo passados mais de três décadas desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a qual assegura a educação para todos, e 13 anos da entrada em vigor do Decreto nº 6.949/2009 (BRASIL, 2009) que estabelece sistema educacional inclusivo: "a inclusão parece, sempre recente e inédita". Talvez as dificuldades dos profissionais da educação em atuar na perspectiva da inclusão tenha a ver, como afirma Vasconcellos (2007, p.91), com o fato de o professor vivenciar desde muito cedo o campo de atividade em que, mais tarde, irá atuar. Isso produz uma tal familiaridade que muitas práticas escolares passam a ser absolutamente "naturais".

Afinal, a maioria dos professores, quando alunos, nunca tiveram em suas classes colegas com deficiência. O que eles têm na memória é a escola seletiva, classificatória, dos grupos homogêneos, que não permitia a participação de todos, onde a diferença era, naturalmente, excluída pela reprovação, evasão, sendo que o fracasso escolar era atribuído ao aluno em consequência das suas condições físicas, emocionais, intelectuais e sociais e justificada pelo pouco comprometimento da família com o processo de escolarização.

Os desafios e dificuldades para a transformação da escola são eminentes, existem várias questões que precisam ser consideradas para que a transformação da escola se efetive, tais como: a valorização profissional, número de horas de trabalho docente, número de alunos por classe, formação etc. Contudo, sabemos que a prática é sempre subsidiada por uma teoria que precisa ser explicitada e refletida. É preciso reconhecer a complexidade que envolve este processo, visto que teríamos que reinventar a escola, que nos reinventar, sem ter modelos, receitas que mostrem como ensinar os estudantes no contexto inclusivo, tendo em vista o ineditismo na história do pensamento educacional brasileiro e, porque não dizer, no mundo como um todo.

A escola inclusiva nos desafia, exige nosso compromisso ético com a educação, expõe o nosso desconhecimento, nos coloca sempre no lugar de aprendiz, porque exige "o resgate do papel essencial da escola: espaço de produção da aprendizagem e de desenvolvimento de todos, e não de seleção social (ainda que de forma irrefletida ou involuntária)" (Vasconcellos, 2007, p. 110).

Além dos aspectos apontados, existe ainda a necessidade de atender às especificidades dos estudantes público-alvo da educação especial para a participação, desenvolvimento e aprendizagem, em contexto regular de ensino. O conhecimento acumulado da área da educação especial e a parceria e atuação dos professores especializados é, sem dúvida, imprescindível. Contudo, também os professores especializados, que passaram a realizar o atendimento educacional especializado – AEE, precisaram rever sua forma de atuação, suas metodologias, até então consideradas exitosas em atendimentos segregados, pois não atendiam às necessidades e especificidades dos estudantes, em contextos inclusivos. O conhecimento sobre os diferentes tipos de deficiência, formas de intervenção, até então utilizadas, não davam conta do que os professores regentes das classes comuns estavam identificando como desafios e barreiras que impediam a participação dos estudantes nas atividades escolares.

O Professor da Educação Especial também precisou rever a sua atuação e seu papel dentro da escola que não mais era atender o aluno em separado ou em grupos homogêneos, mas descobrir estratégias, materiais, recursos que apoiassem o trabalho do professor da

classe comum e favorecessem a participação, o desenvolvimento e a aprendizagem do estudante público-alvo da educação especial no contexto inclusivo.

Pode-se afirmar que esta escola com raízes tão tradicionais acaba se desestruturando, sentindo, assim, a necessidade de rever o currículo, as estratégias, a didática, enfim rever a pedagogia. Podemos arriscar a afirmar que a educação inclusiva tem propiciado que a escola repense toda a sua organização. Existem sim alguns grupos de pessoas, em nossa sociedade, incluindo alguns professores e equipes gestoras, que ainda acreditam que a escola não é para todos, que a escola boa era a de antigamente quando selecionava os estudantes, aqueles que aprendiam ouvindo e que tinham bons resultados. Quando se trata de profissionais da educação observa-se que o acesso de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação tem provocado sentimentos como: medo, incompetência, falta de empatia e, até mesmo, rejeição. Para mobilizar esses professores é preciso muita formação e tempo para que o movimento em prol da educação inclusiva e qualidade da educação para todos incorpore na prática dos espaços educativos.

Em contrapartida, existe número significativamente maior de professores e gestores que desafiados foram em busca de conhecimento, formação, parceria e que têm transformado a educação apresentando bons resultados do trabalho realizado com seus estudantes, demonstrando novas possibilidades na organização do espaço educativo, na promoção de estratégias que revertem no desenvolvimento e na aprendizagem do público-alvo da educação especial. Nada mais revelador do que a emoção desses profissionais, ao socializar suas práticas e que, empoderados unem-se para defender o direito destes estudantes e a escola de qualidade para todos.

Um caso emblemático

Feitas as considerações anteriores, passaremos a discorrer sobre a Ação Civil Pública nº 0027139-65.2000.8.26.0053 e sobre o processo de Judicialização, na perspectiva da gestão, quando em processo de implementação da política.

3.2. DA AÇÃO CIVIL PÚBLICA Nº0027139-65.2000.8.26.0053

No ano 2000, o Ministério Público de São Paulo, por meio do Grupo Especial de atuação em Saúde Pública, promoveu uma Ação Civil Pública contra o Estado de São Paulo pleiteando atendimento educacional, de saúde e assistencial especializado às pessoas com autismo residentes no Estado. Essa Ação foi julgada totalmente procedente. Apesar dos vários recursos interpostos, o Tribunal de Justiça manteve a decisão de primeiro grau, que transitou em julgado em 2005.

Consta da sentença:

> *"[...] enquanto o Governo do Estado de São Paulo não colocar à disposição de todo e qualquer autista, efetivamente, estabelecimentos próprios ou conveniados para o tratamento ambulatorial e de internação, especializados no atendimento da Síndrome de Kanner, em decorrência de sua inércia e do descaso para com o mandamento constitucional, devera sim responder pelo custeio do tratamento dos referidos pacientes mediante o pagamento das despesas, não podendo, em hipótese algum, seleciona-los em razão de origem, da raça, do sexo, da cor, da idade ou quaisquer outra forma de discriminação inclusive situação financeira familiar. (...) JULGO PROCEDENTE a ação civil pública movida pelo Ministério Público do Estado de São Paulo contra a Fazenda Pública do Estado de São Paulo com fundamento no artigo 269, inciso I do Código de Processo Civil para CONDENÁ-LA até que, se o quiser, providencie unidades especializadas próprias e gratuitas, nunca as existentes para o tratamento de doentes mentais "comuns", para o tratamento de saúde, educacional e assistencial aos autistas, em regime integral ou parcial especializado para todos os residentes no Estado de São Paulo, a:*
>
> *Arcar com as custas integrais do tratamento (internação especializada ou em regime integral ou não), da assistência, da educação e da saúde específicos, ou seja, custear tratamento especializado em entidade adequada*

não estatal para o cuidado e assistência aos autistas residentes no Estado de São Paulo;

Por requerimento dos representantes legais ou responsáveis acompanhado de atestado médico que comprove a situação de autista, endereçado ao Exmo. Secretário de Estado da Saúde e protocolado na sede da Secretaria de Estado da saúde ou encaminhado por carta com aviso de recebimento, terá o Estado o prazo de 30 dias a partir da data do protocolo ou do recebimento da carta registrada, conforme o caso, para providenciar, às suas expensas, instituição adequada para o tratamento o autista requerente;

A instituição indicada ao autista solicitante pelo Estado deverá ser a mais próxima possível de sua residência e de seus familiares, sendo que, porém, no corpo do requerimento poderá constar a instituição de preferência dos responsáveis ou representantes dos autistas, cabendo ao Estado fundamentar inviabilidade da indicação, se for o caso, e eleger outra entidade adequada.

O regime de tratamento e atenção em período integral ou parcial, sempre especializado, deverá ser especificado por prescrição médica no próprio atestado médico antes mencionado, devendo o Estado providenciar entidade com tais características;

Após o Estado providenciar a indicação da instituição deverá notificar o responsável pelo autista, fornecendo os dados necessários para o início do tratamento. [...][80]

Enquanto tramitavam os recursos, em 29 de dezembro de 2001 foi publicado edital de seleção para contratação de entidades prestadoras de atendimento integral ao "portador de autismo" em *centros especializados* com a finalidade de *tratamento, atividades pedagógicas e laborais de reabilitação psicossocial*. Os requisitos para a concorrência incluíam registro no

[80] Páginas 671 a 682.

CREMESP e certificado de filantropia concedido pelo CNAS no caso de entidades filantrópicas sem fins lucrativos (fls. 691/694).

Em 14 de março de 2002, consta informação, assinada pelo Secretário de Estado da Saúde, explicando que há dificuldade para encontrar entidades interessadas em prestar esse tipo de serviço e que, naquele momento, o Estado já estaria apto a prestar o serviço com recursos e unidades próprias. Consta também que estavam desenvolvendo uma Política de Saúde Mental para crianças e adolescentes (fls.705/706).

Em 2003, com recursos ainda pendentes de julgamento pelo Tribunal de Justiça, foi iniciada a Execução da Sentença em autos suplementares. Entendido que o Secretário de Estado da Saúde não atendeu à ordem judicial, foi aplicada a multa destinada ao Fundo Estadual de Interesses Difusos Lesados.

Com a entrada em vigor da Lei 10.216 de 2001 (BRASIL 2001a), que dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas com transtornos mentais, incluindo aquelas com autismo, o modelo assistencial em saúde mental passou a ser redirecionado com base na política do Ministério da Saúde: Portarias GM/MS 336 de 2002 (Brasil 2002a) e SAS 189/ 2002 (BRASIL, 2002b). A partir de então, foram implantados os Centros de Atenção Psicossocial – CAPS que passaram a ser geridos pelos municípios.

Em 07 de abril de 2008, foi juntada ao processo a informação de que a Secretaria Estadual de Saúde mantinha convênio com 13 instituições privadas e a Secretaria da Educação, com 108 entidades. Também informaram que arcavam com o pagamento de clínicas particulares em virtude de ordens judiciais nas habilitações individuais.

Até então, tudo era gerido pela Secretaria Estadual de Saúde. A secretaria de Educação, naquele momento, atuava promovendo inclusão em escolas regulares, mas também mantinha convênios com instituições privadas sem fins lucrativos (convênios regulados pelo Decreto 52.377/2007 (SÃO PAULO ESTADO 2007a) e Resolução 79/2007 (SÃO PAULO ESTADO 2007b).

A Ação de Execução principal esteve perto de ser extinta várias vezes, uma vez que, o Promotor oficiante entendeu que o Estado estava cumprindo a obrigação imposta (fls. 2425/2429). No entanto, não tendo sido acolhido o pedido do Ministério Público, a execução continua se protraindo no tempo–e acaba surtindo efeitos na vida de crianças que sequer eram nascidas quando a Ação inicial foi proposta.

Após mais um pedido de extinção feito pelo Ministério Público, foi designada uma audiência pública no ano de 2014. Muitas instituições, tais como a Defensoria Pública e escolas especializadas conveniadas, além de familiares, tiveram a oportunidade de se manifestar.

Até este momento, as pessoas com autismo habilitadas na execução eram encaminhadas, indistintamente, a tratamentos essencialmente de saúde, em regime ambulatorial ou de internação.

No campo educacional, eram majoritariamente encaminhadas às chamadas escolas especializadas — exclusivas para pessoas com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) —, sob o mito de que seriam lugares onde as crianças e adolescentes com deficiência estariam "protegidas" de incompetências e de discriminações.

Em muitos casos, as famílias, não contentes com os atendimentos oferecidos pela rede pública ou conveniada, executavam e ainda executam a sentença, indicando instituições privadas de sua escolha, cujos valores mensais cobrados, em alguns casos, passam de R$5 mil reais.

Esse encaminhamento de alunos para entidades segregadas e exclusivas para pessoas com deficiência viola frontalmente as políticas nacionais e internacionais de inclusão.

Decorrido um ano da citada audiência pública, em 2015, foi exarada uma decisão demonstrando que o próprio juízo competente para a Execução da Ação Civil Pública Coletiva entendeu que a sentença já não tem mais lugar no atual cenário político normativo brasileiro, que não subsiste mais o chamado Estado de Coisas Inconstitucional e afirma, claramente, que houve mudança no panorama normativo relativo aos direitos das pessoas com autismo.

Afirma, outrossim, que as diretrizes a serem seguidas, a partir daquele momento, devem ser as constantes das normas constitucionais e legais, em especial da Lei 12.146 de 2012 (BRASIL, 2012) – Lei de Proteção aos Direitos da Pessoa com TEA.

Seguem transcritos alguns trechos importantes dessa decisão:

> *"Isso porque a maioria dos pais busca neste processo como uma garantia de que seu filho permanecera segregado para sempre." [...]*
>
> *"Desde então, o estado de coisas se alterou. O SUS tem se estruturado. Foi promulgada a Lei Federal 12.764 de 2012. O Estado não está mais ausente no que pertine ao atendimento destes direitos fundamentais, porém ainda há muito que caminhar." [...]*
>
> *"Na audiência, se verificou que os pais não gostam da ideia da inclusão." [...]*
>
> *"Os pais se mostraram contrários, de forma unânime à imposição de um modelo que entendem "radical" ou "selvagem", e assim buscam na ação civil pública uma fuga da inclusão e a vaga num estabelecimento exclusivo para o tratamento de autistas, ou seja, um estabelecimento numa "escola especial"; que na verdade, não é escola." [...]*
>
> *"Assim no que pertine à ação coletiva esta deve prosseguir buscando meios para o cumprimento da nova Lei Federal 12.764 de 2012, e não mais do dispositivo, já que não permanece o Estado de Coisas Inconstitucional. O objetivo desta ação não pode ser a exclusão, vedada hoje pelo nosso sistema jurídico, e sim buscar os apoios necessários para uma inclusão eficiente do autista na escola e na sociedade." [...]*
>
> *"Em relação as crianças com autismo, que ainda podem ser incluídas com grande perspectiva de sucesso na sociedade, a perspectiva deve ser outra. A nova Lei Federal 12.764 de 2012 parte do princípio de que a cidadania e os laços sociais são terapêuticos. Nessa linha, a LDB determinou a inclusão dos autistas no ensino regular. Esta posição é uma decorrência, também, de*

decisões dos Conselhos de Educação, órgão com participação popular a reforçar o caráter democrático da inclusão." [...]

"Pode-se alegar que a transformação do objeto desta ação equivale a quebra da coisa jugada. Mas isto não é verdade. Este processo, como ocorre, via de regra, em ações coletivas exige um provimento de natureza difusa que se orienta para uma perspectiva futura que no momento em que foi proferida a sentença e o acordão ainda não eram conhecidos. Assim o núcleo deve ser adaptado de acordo com as medidas que se imponham com o passar dos anos e o desenvolvimento da política pública adjacente. Ou seja, envolve a aplicação de recursos inerentes ao que a doutrina chama atualmente de "decisões estruturais".

Temos que atualizar a interpretação da decisão proferida na referida ação de acordo com as normas hoje vigentes, considerando, especialmente, a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência – (ONU 2006), que foi incorporada com *status* de Emenda Constitucional por meio do Decreto 6.949/2009 (BRASIL, 2009), outros Tratados Internacionais ratificados pelo Brasil, bem como o Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei 13.146/2015 (BRASIL, 2015) e a Lei de Proteção aos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo – Lei 12.764/2012 (BRASIL, 2012).

O artigo 24 da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência estabelece um conjunto de diretrizes que definem a educação inclusiva como regra geral. A educação deve ser oferecida com todo o suporte necessário ao educando a fim de atingir a igualdade de tratamento educacional com as demais pessoas.

Diante da matriz constitucional dessa norma, inclusive por se tratar de direito fundamental, sua aplicabilidade é imediata.

Em matéria de educação, há também outras normas que regulam o atendimento educacional às pessoas com deficiência tais como:

- - Decreto Federal 7.611/2011 (BRASIL, 2011) sobre o atendimento educacional especializado (AEE);
- - Nota técnica 24/2013 – MEC/Secadi/DPEE (BRASIL, 2016)[81] – Orientação aos sistemas de ensino para a implementação da Lei 12.764/2012 – Lei de Proteção aos direitos da pessoa com autismo (BRASIL, 2012).

A Lei 13.146/2015 (BRASIL, 2015) não só reproduziu a regra constitucional da Educação Inclusiva como estabeleceu obrigações para os sistemas de ensino público e estabelecimentos privados, além de apresentar definições das estratégias que a escola deve desenvolver, bem como das funções do pessoal de apoio para a consecução da inclusão plena.

Escolas especializadas fazem um atendimento restrito. As crianças e adolescentes perdem a oportunidade do aprendizado pelo convívio com a diferença. Além disso, o convívio com pessoas sem deficiência fica circunscrito aos familiares e cuidadores.

O Relatório Mundial sobre Deficiência de 2011 da OMS (OMS, 2011) apresenta um estudo profundo sobre a educação inclusiva e declara que:

> *Os sistemas educacionais precisam se afastar das pedagogias mais tradicionais e adotar abordagens mais centradas no aluno, que reconheçam que cada indivíduo tem uma capacidade de aprender e um modo específico de aprendizado. Os currículos, métodos e materiais de ensino, sistemas de avaliação e exame, e o gerenciamento das classes, precisam ser acessíveis e flexíveis para acomodar as diferenças nos padrões de aprendizado.*

O breve relato dessa Ação Civil Pública serve de exemplo a respeito das consequências da judicialização em matéria de direitos difusos, coletivos e individuais homogêneos,

[81] As notas técnicas publicadas pelo MEC no período de 2003 a 2016 encontram-se no documento *A consolidação da inclusão escolar no Brasil: 2003 a 2016*. Brasília, DF: DPEE/SECADI/MEC, 2016.

notadamente quando incidentes sobre políticas públicas complexas, multidisciplinares e em evolução, merecendo, portanto, profunda reflexão.

É certo que o Ministério Público, mas também outros colegitimados, têm legitimidade para a proteção dos direitos das pessoas com deficiência por meio de ação civil pública com base na Lei 7.853 de 1989 (BRASIL, 1989) e devem fazê-lo quando não assegurados os direitos e esgotadas as medidas extrajudiciais para correção. Porém, é preciso atentar para o exato objeto que se pretende tutelar. Também é preciso saber se o pedido está adequadamente formulado, se corresponde às diretrizes constitucionais de inclusão, se envolvem políticas públicas complexas, articuladas e de competência de vários entes governamentais em colaboração e se estão baseados nos preceitos científicos mais modernos.

No presente caso, o mandamento judicial transitado em julgado, diante de pedido bastante genérico e não delimitado em perspectiva plenamente inclusiva, possibilitou que infindáveis pedidos de execução individual fossem propostos com pedidos de vagas escolares segregadas, inclusive para crianças com menos de 10 anos de idade.

Crianças que podem viver de forma inclusiva, recebendo tratamento de saúde com base nos mais modernos estudos e atendimento educacional com estratégias muito mais evoluídas do que há 20 anos atrás seguem sendo tratadas como se ainda estivesse em vigor o modelo integracionista da deficiência.[82]

Basear-se hoje, por exemplo, em uma sentença fundamentada exclusivamente nas considerações de um neurologista ou de um grupo de mães de jovens adultos que, por ausência de tratamento especializado na idade certa, por ausência de assistência do Estado, mas também por falta de conhecimentos específicos sobre o modelo social de direitos humanos e de inclusão das pessoas com deficiência, é inaceitável.

[82] "Paradigma integracionista, fundamentado no princípio da normalização, com foco no modelo clínico de deficiência" (MEC, 2016, p. 7).

No entanto, as execuções individuais e as ações de obrigação de fazer com base nessa sentença são ainda propostas sempre que as famílias desejam vaga em uma instituição especializada. Os pedidos são acompanhados, via de regra, de atestados médicos, laudos de psicólogos, de terapeutas ocupacionais que indicam expressamente que aquela criança necessita de "escola especializada". Os únicos *experts* que se consideram nessas ações continuam sendo os médicos e a família!

É preciso, portanto, superar o modelo médico, integracionista e buscar, quando necessária a via judicial, providências que de fato incorporem o paradigma social de direitos humanos da deficiência e a inclusão escolar a partir dos saberes próprios do campo educacional.

Judicialização da Política de Educação Especial na perspectiva da Administração Pública

O processo de judicialização pela garantia dos direitos das pessoas com deficiência tem aumentado significativamente nos últimos anos. Muitas famílias, orientadas, inclusive, por educadores, profissionais da saúde, escritórios de advocacia, recorrem ao poder judiciário para exigir escola especial ou a presença de um profissional de apoio/cuidador na escola comum em tempo integral que se atenha exclusivamente ao estudante. PEDOTT e ANGELUCCI (2020 p. 445) observaram, em estudo sobre a "Análise de Solicitações ao Ministério Público sobre o Direito das Pessoas com Deficiência à Educação", que os pedidos de encaminhamento para escola especial têm diminuído nos últimos anos, mas ainda existem.

O direcionamento para o atendimento em escola especial ou classe especial é fruto de discussões que se constituíram como basilares da área da educação especial, uma vez que os espaços destinados ao atendimento de alunos com deficiência no país foram definidos ao longo do tempo, demarcados e referendados por diferentes grupos e, por vezes, pouco questionados no que se refere à modalidade de educação especial. BAPTISTA e VIEGAS (2016, p.430) afirmam que

> *[...] Escolas e classes especiais constituíram-se como locais considerados mais adequados e especializados para atendimento de pessoas com deficiência, marcadamente singulares em função dos conhecimentos específicos dos profissionais que atuavam nesses locais; em geral com formação peculiar e considerados experts nas deficiências.*

No entanto, quando se trata da opinião dos estudantes com deficiência intelectual, essa visão é contestada, conforme pesquisa realizada por MATURANA e MENDES (2017 p. 222 e 223). Os estudantes assim se posicionam sobre o atendimento em escola especial e em escola regular

> *A análise dos dados revela que, para os alunos participantes da pesquisa, as duas formas de escolarização são concebidas de formas realmente distintas: uma, como uma oportunidade para a realização de atividades lúdicas, contato com a natureza, brincadeiras, passeios, oportunidade profissional; a outra, como um local de aprendizagem acadêmica estruturada. Apesar de gostarem do aspecto lúdico e do acolhimento da escola especial, a maioria dos alunos revelou o desejo de frequentar a escola comum, visto que, em suas concepções, essa é a única que pode lhes ofertar o tão sonhado "aprender a ler e escrever". Tais achados corroboram com os dados da pesquisa de Dias (2012), na qual professoras e alunos apontaram o caráter lúdico presente no atendimento especial, mas não o acesso aos conhecimentos disciplinares.*

Outras pesquisas (HOLDEN e STEWART, 2002; PRIETO e SOUSA, 2006; OLHER e GUILHOTO, 2013) também ratificam que, do ponto de vista do aluno com deficiência intelectual, a convivência apenas em ambientes segregados não favorece e não estimula seu desenvolvimento integral da mesma forma que os ambientes educacionais inclusivos.

OLHER e GUILHOTO (2013), em sua pesquisa, ao comparar os resultados relativos ao desempenho dos alunos que frequentavam a Escola Especial da APAE de São Paulo, em 2007, – e que após o seu fechamento foram encaminhados a escolas regulares –, encontraram os seguintes achados, observando grupos de alunos incluídos no ensino regular em classes comuns e aqueles que foram inseridos em Instituições Especializadas:

> *No nosso estudo foi observado que os alunos que passaram a frequentar as escolas comuns do ensino regular apresentaram aumento nas pontuações globais nas áreas analisadas da sondagem pedagógica (Identidade e Autonomia; Socialização; Comunicação e Expressão – Linguagem Receptiva e Linguagem Expressiva), observada em duas avaliações, com intervalo de um ano (OLHER e GUILHOTO 2013, p.9).*

> *[...] tanto a vivência na classe comum como o trabalho complementar à rede regular de ensino, potencializa-se o desenvolvimento desses alunos, conforme observado por meio do monitoramento e acompanhamento durante os três anos de visitas às unidades escolares (OLHER e GUILHOTO 2013, p. 10).*

> *[...] O nosso levantamento mostrou evidências de melhoras quantitativas e qualitativas no desenvolvimento integral dos alunos que frequentavam a Escola Especial da APAE DE SÃO PAULO e que passaram a frequentar educação inclusiva em escolas de ensino regular (OLHER e GUILHOTO 2013, p.11).*

Outra solicitação veiculada em demandas judiciais, em número significativamente maior, se refere ao cuidador/monitor/mediador exclusivo e/ou professor especializado exclusivo para o estudante.

Quanto aos recursos e apoios que a escola deve proporcionar para os estudantes público-alvo da educação especial, a Lei nº 9.394/1996 LDBEN faz referência ao apoio especializado, destacando, no art. 58 § 1º que: "Haverá, *quando necessário*, serviços de apoio especializado, na escola regular, para *atender às peculiaridades da clientela de educação especial*" (BRASIL, 1996, g.n).

A Resolução CNE/CBE nº 02/2001 (BRASIL, 2001b), que Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, no Artigo 8º define que as escolas regulares devem prever e prover na organização de suas classes comuns, dentre outros: IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante:

> *a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial; b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis; c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente; d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação. (BRASIL, 2001 g.n.)*

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), no artigo 24 – item 2, indica que medidas de apoio individualizadas podem ser facilitadoras para a inclusão:

> *d. As pessoas com deficiência recebam o apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;*
>
> *e. Medidas de apoio individualizadas e efetivas sejam adotadas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;*

Posteriormente, observa-se a incorporação, na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008), das seguintes diretrizes:

> *Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia intérprete, bem como de monitor ou cuidador aos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras que exijam auxílio constante no cotidiano escolar." (BRASIL, 2008 p.17 g.n.).*

A Lei 12.764/2012 estabelece, no Art. 2º, diretrizes da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, em seu Parágrafo único que:

> *Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado (BRASIL, 2015 g.n.).*

A Lei 13.146/2015 (BRASIL, 2015), que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), em seu Art. 3º define o que se entende por atendente pessoal, profissional de apoio e acompanhante:

> *XII – atendente pessoal: pessoa, membro ou não da família, que, com ou sem remuneração, assiste ou presta cuidados básicos e essenciais à pessoa com deficiência no exercício de suas atividades diárias, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas;*
>
> *XIII – profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas;*
>
> *XIV – acompanhante: aquele que acompanha a pessoa com deficiência, podendo ou não desempenhar as funções de atendente pessoal.*

Embora as legislações tratem de alguma diferenciação entre o acompanhante, atendente pessoal e profissional de apoio, as atribuições destes profissionais carecem de definição mais detalhada, pois abrem precedente para a polissemia que ao invés de contribuir, confundem ainda mais a escola, no sentido de promover a perspectiva da educação inclusiva.

Cabe destacar, que as famílias e alguns educadores, mesmo antes da criança ingressar na escola, solicitam a presença de um profissional que fique exclusivamente no atendimento da criança com deficiência, sem compreender os riscos que a presença e atuação indiscriminada e distorcida desse profissional pode provocar no desenvolvimento desse estudante e, especialmente, em seu ganho de autonomia. Esse tipo de solicitação ocorre porque nem mesmo os profissionais da escola compreendem, na sua integralidade, a política a ser implementada e necessitam, mais do que o encaminhamento dos serviços de educação especial de apoio para a escola, de formação e suporte da equipe da educação especial para que consigam executá-la em perspectiva efetivamente inclusiva.

Sem dúvida, a implementação de uma política pública requer atenção especial devido à sua complexidade e à necessidade de infraestrutura adequada. Os sistemas de ensino devem dedicar atenção especial a essas questões. Além disso, é fundamental que as equipes escolares compreendam plenamente o que expressa a política sobre os direitos desses alunos, apresentando a proposta pedagógica da escola, aos pais, de forma a atender às especificidades de seus filhos.

Infelizmente, a falta de informação e insegurança por parte dos pais muitas vezes leva-os a buscar a justiça, sendo em alguns casos influenciados por profissionais da equipe escolar a acreditar que o atendimento individualizado é a única opção viável para a permanência na escola regular, sem, contudo, compreender plenamente se essa forma de atendimento pode impactar positiva ou negativamente a autonomia e o desenvolvimento de seu filho.

É um equívoco a compreensão de que a inclusão escolar está associada à obrigatoriedade de um cuidador/acompanhante para cada criança com deficiência. A escola e toda a comunidade educativa devem comprometer-se com os desafios da inclusão social e educacional, organizando a escola para o acolhimento destes estudantes e de suas famílias, promovendo estratégias pedagógicas e de acessibilidade a fim de favorecer as condições para o acesso, a participação, o desenvolvimento e a aprendizagem de todos.

Sabemos que as realidades escolares são muitas, a começar pela estrutura do prédio, pela composição de seus quadros, as desigualdades de seus territórios e comunidades e pelas condições de acessibilidade e inclusão. Por isso, é recomendável que os agentes da justiça promovam espaços para o diálogo com as equipes das secretarias ou representante legal das escolas, responsáveis pelo atendimento dos estudantes, antes de emitir parecer sobre a solicitação inicial de apoios individualizados, verificando, assim, se esta irá assegurar o desenvolvimento do estudante (RAMOS, BARRETO, BAPTISTA, CAVALCANTE, 2021 p. 205). Vale ressaltar que a avaliação da equipe escolar deve prevalecer quando se trata dos aspectos educacionais necessários para assegurar ao alunado que necessita dos serviços da educação especial condições necessárias à sua efetiva participação, desenvolvimento e aprendizagem.

Conhecer como a política está organizada, como funcionam os serviços e apoios, o papel de cada profissional é fundamental para que as solicitações ou tomadas de decisão não impactem negativamente nos resultados da política, pois, caso contrário, corre-se o risco de transformar a inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial, nas classes comuns, em atendimentos segregados e/ou, até mesmo, de exclusão dentro da escola.

Os serviços e apoios organizados em uma política estão respaldados por conceitos, diretrizes e princípios muito caros para os educadores e, por isso, qualquer alteração deve ocorrer com base nas avaliações e demandas identificadas no processo de implementação.

Um pedido individual, se não analisado diante do todo, como por exemplo: conhecimento da política, avaliações pedagógicas, oferecimento de apoios e serviços necessários para o pleno desenvolvimento do estudante, organização do trabalho colaborativo entre os professores, participação da família, atendimentos terapêuticos e de saúde - pela saúde, quando necessário, são aspectos nos quais o Judiciário, por meio de suas decisões, pode interferir diretamente na implementação da política pública, determinando apoios intensivos para estudantes que não necessitam e prejudicando o planejamento e a indicação desses serviços e apoios para aqueles, que a partir da avaliação da equipe educacional, foram identificados como necessários.

Tais circunstâncias absorvem demasiado tempo dos gestores da política pública, tendo em vista os inúmeros processos individuais que necessitam responder. Embora apontem questões que podem possibilitar a compreensão da situação vivenciada pelos diferentes atores (equipes das unidades educacionais, famílias e pessoas com deficiência), estas concorrem com questões mais amplas para o aperfeiçoamento da política. Em vista disso, concordamos com Serra (2017, p. 34) "que a discussão da educação na forma jurídica não representa o melhor caminho. A inclusão sob a força da lei impõe uma realidade que nem sempre produz os melhores resultados pedagógicos."

Outro aspecto, de igual importância, se refere à interferência no planejamento e na disponibilização dos serviços e apoios definidos como prioridade pela gestão. BARREIRO e FURTADO (2015, p.308) consideram:

> *[...] Partindo-se da premissa de que o planejamento orçamentário e financeiro é realizado de forma responsável, com a eleição de prioridades que sejam capazes de atender à comunidade em geral, e sendo certo, ainda, que essas prioridades estejam relacionadas com tais direitos sociais e/ou fundamentais, a reserva do possível deve ser o balizamento para a atuação do Poder Judiciário, sob pena de restarem caracterizadas a invasão de competência e a intervenção na forma de substituição do Poder Executivo na definição do que seja oportuno e conveniente ou, em outras palavras, do mérito administrativo propriamente dito. [...]*

As decisões judiciais na área da educação, mais especificamente, na indicação de matrícula, definindo o tipo de escola, têm impactado a Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, pois acabam interferindo no planejamento e metas estabelecidos. Cabe destaque às ações que interferem nas vagas, serviços e apoios oferecidos tais como: transferência de estudantes de outras redes para a rede municipal; serviços e apoios previstos na política indicados de forma exclusiva para o estudante, mesmo quando os relatórios elaborados pelos professores asseguram que este tipo de atendimento seria prejudicial para a maioria dos casos solicitados; obrigatoriedade de matrícula pelo município em escola privada de educação especial.

Além destas ações, existem outras que apresentam gravidade ainda maior, como a determinação de que as crianças com autismo sejam acompanhadas durante todo o período escolar por Acompanhante Terapêutico (AT), desconsiderando que a proposta deste atendimento apresenta base conceitual que conflita com os pressupostos da educação e contraria os princípios expressos na Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, prevalecendo, desse modo, a visão médica sobre a visão educacional e, quando não acatadas, incorrendo em multas ou crime de desobediência. GAVIOLI, RANOYA E ABBAMONTE (2001) alertam para a demanda por Acompanhante Terapêutico, e afirmam que

> *[...] "para a educação, o pedido da presença de um AT está relacionado, na maioria das vezes, à demanda de que ele possa responder pelas atitudes e pela educação da criança ainda não adaptada ao universo escolar e com a*

> *qual o corpo docente acredita não saber lidar" (GAVIOLI; RANOYA; ABBAMONTE, 2001). (apud SPAGNUOLO, 2017 p. 32)*

Nesta lógica, os saberes da área da saúde se constituem em hierarquia no que se refere aos saberes docentes, desconsiderando a finalidade da Educação e o papel do professor no processo educativo de seus alunos, tendo em vista que a atuação do AT está voltada às questões terapêuticas e de saúde.

Não há dúvida que a garantia do direito à saúde é tão fundamental quanto todos os outros direitos conquistados. Entendemos como importante o diagnóstico precoce para estabelecer o cuidado com a saúde, as necessárias terapias e acompanhamentos dos sujeitos diagnosticados com TEA e suas famílias. Porém, compreendemos que esta ação é específica da área de saúde, que deve ocorrer nos seus equipamentos e não dentro da escola. Além de considerarmos um retrocesso, é ineficaz e contraditória com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, com a Lei nº 12.764/2012 que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, com a Lei Brasileira de Inclusão e ao Sistema Único de Saúde (?).

A ação articulada dos profissionais da educação e da saúde, que atendem a criança, é essencial para assegurar todas as condições para o seu desenvolvimento pleno. Por isso é preciso organizar momentos e espaços para que os diferentes profissionais se articulem com a escola, o que difere muito do que vem acontecendo, ou seja, transformar o espaço escolar em atendimento terapêutico. PEGORELLI (2010) afirma que é possível acompanhar na escola, sem necessariamente estar dentro da sala de aula. (apud SPAGNUOLO,2017 p.36)

Do lado dos gestores, observa-se uma grande frustração pelo enfraquecimento da política, cada vez que um serviço é desviado para um atendimento que não corresponde à concretização de uma escola inclusiva. Essas determinações podem dar pretexto para atores sociais e político-institucionais acionarem o Judiciário contra o encaminhamento de determinadas políticas, às quais se oponham por razões várias, mesmo sendo assegurado o direito à educação em espaços inclusivos na nossa Constituição. MAINARDES (2006, p.53 e 54) afirma:

> *Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares de produção de texto competem para controlar as representações da política. Assim, as políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades. As respostas a esses textos têm consequências reais.*

Nesse sentido, a continuidade ou mudança de políticas públicas passa por processo de construção bastante complexo, onde precisam ser avaliados os fatores e indicadores pela manutenção, alteração, ou, até mesmo, a sua substituição. A educação pública tem realizado importante papel para a construção da sociedade brasileira. Embora reconhecida a sua importância, seus profissionais são com frequência desautorizados naquilo que é o seu saber e *expertise*: a educação.

Considerações finais

As reflexões aqui desenvolvidas partiram de algumas questões iniciais, tais como: O que é a judicialização da política pública e como ela afeta o poder executivo? Quais são os casos emblemáticos? O que acontece com a política pública desenvolvida pelo Executivo quando aspectos educacionais são judicializados? Ou o que acontece quando se judicializa contra o Executivo? Como o executivo toma providências a necessidade de judicialização das demandas?

Essas questões mobilizaram problematizações e análises a partir do olhar pedagógico e jurídico na busca de compreender como o fenômeno da judicialização tem impactado as políticas públicas de educação especial na perspectiva inclusiva e, mais do que isso, se realmente tem assegurado o direito constitucional da educação para o público-alvo da educação especial.

TIBÉRIO (2011, p. 113) considera que a possibilidade da matrícula de uma parcela da sociedade que não tinha acesso a escola gerou conflitos, antes desconhecidos pelos educadores.

> *A judicialização das relações escolares é um fato verdadeiro e, a nosso ver, ocorre em grande número porque os atores educacionais envolvidos não foram formados para lidar com esta nova demanda e não foram informados sobre as novas obrigações decorrentes destes instrumentos legais que explicitam deveres e garantem direitos. (CHRISPINO; CHRISPINO 2008, p. 11 apud TIBÉRIO 2011, p. 113)*

A efetivação do direito à educação dos bebês, crianças, jovens e adultos com deficiência no sistema educacional de ensino, assegurado o atendimento na classe comum em todos os níveis e etapas da educação, implica, necessariamente, o desenvolvimento de práticas que se inscrevem tanto no âmbito da gestão pública quanto no das relações entre os sujeitos nas diversas instituições da sociedade. Nesse sentido, concordamos com THOMA, HILLESHEIM e SIQUEIRA (2021, p. 95) que se fazem necessárias orientações legais que não se apresentem somente como normas a serem acatadas, mas estratégias que busquem desenvolver os desejos de incluir, constituindo subjetividades inclusivas.

Uma experiência que tem demonstrado ser bastante eficaz para atender às necessidades dos estudantes e aprimorar a política tem sido a ação desenvolvida pelo Ministério Público de São Paulo, por intermédio de seus grupos especializados em educação, que tem possibilitado articulação de diferentes agentes sociais envolvidos na garantia do direito à educação por parte do público-alvo da Educação Especial, produzindo implicação institucional para a construção de soluções conjuntas, a partir dos parâmetros estabelecidos pela política pública e pelos Direitos Humanos. (SILVA & PEDOTT, 2017, p. 448)

> *Cabe ao MP garantir espaços de diálogo para a construção do entendimento a respeito de que barreiras estão agindo no impedimento do direito à educação, a fim de criar situações de mediação nas quais as/os diferentes agentes institucionais possam compreender os sentidos das solicitações, reinterpretando-as à luz das barreiras e das diferentes perspectivas sobre o fenômeno em questão, não atuando de maneira instrumental e imediatista. (SILVA & PEDOTT, 2017, p. 448)*

Ao nosso ver, esse tipo de proposta possibilita, quando ampliada a participação de outras secretarias como saúde e assistência, a condução para decisões baseadas na integridade e equidade. Segundo WACHELESKI (2007, p.106)

> *A integridade traz como pressuposto a fundamentação numa justificativa ajustada a essa lei e coerente com o sistema normativo, o que impõe, coerência com princípios e políticas. A equidade, por sua vez, imporá o limite entre as convicções pessoais dos juízes e a sensibilidade à opinião pública, o que será possível pela justificativa de suas decisões de acordo com os textos do processo legislativo que originou a lei. (DWORKIN, 1999. p. 409 apud WACHLESKI, p. 106)*

Importante ressaltar que são necessários o engajamento e a interlocução permanente das várias instituições que possuem a responsabilidade de promover a educação formal e a educação não formal, para que as crianças e adolescentes com deficiência possam usufruir desse direito fundamental na perspectiva da verdadeira inclusão.

Arranjos Pedagógicos e Estratégias Territoriais

Talita Delfino [83]

Introdução

Ao pensar em educação e na prática pedagógica os docentes sempre se deparam com questões no âmbito da inclusão escolar, principalmente nos últimos anos, quando as discussões nesta área e as lutas por direitos ficaram mais evidentes e foram mais veiculadas. É preciso garantir que todos tenham a oportunidade de estudar e que medidas sejam tomadas nesse sentido. Também é importante pensar em mudanças sociais que possam ser trabalhadas na escola para a eliminação de preconceitos e estereótipos e não a confirmação deles desde a educação infantil.

Apesar dos aparentes avanços, ainda há muito a evoluir e conquistar nesta área. Assim, ao pensar na relação existente entre a escola e a alteridade, na perspectiva da educação inclusiva, é necessário prever a eliminação de todas as formas de discriminação, sejam elas físicas/estruturais, sociais, culturais, de comunicação ou psicológicas.

Dentre a diversidade presente na escola, para muitos professores, as crianças com deficiência ainda são as que mais os desafiam a repensar suas práticas e a buscar novas metodologias e formas de trabalhar para alcançar o objetivo proposto. Além de auxiliar no apoio ao docente também é necessário dar égide à toda ação pedagógica, disponibilizando as adequações, recursos, equipamentos e tecnologias necessárias de modo a garantir o acesso ao currículo e à educação.

[83] Mestranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, especialista em educação especial/deficiência múltipla pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, coordenadora pedagógica na prefeitura do município de São Paulo.

A partir das diretrizes apresentadas pelo Ministério da Educação (MEC; BRASIL, 2001; 2009), os governos definem, asseguram e monitoram a implementação de políticas, programas e práticas, tomando as medidas necessárias para a eliminação da discriminação e promover a integração no fornecimento de serviços, programas e atividades como a educação. No município de São Paulo os documentos mais recentes são o Decreto nº 57.379/2016 que institui a política paulistana de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva (SÃO PAULO, 2016a) e a Portaria nº 8.764/2016 que regulamenta e institui a política no sistema municipal de ensino (SÃO PAULO, 2016b).

A política instituída apresenta mudanças conceituais relacionadas às discussões na área, estando de acordo com a legislação federal vigente (BRASIL, 2010) e os documentos recentes publicados pela secretaria municipal de educação, tratando a deficiência como conceito em evolução e definido a partir das barreiras existentes nas relações/interações. Reafirmando o direito à educação e tratando da integração da educação especial no projeto político pedagógico da escola por meio do atendimento educacional especializado, o qual pode ser organizado de modo colaborativo, itinerante e contraturno, de modo a garantir que todos os atores sociais presentes na escola estejam envolvidos e sejam responsáveis pela educação de todos. Assim, fica declarado o objetivo de

> *assegurar o acesso, a permanência, a participação plena e a aprendizagem de bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento – TGD e altas habilidades ou superdotação nas unidades educacionais e espaços educativos da Secretaria Municipal de Educação, observadas as diretrizes estabelecidas neste decreto e os seguintes princípios:*
>
> *I – da aprendizagem, convivência social e respeito à dignidade como direitos humanos;*
>
> *II – do reconhecimento, consideração, respeito e valorização da diversidade e da diferença e da não discriminação;*
>
> *III – da compreensão da deficiência como um fenômeno sócio-histórico-cultural e não apenas uma questão médico-biológica;*

Evidenciando a necessidade de considerar a diversidade humana nos planejamentos e práticas pedagógicas, de discutir o tema na comunidade escolar e de reconsiderar conceitos tão arraigados na sociedade como o de deficiência, de necessidades especiais, dentre outros.

> *IV – da promoção da autonomia e do máximo desenvolvimento da personalidade, das potencialidades e da criatividade das pessoas com deficiência, bem como de suas habilidades físicas e intelectuais, considerados os diferentes tempos, ritmos e formas de aprendizagem;*
>
> *V – da transversalidade da Educação Especial em todas as etapas e modalidades de educação ofertadas pela Rede Municipal de Ensino, a saber, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Educação Indígena;*
>
> *VI – da institucionalização do Atendimento Educacional Especializado - AEE como parte integrante do Projeto Político Pedagógico – PPP das unidades educacionais;*

A institucionalização do AEE e sua integração no PPP revela a importância deste atendimento na escola, explicita as práticas e transformações pensadas para a realidade da unidade educacional no processo de construção da escola inclusiva almejada.

> *VII – do currículo emancipatório, inclusivo, relevante e organizador da ação pedagógica na perspectiva da integralidade, assegurando que as práticas, habilidades, costumes, crenças e valores da vida cotidiana dos educandos e educandas sejam articulados ao saber acadêmico;*
>
> *VIII – da indissociabilidade entre o cuidar e o educar em toda a Educação Básica e em todos os momentos do cotidiano das unidades educacionais;*
>
> *IX – do direito à brincadeira e à multiplicidade de interações no ambiente educativo, enquanto elementos constitutivos da identidade das crianças e bebês.*

Essas considerações são indispensáveis na educação infantil e, ao destacar a relevância destas, corroboram com os argumentos da importância do atendimento educacional especializado nesta fase, com planejamento e ações que garantam estas questões para todas as crianças.

> *X – dos direitos de aprendizagem, visando garantir a formação básica comum e o respeito ao desenvolvimento de valores culturais, geracionais, étnicos, de gênero e artísticos, tanto nacionais como regionais;*
>
> *XI – do direito de educação ao longo da vida, bem como qualificação e inserção no mundo do trabalho;*
>
> *XII – da participação do próprio educando e educanda, de sua família e da comunidade, considerando os preceitos da gestão democrática (SÃO PAULO, 2016a, p.16).*

Bem como é definido o atendimento educacional especializado (AEE) como:

> *"...o conjunto de atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade organizados institucionalmente, prestado em caráter complementar ou suplementar às atividades escolares, destinado ao público-alvo da educação especial que dele necessite" (SÃO PAULO, 2016a, p. 9).*

Sendo assim, o AEE é ofertado na educação infantil, preferencialmente, no contexto da unidade educacional, em seus diferentes espaços, não substituindo as experiências oferecidas para todas as crianças. Para isto, o AEE prevê a articulação entre os docentes da sala regular e o professor especialista, colaborando, e discutindo as habilidades e necessidades; os recursos, estratégias e formas de promover a estimulação dos bebês e crianças, de modo a garantir a aprendizagem e desenvolvimento, bem como remover as barreiras encontradas (SÃO PAULO, 2016b).

De acordo com a portaria nº 8.764/2016 (SÃO PAULO, 2016b, p. 10):

> *Art. 25 – A oferta do AEE na educação infantil deverá considerar o disposto na Nota Técnica Conjunta N 02/2015/MEC/SECADI/DPEE/SEB/DICEI, de 04*

> *de agosto de 2015, que trata de "Orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil".*
>
> *[...]*
>
> *§ 3º – Para os bebês e as crianças de 0 a 3 anos, matriculadas nos Centros de Educação Infantil – CEIs, CEMEIs e EMEIs, e para as crianças de 4 a 5 anos, matriculadas em EMEIs ou CEMEIs em período integral, o AEE deverá ser realizado no seu horário de frequência à unidade educacional, com atuação colaborativa entre os professores responsáveis pelo AEE colaborativo, ou itinerante e os demais profissionais da U.E.*
>
> *§ 4º – As crianças de 4 e 5 anos com matrícula na EMEI ou no CEMEI, em período parcial, poderão ser encaminhadas para o AEE no contraturno escolar, após avaliação pedagógica/estudo de caso que indique não ser possível o atendimento nas formas previstas nos incisos I e III do art. 23, utilizando como critério, a necessidade específica da criança em relação às atividades próprias do AEE elencadas no art. 22.*

Ou seja, o professor do atendimento educacional especializado poderá atender duas unidades educacionais da região. Sendo a primeira sua sede, local em que há a sala de recursos multifuncionais e onde são realizados os atendimentos no contraturno e a segunda com trabalho itinerante. Adicionalmente, a nota técnica nº 4/2014 (BRASIL, 2014), determina que o laudo médico não é obrigatório para a matrícula no AEE. Facilitando o atendimento e acompanhamento dos bebês e crianças na educação infantil, já que muitos diagnósticos não são conclusivos na primeira infância e a estimulação e intervenção auxiliam no desenvolvimento e aprendizagem (AMORIM, CAPELLINI e ARAÚJO, 2016).

Dessa forma, o plano de atendimento de cada criança deverá ser elaborado pelos envolvidos no processo de escolarização desde o encaminhamento para avaliação e torna-se parte do histórico escolar, respaldando o atendimento (SÃO PAULO, 2016b). Identificando as necessidades e organizando os recursos necessários para eliminar as barreiras existentes e permitir o desenvolvimento, levando em conta suas necessidades específicas, habilidades e assegurando sua participação plena e efetiva nas atividades (SÃO PAULO, 2016a).

Para tanto, cada escola deverá organizar-se para criar condições de reflexividade-crítica individuais e coletivas. Sendo o professor do atendimento educacional especializado o responsável por dar o suporte necessário aos professores para desenvolverem intervenções pedagógicas que atendam as necessidades das crianças, fornecer os recursos necessários para pôr em prática suas tentativas, identificar e auxiliar na eliminação das barreiras existentes, promovendo a autonomia, a ampliação/aquisição de saberes e habilidades necessárias ao desenvolvimento amplo do sujeito (SÃO PAULO, 2016a; 2016b).

De acordo com o ministério público do estado de São Paulo (2012), "as creches e pré-escolas devem dispor de profissionais orientados para lidar com bebês com deficiência". A parceria entre os docentes da sala regular e o especialista é imprescindível à troca de informações e conhecimentos, acompanhando a criança, dialogando e estabelecendo estratégias, plano de ação e garantindo a participação e desenvolvimento dela.

Uma das formas de garantir o suporte ao professor da sala regular e aumentar as possibilidades de atendimento às necessidades das crianças público-alvo da educação especial é o trabalho colaborativo e articulado, construído na relação de troca entre os professores da sala regular e da educação especial na perspectiva de aproximação baseada na emancipação e autonomia, tanto dos docentes quanto das crianças (SÃO PAULO, 2016a).

Os documentos trazem a descrição do trabalho no AEE como colaborativo e articulado, ou seja, presume o diálogo, a construção do trabalho e aproximação da educação especial e da escolarização. Essa ideia difere do conceito de ensino colaborativo defendido por Capellini (2004), o qual pressupõe dois profissionais (professor da sala regular e o do AEE) atuando em conjunto, não necessitando da presença constante, mas no processo de planejamento e avaliação do proposto. A reflexão conjunta sobre a prática é essencial e a sistematização por meio de diário de bordo, caderno de campo, portfólio ou outra forma de registro auxilia na produção de relatórios ou outras documentações de acompanhamento e avaliação processual do desenvolvimento da criança por ela mesma.

O ensino colaborativo se assemelha ao modelo de aprendizagem colaborativa ou coensino/codocência advindo do enfoque do desenho universal para aprendizagem (BOVE, 2012), no qual parte-se da prerrogativa de que todas as crianças precisam de apoios. Uma

vez que cada indivíduo possui um estilo de aprendizagem e necessitará de apoios mais ou menos especializados para compreender determinados conteúdos. Desta forma, no processo inclusivo todos os atores da comunidade escolar estão envolvidos na implementação das práticas e desenvolvimento das relações funcionais e significativas entre as crianças, obtendo qualidade de vida para todos (docentes, quadro de apoio, gestão, discentes e família).

Partindo da ideia de que o currículo deve ser acessado por todos, sendo indispensável a flexibilização, prevendo adequações e/ou adaptações que permitam o ajuste do fazer pedagógico de acordo com as necessidades individuais. Assim, o ensino colaborativo não excluiu o atendimento no contraturno nas salas de recurso multifuncionais, cujo trabalho foca questões mais específicas da criança como confecção de recursos e adaptações a serem utilizadas na sala regular e/ou outros espaços frequentados (CAPELLINI, 2004).

Bove (2015) traz quatro tipos de coensino: de apoio, paralela, complementar e de equipe; e os compara a fases de um relacionamento sendo o primeiro um encontro, o segundo relacionamento exclusivo, seguido do namoro e precedido pelo casamento. A proposta de codocência é feita como um contrato no qual as partes descrevem o que levaram para o relacionamento, ao que se propõem, importante para posterior análise do estilo de aprendizagem de cada docente. Todas as crianças da turma são de responsabilidade de ambos e a relação evoluirá com equidade, confiança, decisão compartilhada, apoio mútuo tendo como meta facilitar a implementação de práticas efetivas de inclusão.

As propostas podem se efetivar de diversas formas, desde o professor do AEE como suporte até o ensino alternativo, as estações de ensino, ensino paralelo e equipes de ensino (CAPELLINI, 2004). No primeiro momento (codocência de apoio) o especialista auxilia a criança com maior apoio e aos poucos, com a evolução do trabalho conjunto e dos planejamentos o professor regular irá prover esse apoio (BOVE, 2015).

Para que qualquer uma das propostas seja efetiva é imprescindível que todas as ações sejam planejadas e refletidas todo o tempo. Assim, não só os conteúdos devem ser pensados, mas os espaços, materiais, possibilidades, metodologias, rotinas, grupos e estratégias mais eficientes para atingir o objetivo desejado. Assim, para que haja ensino colaborativo é necessário o trabalho em equipe, objetivos comuns, vontade, disposição, orientação do

professor, facilitação, aprendizagem colaborativa, criação ativa do conhecimento e de significados, interação e avaliação, confiança individual e resultados planejados (RODRÍGUEZ, 2014).

Considerações finais

O AEE, definido como serviço da educação especial oferecido no contraturno, itinerante ou colaborativo, que reúne recursos pedagógicos, de acessibilidade e atividades ao público-alvo de modo suplementar ou complementar. Assim, revela-se o papel do atendimento como ferramenta de apoio para garantir a construção do projeto inclusivo nas unidades educacionais, garantido a permanência de todos e todas à educação.

Dentre todas as funções desempenhadas pelo professor especializado temos a de acompanhar as crianças atendidas, identificar as necessidades, os recursos e tecnologias assistivas a serem desenvolvidos e a orientação dos docentes das turmas regulares, bem como o apoio construído nas trocas de informações, conhecimentos, de maneira articulada e colaborativa. O que prevê a parceria entre os professores e a aproximação da educação especial e do processo de escolarização, mas difere do conceito de ensino colaborativo, o qual presume a ação conjunta no planejamento e avaliação do processo, sendo fundamental a reflexão sobre o proposto.

Dessa forma, o modelo de ensino colaborativo seria uma proposta interessante ao pensar no AEE, principalmente na educação infantil, e passo seguinte no processo inclusivo e de formação continuada dos educadores. Para podermos ter elementos significativos para as discussões nesta área destacamos a importância da continuação dos estudos sobre a importância do AEE na educação infantil e do ensino colaborativo. Além de contribuir com a construção de conhecimento na área, buscando auxiliar na argumentação, luta pelos direitos das pessoas com deficiência e pela inclusão, uma vez que as informações obtidas podem ser vinculadas às mudanças que virão por meio delas.

Educação Inclusiva:

Uma Convocação à Radicalidade

Biancha Angelucci [84]

Laureane Marília de Lima Costa[85]

> *When we recognize that dependency is an aspect of what it is to be the sorts of beings we are, we, as a society, can begin to confront our fear and loathing of dependency and with it, of disability.*[86]
>
> *Eva Kittay*

A educação inclusiva, como princípio ético-político (PLAISANCE, 2010), convoca-nos à radicalização de vários compromissos já firmados no âmbito dos direitos humanos desde há muitas décadas. Retomaremos aqui alguns deles, sem a pretensão de os esgotar, mas de os enfatizar, na medida em que se constituem como aspectos basilares da defesa do Estado democrático de direito. Abordaremos a escola como instituição democrática, a educação como direito humano, a dignidade como valor intrínseco de todo e qualquer ser humano; a deficiência como sistema de opressão; a interdependência e o cuidado como características das relações sociais.

[84] Psicóloga. Docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Contato: b.angelucci@usp.br.

[85] Psicóloga bolsista na Universidade Federal de Jataí. Doutoranda em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Contato: laureanelimacosta@gmail.com.

[86] Tradução livre: Quando reconhecemos que a dependência é um aspecto do que é ser o tipo de seres que somos, nós, como sociedade, podemos começar a enfrentar nosso medo e aversão à dependência e, com isso, à deficiência.

Importa sinalizar que a conquista do direito à educação pela classe trabalhadora (quase) coincide com o período histórico da conquista de direitos sociais e civis pelas pessoas com deficiência: a segunda metade do século passado. No aspecto político internacional, houve a construção da Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e a Declaração de Salamanca, no Brasil, a luta pela redemocratização e construção da Constituição Federal, o estabelecimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a promulgação da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (ONU, 1948; BRASIL, 1988; 1994; 1996; 2008; 2009; 2015; CARVALHO; TURECK, 2014; ROSA; WILHELM, 2014). No aspecto econômico, no cenário nacional e internacional, até o final do século XX, observou-se o intervencionismo estatal na garantia de alguns direitos aos/às trabalhadores/as, sendo a educação um deles, no que ficou conhecido como Estado de bem-estar social, cujo objetivo último era controlar a crise do capitalismo de 1930 (ORSO, 2021).

Ocorre que, acompanhando o cenário internacional, em meados da década de 1990, inicia-se no Brasil o processo de reforma do Estado e, sob a justificativa de superar a ineficiência da administração pública burocrática, implementa-se a administração pública gerencial, limitando a ação do Estado e transferindo parte das atividades para o setor público não-estatal e para o setor privado (BRASIL, 1995). Deste modo, o intervencionismo estatal supramencionado torna-se um "intervencionismo às avessas", ou seja, a intervenção do Estado em relação à efetivação de direitos sociais diminui o máximo possível, ao passo que aumenta em relação ao controle e repressão da população via reformas que desmontam os direitos dos/as cidadãos/ãs, sobretudo, a partir de 2016 (ORSO, 2021, p. 6).

Eis uma contradição para a efetivação da educação inclusiva: foi reconhecido o direito à educação, concomitantemente, o Brasil consentiu com a submissão a um projeto econômico-social neoliberal ou ultraliberal que prega o fim da utopia igualitária, a supremacia da competição, do empreendedorismo e da privatização, elegendo o mercado como o responsável por regular o acesso aos direitos humanos (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003; ROSA; WILHELM, 2014; COSTA; SILVA, 2020; ORSO, 2021).

No espaço da democracia política, mas não econômica, a concessão de igualdade de oportunidades se organiza com base na capacidade ou mérito individual, sem intencionar igualdade real e, também, sem desvelar o aspecto social na produção de capacidade e incapacidade (DIAS, 2013; ROSA; WILHELM, 2014).

Assim, afirmar a escola como instituição democrática é tão óbvio quanto necessário, se queremos fundamentar a defesa da educação inclusiva. Desde a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), articulam-se as concepções de inclusão e escola como espaço de convívio entre pessoas com diferentes origens, condições e características. A escola, nesse sentido, é compreendida como instituição social com função específica que tem legitimidade e condições materiais e simbólicas de produzir mediações entre os sujeitos e a cultura, de maneira a criar condições acolhedoras para a fruição do currículo.

> *O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva.*
>
> *[...]*
>
> *Escolas centradas na criança são além do mais a base de treino para uma sociedade baseada no povo, que respeita tanto as diferenças quanto a dignidade de todos os seres humanos. Uma mudança de perspectiva social é imperativa (BRASIL, 1994, p. 4).*

Passados 22 anos e acrescentadas muitas discussões e vários documentos nacionais e transnacionais a respeito do tema, o Comentário Geral No. 4 do Comitê de Monitoramento da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência das Nações Unidas, em 2016, ao apresentar interpretação do art. 24 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009) adensa essa relação na medida em que aborda a importância das instâncias consultivas e deliberativas da escola (grêmios, conselhos de escola, associações de

estudantes e familiares). Destacamos: "[Inclusão] Centra-se na plena e efetiva participação, acessibilidade, comparecimento e conquistas de todos os estudantes, especialmente aqueles que, por diferentes razões, estão excluídos ou em risco de serem marginalizados" (ONU, 2016, s/p.).

> *Garantir o direito das crianças de participarem na sua educação deve ser aplicado igualmente às crianças com deficiência em seus próprios planos de aprendizagem e educação individualizada, dentro da pedagogia da sala de aula, através dos conselhos escolares, no desenvolvimento de políticas e sistemas escolares e no desenvolvimento de uma política educacional mais ampla (ONU, 2016, s/p.).*

Assim, participar da vida escolar implica ter acesso efetivo ao patrimônio cultural organizado por meio da oferta curricular, mas não em um padrão meramente receptivo e subalterno. É aprender a participar de maneira organizada e coletiva dos processos reflexivos e decisórios que constituem a vida institucional. Pessoas com e sem deficiência vivendo os conflitos e as negociações presentes na sociedade e, com isso, aprendendo sobre suas distintas condições e necessidades de apoio à participação, o que nos leva a um outro aspecto basilar.

A educação como direito humano reafirma seu caráter universal de bem público, ou seja, trata-se de um direito que deve estar garantido a todas as pessoas, dando-lhes acesso a outros direitos (PLATAFORMA DHESCA BRASIL E AÇÃO EDUCATIVA, 2011, p. 18). Há uma implicação ainda mais importante para nosso tema: ao ser compreendida como direito humano, a educação necessariamente passa a ser percebida como um direito que só se realiza em conjunto. Isso porque não há como efetivá-lo se o compartilhamento crítico do patrimônio humano estiver garantido apenas para algumas pessoas em detrimento de outras, afinal, a finalidade de apropriação crítica do conhecimento não pode ser cumprida individualmente, mas tão somente na vida compartilhada. A transmissão intergeracional e intercultural que pressupõe a educação não pode ocorrer individualmente, não é um bem privado, pois não se transforma em conhecimento acumulado para a sociedade. Tal passagem tampouco significa mera cópia de conhecimentos já estabelecidos, mas transmissão de legados culturais: línguas, costumes, valores, saberes, experiências, narrativas

constituem essa herança e precisam ser recebidos criticamente pelas novas gerações, que o questionam, ressignificam, destroem e reconstroem (ARENDT, 2014). Desse modo, o direito humano à educação só pode se realizar plenamente se todas as pessoas, em conjunto, forem reconhecidas como legítimas herdeiras de nosso legado humano e, a partir dele, identificarem e formularem os dilemas de nossa existência. Um deles se refere ao alijamento das pessoas com deficiência do lugar de titulares da história da humanidade mesma. Objetificadas que são, costumeiramente, estão ausentes dos componentes curriculares, da ciência, da profissão, das salas de aula. Por vezes, são referidas como história à parte: a história social das pessoas com deficiência, a alfabetização das pessoas com deficiência, a sexualidade das pessoas com deficiência, a escola para pessoas com deficiência. Não para compor a história da humanidade e, inclusive, interpelá-la em sua presumida linearidade e normalidade, mas para compor um arquivo em separado, um mundo paralelo, uma história da patologia que serve apenas de contraponto para a História (LANNA JÚNIOR, 2010). Como nos ensina Shaun Grech (2015), considerar a história das pessoas com deficiência é, necessariamente, ressignificar toda a história da humanidade, considerando outros modos de existir, constituir-se sujeito e participar socialmente. Assim, sustentar a educação como direito humano que se realiza com todas as pessoas e entre todas as pessoas passa por interpelar o que entendemos por conhecimento, ciência, currículo... a partir também do legado desse segmento para toda a humanidade.

Essa participação na construção, recepção e ressignificação do legado humano está suportada pela afirmação da dignidade intrínseca de todo ser humano. Como nos relembra Roberto Andorno (1997), ela trata de reconhecer a legitimidade de todo e qualquer ser humano sem nenhum condicionante:

> *Se trata de un valor que está indisolublemente ligado al propio ser de la persona y por ello es el mismo para todos y no admite grados. En este sentido, todo ser humano, aún el peor de los criminales, es un ser digno y por tanto, no puede, bajo ninguna circunstancia, ser sometido a tratamientos*

degradantes o inhumanos, como la tortura o la esclavitud (ANDORNO, 1997, p. 93).[87]

Como o corpo não é uma unidade separada do ser, não é um objeto de que se pode dispor, mas, pelo contrário, compõe a unidade do ser, a dignidade de todo e qualquer corpo também deve ser reconhecida, sem qualquer condicionante (ANDORNO, 1997). Desse modo é que todas as pessoas com deficiência, em suas distintas manifestações da variabilidade humana, são igualmente dignas. E este tema sustenta a defesa não só do direito à educação, mas à educação inclusiva, posto que a concretização do reconhecimento da dignidade de cada pessoa, assim como a aprendizagem dessa situação de igualdade configuram-se como experiências sociais, produzidas ao longo da convivência. A comunicação social que se faz sobre os sujeitos que vivem apartados, já nos ensinou a Luta Antimanicomial (AMARANTE, 1994), não ensina apenas a alteridade das existências, mas a desigualdade de seu status de cidadania, de sua humanidade. Separados, mas iguais, lema formulado nos Estados Unidos da América (MUNANGA, 2022) para tentar justificar práticas discriminatórias em relação à população negra, é mais um exemplo de que a segregação da população implica, necessariamente, não só a normalização e a normatização, mas a aprendizagem da desigualdade como elemento natural das relações sociais.

O modelo social da deficiência compreende que as relações sociais se configuram como um sistema de opressão que descaracteriza, inferioriza e, por consequência, rebaixa a dignidade das pessoas com deficiência, à medida em que não só interpõe barreiras ao exercício digno de suas vidas, como recusa seus corpos, seus modos de perceber, pensar, sentir e comunicar (CAMPBELL, 2009). Assim, a deficiência consiste em uma situação experimentada por pessoas que vivem impedimentos sensoriais, físicos, mentais e/ou intelectuais que são insistentemente negadas em sua condição de humanos. Fica patente como não é possível conceber a deficiência mais como característica de um sujeito, mas como

[87] Tradução livre: Trata-se de um valor que está ligado indissoluvelmente ao próprio ser da pessoa e por isso é o mesmo para todos, não admitindo graus. Neste sentido, todo ser humano, mesmo o pior dos criminosos, é um ser digno e, portanto, não pode, sob nenhuma circunstância, ser submetido a tratamentos degradantes ou desumanos, como a tortura ou a escravização.

processo social que avilta frontalmente o reconhecimento da dignidade humana. Nesse sentido é que a educação inclusiva, como princípio ético (PLAISANCE, 2010), enquadra a política pública de educação e, por conseguinte, os sistemas educacionais, como iniciativas estatais de enfrentamento radical da produção da deficiência, bem como do restabelecimento da legitimidade de todos os sujeitos, reconhecida e exaltada a variabilidade humana, aqui alçada a valor desejável, posto que permite criticar e repactuar padrões de sociabilidade.

Assim, o compromisso radical com a educação inclusiva perpassa o tensionamento do Estado pelo aumento de sua responsabilidade na garantia das condições materiais necessárias e suficientes para que pessoas com deficiência exerçam a cidadania e vivam com plenitude, pois, como defendido por Liz Crow (1996) e Colin Barnes (2012), por mais doloroso ou comprometedor que um impedimento corporal seja, o modo como as pessoas vivem com ele é determinado pela qualidade e quantidade de acesso a recursos materiais e sociais. Logo, é necessário questionar: como os arranjos de cuidado para pessoas com deficiência influenciam a efetivação do direito à educação?

O regime de cuidado no Brasil apoia-se principalmente na família, agente principal de provisão de cuidados e bem-estar, o que é caracterizado por familismo implícito ou familismo por negligência, pois há baixa provisão de cuidados institucionais e quase nenhum subsídio estatal para o cuidado na família. O pouco auxílio público para o cuidado "visa diretamente ao alívio da pobreza extrema" (PASSOS; MACHADO, 2021, p. 14). A familiarização do cuidado, juntamente a sua feminização, tem implicações diferentes para mulheres e homens – talvez aí resida a manutenção da negligência do Estado – tais implicações não terminam após os primeiros anos da infância quando se trata de crianças com deficiência, pois a necessidade de cuidado pode se estender, de modo mais evidente que para as pessoas sem deficiência, ao longo de toda a vida, sendo, inclusive, condição necessária para a manutenção da mesma.

Nesse sentido, o cuidado pode ser uma necessidade tanto de estudantes com deficiência, quanto de profissionais com deficiência (DOMINGOS; GOMES; AMARAL; SEIDLER; SILVA, 2022), logo, o comprometimento radical com a educação inclusiva exige o reconhecimento dos marcadores sociais da diferença como atravessamentos de todas as pessoas da comunidade escolar: estudantes, profissionais, familiares.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência reconhece o direito ao cuidado de estudantes com deficiência, mas não de profissionais com deficiência, ao considerar o/a profissional de apoio escolar como

> *pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do* **estudante com deficiência** *e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (BRASIL, 2015, grifo nosso).*

A mesma Lei considera ainda

> *atendente pessoal: pessoa,* **membro ou não da família, que, com ou sem remuneração**, *assiste ou presta cuidados básicos e essenciais à pessoa com deficiência no exercício de suas atividades diárias, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (BRASIL, 2015, grifo nosso).*

O que reitera o caráter familista do cuidado e obstrui o direito ao trabalho, quando o cuidado é condição fundamental para o exercício profissional e o Estado não se compromete com sua garantia, violando a própria Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, a qual estabelece que

> *Art. 34. A pessoa com deficiência tem direito ao trabalho de sua livre escolha e aceitação, em ambiente acessível e inclusivo, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.*
>
> *[...]*
>
> *Art. 35. É finalidade primordial das políticas públicas de trabalho e emprego promover e garantir condições de acesso e de permanência da pessoa com deficiência no campo de trabalho. (BRASIL, 2015, grifo nosso).*

A negligência da garantia pública do cuidado necessário relaciona-se com a mercantilização do cuidado via serviço pessoal, disponível apenas para quem pode pagar, produzindo separação entre cidadãos/ãs e vulneráveis, o que, por sua vez, furta parte da cidadania (TRONTO, 2007). Se parte da cidadania é furtada devido ao não atendimento da necessidade de cuidado, é necessário convocar o Estado a encarregar-se dessa responsabilidade, somente assim ele será radicalmente democrático de direito e radicalmente comprometido com a educação inclusiva, ao garantir as condições que viabilizem que as pessoas com deficiência vivam a vida com dignidade e ocupem na escola outros papéis além de estudantes. Oportunizar que as crianças aprendam com professores/as com deficiência é mais um passo na direção do enfrentamento da produção de deficiência e se concretizará quando o cuidado for assumido como direito de todas as pessoas que compõem a escola.

Referências

A Aldeia Inclusiva: Ética, Deficiência e Instituição

- ARENDT, H. **A condição humana**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1999.
- CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**.7 ed. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2012.
- DUBET, F. **Le déclin de l'institution**. Paris: Édition du Seuil, 2002.
- GARDOU. La societé inclusive, parlons-en: il n'y a pas de vie minuscule. Toulouse: Éditions Érès, 2012.
- IMBERT, F. La question de l'etique: dans le champ éducatif: pour une praxis pédagogique. Vigneux: Éditions Matrice, 1993.
- KUPFER M.C.; PINTO, F.; VOLTOLINI R. "O que uma criança pode fazer por outra? Sobre grupos terapêuticos de crianças". In: KUPFER, M.C; PINTO, F. (orgs.) **Lugar de Vida 20 anos depois. Exercícios de educação terapêutica**. São Paulo: Escuta/ FAPESP, 2010.
- L'AVÈNEMENT – **de la démocratiet: le nouveau monde.** 2017. 1 vídeo (2:19.51 min) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kmnErGSLMPQ. Acesso em: 28 jan. 2022.
- LEVINAS, E. (1961) **Totalité et Infinit essai sur l'extériorité**. Éd. 08. Paris: Librairie Générale Française, 2003.
- MANNONI, M. La théorie comme fiction: Freud, Grodeck, Winnicott, Lacan. Paris: Éditions du Seuil, 1979.
- PLAISANCE, E. Autrement capables: école, emploi, societé: pour l' inclusion des personnes handicapées. Paris: Éditions Autrement, 2009.

Educação Especial no Brasil: Trajetória, Fundamentos, Organização e Rupturas

- AMORIM, Joyce Fernanda Guilanda de; RAFANTE, Heulália Charalo; CAIADO, Regina Moreno. A organização política das pessoas com deficiência no Brasil e suas reivindicações no campo educacional. **Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, 2019. DOI: https://doi.org/10.5902/1984686X38129. Acesso em: 5 mar. 2022.

- BATISTA, Getsemane de Freitas. **O Centro Nacional de Educação Especial e o atendimento aos "excepcionais"**: antecedentes, atores e ações institucionais (1950-1979). 2019. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Nova Iguaçu/Seropédica, 2019. Disponível em: https://tede.ufrrj.br/jspui/handle/jspui/5052#preview-link0. Acesso em: 24 maio 2022.

- BEZERRA, Giovani Ferreira. Estratégias das Apaes federadas para impactar a educação e assistência dos excepcionais no Brasil: Uma análise histórica entre os anos de 1960 e 1970. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 28, p. 1–32, 2020. Disponível em: https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/5140. Acesso em: 24 maio 2022.

- BLANCO, Leila. **Convocando outras vozes**: a trajetória de Maria Therezinha Machado na história da educação especial do município do Rio de Janeiro. 2014. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: http://www.proped.pro.br/teses/teses_pdf/2011_2-909-ME.pdf. Acesso em: 24 maio 2022.

- BLOCH, Marc. Apologia da história ou o ofício do historiador. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

- BORGES, Adriana Araújo Pereira; CAMPOS, Regina Helena de Freitas. A Escolarização de Alunos com Deficiência em Minas Gerais: das Classes Especiais à Educação Inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, 2018, v. 24, n. spe., p. 69-84, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/LQtdqFdyY96ftb3wTchhVxv/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 24 maio 2022.

- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 14 set. 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf. Acesso em: 24 maio 2022.

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 19 fev. 2022.

- BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 18 set. 2008a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm. Acesso em: 17 fev. 2002.

- BRASIL. **Decreto n° 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo facultativo, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 26 ago. 2009a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm Acesso em: 11 fev. 2022.

- BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 18 nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 24 maio 2022.

- BRASIL. **Decreto nº 42.728, de 3 de dezembro de 1957**. Institui a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro. Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, 03 dez. 1957. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-42728-3-dezembro-1957-381323-norma-pe.html. Acesso em: 19 fev. 2022.

- BRASIL. **Decreto nº 44.236, de 1º de agosto de 1958.** Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais. Rio de Janeiro: Diário Oficial da União, 05 ago. 1958. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-44236-1-agosto-1958-383373-norma-pe.html. Acesso em: 19 fev. 2022.

- BRASIL. **Decreto nº 48.252, de 31 de maio de 1960**. Altera dispositivos do Decreto n°. 44.236, de 1 de agosto de 1958. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 31 maio 1960a. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-48252-31-maio-1960-387860-norma-pe.html. Acesso em: 19 fev. 2022.

- BRASIL. **Decreto nº 48.961, de 22 de setembro de 1960**. Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais. Brasília, DF: 23 set. 1960b. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-48961-22-setembro-1960-388634-norma-pe.html. Acesso em: 19 fev. 2022.

- BRASIL. **Decreto nº 63.223, de 6 de setembro de 1968**. Promulga a convenção relativa à luta contra a discriminação no campo do ensino. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 09 set. 1968. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-63223-6-setembro-1968-404776-norma-pe.html. Acesso em: 15 fev. 2022.

- BRASIL. **Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973**. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 4 jul. 1973. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-norma-pe.html. Acesso em: 10 fev. 2022.

- BRASIL. **Decreto nº 91.872, de 4 de novembro de 1985**. Institui Comitê para traçar política de ação conjunta, destinada a aprimorar a educação especial e a integrar, na sociedade; as pessoas portadoras de deficiências, problemas de conduta e superdotadas. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 5 nov. 1985.

- BRASIL. **Decreto n.º 93.613, de 21 de novembro de 1986**. Extingue órgãos do Ministério da Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 24 nov. 1986.

- BRASIL. **Decreto nº 93.481, de 29 de outubro de 1986.** Dispõe sobre a atuação da Administração Federal no que concerne às pessoas portadoras de deficiências, institui a Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - CORDE, e dá outras providências. Brasília, 1986a. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-93481-29-outubro-1986-444057-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 22 out. 2022.

- BRASIL. **Decreto nº 94.806, de 31 de agosto de 1987**. Cria o Conselho Consultivo da Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, e dá outras providências. Brasília, 1987. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1980-1989/1985-1987/D94806.htm. Acesso em: 22 out. 2022.

- BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 11 fev. 2022.

- BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 27 dez. 1961. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-norma-pl.html. Acesso em: 11 fev. 2022.

- BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 18 ago. 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 22 fev. 2022.

- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf. Acesso em: 22 fev. 2022.

- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 04 jun. 2022.

- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Comissão Nacional do Ano Internacional das Pessoas Deficientes. **Relatório de Atividades do Ano Internacional da Pessoas Deficientes-Brasil.** Brasília, DF: MEC, 1981.

- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais

para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 5 out. 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 20 fev. 2022.

- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Diretrizes básicas para a ação do Centro Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC, 1974.

- BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. **Inclusão**, Brasília, DF, v. 4, n. 1, p. 7-17, jan./jun. 2008b. Disponível em: http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/52470/1/2008_art_rvfigueiredoacnosorio.pdf. Acesso em: 10 fev. 2022.

- CAIADO, Kátia Regina Moreno. Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência: destaques para o debate sobre a educação. **Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, n. 35, p. 329-338, 2009. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/813/556. Acesso em: 24 maio 2022.

- CAIADO, Kátia Regina Moreno; SIEMS-MARCONDES, Maria Edith Romano; PLETSCH, Márcia Denise. Educação Especial em tempos de ditadura. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 27, n. 60, 2019. Disponível em: https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/4650/2253. Acesso em: 24 maio 2022.

- CARDOSO, Fernanda Luísa de Miranda. **O Educandário para Cegos São José Operário**: cultura escolar e políticas educacionais (décadas 1960 e 1970). 2018. 245 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais) – Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6959409. Acesso em: 10 fev. 2022.

- CARDOSO, Fernanda Luísa de Miranda; MARTÍNEZ, Silvia Alicia. A Campanha Nacional de Educação dos Cegos: uma leitura a partir da imprensa jornalística dos anos 1960 e 1970. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 19, p. 1-25, 2019. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/43372. Acesso em: 24 maio 2022.

- CARDOSO, Fernanda Luísa de Miranda; MARTÍNEZ, Silvia Alicia. Conferencias de la Oficina Internacional de Educación durante la dirección de Jean Piaget: panorama de la enseñanza especial (1929-1967). **Cabás**, n. 25, p. 89-106, 2021. Disponível em: http://revista.muesca.es/articulos25/564-conferencias-de-la-oficina-internacional-de-educacion-durante-la-direccion-de-jean-piaget-panorama-de-la-ensenanza-especial-1929-1967. Acesso em: 24 maio 2022.

- CARDOSO, Fernanda Luísa de Miranda; MARTÍNEZ, Silvia Alicia. História e Historiografia da Educação Especial Brasileira: um balanço da produção em artigos científicos (2015-2020). **História da Educação**, v. 26: e113783, 2022. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/113783. Acesso em: 30 ago. 2022.

- CARVALHO, José Roberto. **Análise da política educacional para as pessoas com deficiência pós LDB 9.394/96**: a questão do acesso à educação básica. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008.

- CURY, Carlos Roberto Jamil; FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. A judicialização da Educação. **CEJ**, Brasília, ano XIII, n. 45, p. 32-45, abr./jun. 2009. Disponível em: https://revistacej.cjf.jus.br/cej/index.php/revcej/article/view/1097/1258. Acesso em: 24 maio 2022.

- FERREIRA, Júlio Romero. A nova LDB e as necessidades educativas especiais. **Cadernos CEDES**, v.19, n. 46, p.7-15, set. 1998. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/w4CDBF84qrrNhdQvBvqGyvj/?lang=pt. Acesso em: 24 maio 2022.

- GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): análise da produção do GT15–Educação Especial da Anped. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 105-124, ago. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/G89VhYqSyh7VqLbhb5hF4Xm/abstract/?lang=pt. Acesso em: 24 maio 2022.

- GUIMARÃES, Décio Nascimento. **Pessoas com deficiência na educação**: por uma visão emancipatória. Campos dos Goytacazes: Encontrografia, 2022.

- JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

- KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, p. 41-58, maio/ago. 2011. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/QnsLXV5R9QBcHpTc4qMQ9Tr/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 24 maio 2022.

- LANNA JÚNIOR, Mario Cléber Martins (org.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

- LEMOS, Edison Ribeiro. **Educação de Excepcionais – Evolução histórica e desenvolvimento no Brasil**. 1981. Tese (Livre docência) – Faculdade de Educação, Departamento de Fundamentos Pedagógicos, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1981.

- MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil – História e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

- MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Educación Y Pedagogía**, v. 22, n. 57, p. 93-109. 2010. Disponível em: https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9842. Acesso em 20 fev. 2022.

- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração de Direitos do Deficiente Mental**: Boletim do Ministério da Justiça, out. 1975a. Disponível em: https://www.camara.leg.br/Internet/comissao/index/perm/cdh/Tratados_e_Convencoes/Deficientes/declaracao_direitos_deficiente_mental.htm#:~:text=O%20deficiente%20mental%20tem%20direito,um%20n%C3%ADvel%20de%20vida%20decente. Acesso em: 24 mai. 2022.

- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes**: Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, 1975b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf. Acesso em: 24 mai. 2022.

- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração de Salamanca**: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca: ONU, 1994. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf. Acesso em: 22 fev. 2022.

- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Convenção relativa à luta contra a discriminação no campo do Ensino**, de 14 de dezembro de 1960. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132598_por?posInSet=1&queryId=efc6afe7-b4c5-47e0-a524-23e05db8b97c. Acesso em: 20 fev. 2022.

- PEREIRA, Olívia. Princípios de normalização e de integração na educação dos excepcionais. **Em Aberto**, Brasília, n. 13, p. 11-21, 1983.

- PLETSCH, Márcia Denise. O que há de especial na educação especial brasileira? **Momento**: diálogos em educação, v. 29, n. 1, p. 57-70, jan./abr. 2020. Disponível em: https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9357/7600. Acesso em: 11 jun. 2022.

- RAFANTE, Heulália Charalo. **Helena Antipoff, as sociedades Pestalozzi e a educação especial no Brasil**. 2011. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade de São Carlos, São Carlos, 2011. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2261?show=full. Acesso em: 24 maio 2022.

- SASSAKI, Romeu Kazumi. **Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão (parte I)**. Bengala legal, 22 jun. 2011. Disponível em: http://www.bengalalegal.com/nada-sobre-nos. Acesso em: 24 mar. 2022.

- SILVA, João Henrique da. **Federação Nacional das Apaes no Brasil**: hegemonia e propostas educacionais (1990-2015). 1. ed. Curitiba: CRV, 2020.

Marcos Legais e Princípios Normativos: Uma Abordagem Jurídica da Educação Inclusiva

- Advogado do Instituto Alana, formado pela Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (USP).

- CONANDA; CNAS. Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária. MDS: Brasília, 2006.

- NASCIUTI, J. R. A instituição como via de acesso à comunidade. In: CAMPOS, R. H. F. (Org). Psicologia social e comunitária: Da solidariedade à autonomia. Rio de Janeiro: Vozes, 1996. p. 100-126.

- DINIZ, Débora. O que é deficiência. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007

- GAUDENZI, Paula; ORTEGA, Francisco. Problematizando o conceito de deficiência a partir das noções de autonomia e normalidade. Ciênc. saúde coletiva, Rio de Janeiro, v. 21, n. 10, p. 3061-3070, Oct. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232016001003061&lng=en&nrm=iso >. Acesso em 27.10.2020

- Pela legislação brasileira, é considerada criança a pessoa com idade inferior a 12 anos de idade, e adolescente aquela com idade entre 12 e 18 anos, conforme artigo 2º da Lei 8.069 de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente). Destaque-se que, no direito internacional, é considerada criança toda pessoa com até 18 anos de idade, por força da Convenção sobre os Direitos da Criança, da qual o Brasil é signatário e incorporou ao seu ordenamento jurídico por meio do Decreto 99.710 de 1990.

- STF. Plenário. ADI 5.357/DF. Rel.: Min. EDSON FACHIN. 17/02/2017, maioria. DJe 42, 07 mar. 2017.

- ISHIDA, Válter Kenji. Estatuto da Criança e do Adolescente: doutrina e jurisprudência. 14ª ed. São Paulo: Atlas, 2013.

- Instituto Alana. Os benefícios da educação inclusiva para estudantes com e sem deficiência, 2016. Disponível em: <https://alana.org.br/wp-content/uploads/2016/11/Os_Beneficios_da_Ed_Inclusiva_final.pdf>. Acesso em: 22.10.2020. pp.7

- APPLE, M.; BEANE, J. (org.). **Escolas democráticas**. São Paulo: Cortez, 1997.

- BONDÍA, Jorge Larrosa. Bens comuns e espaços públicos. Materiais para pensar a igualdade e a diferença na arte, na cultura e na educação. In: MAUCH, Carla (org.). Cadernos do Laboratório Mais Diferenças de arte, cultura e educação inclusivas. **O público e o comum: experiências em acessibilidade cultural.** São Paulo: Mais Diferenças, 2017.

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

- BRASIL, Constituição. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, n. 163, 2009.

- BRASIL. **Lei nº 10.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 2012.

- BRASIL, **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun.

- BRASIL. Casa Civil. **Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (estatuto da pessoa com deficiência). Brasília, 2015.

- Conferência mundial sobre necessidades educacionais especiais**. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília, CORDE, 1994.

- FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D 'Água, 1997.

- MAUCH, Carla; SANTANA, W. Escola para todos: experiências de redes municipais na inclusão de alunos com deficiência, TEA, TGD e altas habilidades. Brasília, DF: UNESCO, 2016.

- MOYSÉS, Maria. Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília. Azevedo. Lima. **Novos modos de vigiar, novos modos de punir: A patologização da vida. Educação, Sociedade E Culturas**, (57), 31–44, 2020. Disponível em <https://doi.org/10.34626/esc.vi57.11>. Acesso em 06 jun. 2022.

- PALACIOS, Agustina. El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad. Madrid: Cermi, 2008.

- Vygotski, L. S. (1997). Acerca de la psicología y la pedagogía de la defectividad infantil. En L. S. Vygotski, **Obras Escogidas V: Fundamentos de defectología** (pp. 73-95). Madrid: Visor.

- UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais.** Salamanca: Unesco, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394/PDF/139394por.pdf.multi>. Acesso em 06 jun. 2023.

- BASTOS, Celso Ribeiro. **Hermenêutica e Interpretação Constitucional**. 3ª ed. São Paulo: Celso Bastos Editor, 2002.

- CANOTILHO, J.J. Gomes. **Direito Constitucional e Teoria das Constituições**. 4ª ed. Coimbra: Almedina, 2000.

- MASSCHELEIN, Jan; MAARTEN, Simons. **Em defesa da escola; uma questão pública**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

- RANIERI, Nina Beatriz Stocco. **O Estado Democrático de Direito e o sentido da exigência de preparo para o exercício da cidadania pela via da educação**. Tese (Livre-docência) – Faculdade de Direito. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

- SASSAKI, Romeu Kazumi. **As sete dimensões da Acessibilidade**. São Paulo: Larvatus Prodeo, 2019.

- SAVIANI, Dermeval. Sistemas de Ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. Educação e Sociedade, Revista de Ciência da Educação, dezembro de 1999. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/J56mswq8VnMPzwWwPJSKvJG/?lang=pt. Acesso em: 17 de março de 2022.

- XIMENES, Salomão Barros. **Direito à Qualidade na Educação Básica: Teoria e Crítica**. São Paulo: Quartier Latin, 2014.

Política de Educação Especial. Reflexões Necessárias: Olhares Sobre a Judicialização na Garantia do Direito à Educação do Público-Alvo da Educação Especial

- BARREIRO, G.S. de S. FURTADO, R.P.M. **Inserindo a judicialização no ciclo de políticas públicas.** Rev. Adm. Pública — Rio de Janeiro 49(2):293-314, mar./abr. 2015

- BAPTISTA, C.R. & VIEGAS, L.T. Reconfiguração da Educação Especial: Análise da Constituição de um Centro de Atendimento Educacional Especializado. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 22, n. 3, p. 429-442, Jul.-Set., 2016

- BRASIL 1988. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da União, Seção 1, p.1, 5 de outubro de 1988.

- BRASIL 1989. **Lei 7853 de 1989,** de 24 de outubro de 1989.Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L7853.htm. Acesso em: 30 de março de 2022.

- BRASIL 1990. **Lei 8.069,** de 13 de julho de 1990, dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/1989_1994/L8969.htm?msclkid=3bce2fa4a92311ec8d8fe13dc660056a. Acesso em: 23.02.2022

- BRASIL 1996. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes da educação nacional, 1996. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

- BRASIL 2001 a. **Lei** nº 10.216, de 6 de abril de 2001. Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental.

- BRASIL 2001b. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 2**, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf?msclkid=211d1df2a7b311ec8781914fa868af38. Acesso em: 16.03.2022

- BRASIL 2002a. **Portaria GM/MS** nº **336,** de 19 de fevereiro de 2002**.** O Ministro da Saúde, no uso de suas atribuições legais; considerando a Lei 10.216, de 06/04/01, que dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental e estabelece que os Centros de Atenção Psicossocial poderão constituir-se nas seguintes modalidades de serviços: CAPS I, CAPS II e CAPS III. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2002/prt0336_19_02_2002.html. Acesso em: 31.03.2022

- BRASIL 2002b. Portaria nº 189, de 20 de março de 2002. Inclui na Tabela de Procedimentos do SIH-SUS pacientes de Centro de Atenção Psicossocial. Disponível em: http://www.mp.go.gov.br/portalweb/hp/2/docs/189.pdf. Acesso em 31.03.2022

- BRASIL 2008 a. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, entregue ao Ministro em 7 de janeiro de 2008, disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf?msclkid=d3488791a92c11ecab4ab259afbb9610. Acesso em: 7.02.2022

- BRASIL 2008 b. **Decreto Legislativo nº 186**, de 9 de julho de 2008, publicado no DOU de 10.07.2008. 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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm?msclkid=575e15f4a92c11ec8dc9b41ae20497d5.

- BRASIL 2009 a. Ministério da Educação. MEC. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d649.htm. Acesso em: 24.01.2022

-

- BRASIL 2011. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm?msclkid=aaaefb3ba92f11ecbfb4938b9c7ce217. Acesso em 16.03.2022

- BRASIL 2012. **Lei nº 12.764**, de dezembro de 2012, que institui a "Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista" Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm?msclkid=416ff252a93011ec9edfc85873eddfe2. Acesso em: 07.02.2022

- BRASIL 2015. **Lei n. 13.146**, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm?msclkid=e03ca915a93011eca55b7de3600188ab. Acesso em: 07.02.2022

- BRASIL 2016. A consolidação da inclusão escolar no Brasil: 2003 a 2016. Brasília, DF: DPEE/SECADI/MEC, 2016 Disponível em: http://escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portais/84/docs/cursos-concursos/promocao/efap/a-consolidacao-da-inclusao-escolar-no-brasil-2003-2016. Acesso em: 16.03.2022

- BRASIL 2022. Resumo Técnico Censo Escolar da Educação Básica 2021 - Brasília-DF Inep/MEC 2022 disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/resumo-tecnico-do-censo-da-educacao-basica-2020?msclkid=51c71578a94411ec88659cf1f32120a7. Acesso em: 23.02.22(retirar)

- BRASIL 2022. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Apresentação da Coletiva de Imprensa do Censo Escolar da Educação Básica 2022. Brasília, DF: Inep, 31 de janeiro de 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2022/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 01.02.2023

- GENTILI, Pablo. **Escola e Cidadania em uma era de desencanto**. In: Educação especial: múltiplas leituras e diferentes significados - Mercado das Letras 2001 segunda reimpressão junho/2008 SHIRLEY SILVA E MARLI VIZIM (orgs.)

- HOLDEN B, STEWART P. **The inclusion of students with Down syndrome** in New Zealand schools. Down syndrome New and Update 2002; 2(1):24-28.

- KASSAR, M. de C. M. e REBELO, A.S. **Abordagens da educação especial no Brasil entre final do século XX e início do século XX.** Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.24, Edição Especial, p.51-68, 2018

- MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. Educação e Sociedade, Campinas, v. 27, n.94, p.47-69, abr. 2006.

- **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores** 1959 Fernando de Azevedo... [et al.]. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 122 p. – (Coleção Educadores) MANIFESTOS_finais.pmd (dominiopublico.gov.br) em 23.02.2022

- MATURANA, A. P. P. M.; MENDES, E. G. **Inclusão e deficiência intelectual: escola especial e comum sob a óptica dos próprios alunos** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 66, p. 209-226, out./dez. 2017

- MENDES, E.G. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil.** Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

- MELLO, L. S.; CABISTANI, L. G. **Capacitismo e lugar de fala: repensando barreiras atitudinais**. Revista da Defensoria Pública do Estado do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, n. 23, p. 118–139, 2019. Disponível em: https://revistadpers.emnuvens.com.br/defensoria/article/view/112. Acesso em: 30 nov. 2021.

- OLHER, R. e GUILHOTO L.M. F. F. **Educação inclusiva e a transição da escola especial.** Revista Deficiência Intelectual, DI Ano 3, Número 4-5, Janeiro/Dezembro 2013

- OLIVEIRA, A. A. S. (2018). A ação avaliativa na área da deficiência intelectual: entre improvisos e incertezas. Revista Educação Especial, v. 31, p. 981 - 994, 2018.

- OMS. **Relatório mundial sobre deficiência.** Tradução exclusiva da SEDPCD. São Paulo: Secretaria de Direitos da Pessoa com Deficiência, 2012, p. 228.

- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS 2007. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo** (Convenção de Nova York). Nova Iorque, Estados Unidos, 2007. Disponível em: http://www.pcdlegal.com.br/convencaoonu/wpcontent/themes/convencaoonu/downloads

- PATTO, Maria Helena Souza– **Produção do Fracasso Escolar – histórias de submissão e rebeldia** – São Paulo: Casa do Psicólogo 2010

- PEDOTT, L.G.O. & ANGELUCCI, C.B. - **Análise de Solicitações ao Ministério Público sobre o Direito das Pessoas com Deficiência à Educação**. Rev. Bras. Ed. Esp., Bauru, v.26, n.3, p.437-452, Jul.-Set., 2020

- PRIETO, R.G., SOUSA, S.Z. Educação Especial no município de São Paulo: acompanhamento da trajetória escolar de alunos no ensino regular. Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v. 12, n. 2, p. 187-202, 2006.

- RAMOS, A.C. de A. LOCKMANN, K. **A emergência e a função do monitor de inclusão: um olhar sobre as políticas oficiais.** In: Políticas e práticas em educação especial e inclusão P769 escolar [recurso eletrônico] / organização de Washington Cesar Shoiti Nozu, Maria Edith Romano Siems, Mônica de Carvalho Magalhães Kassar – Curitiba: Íthala, 2021. 267p.: il.; 22,5cm

- SÃO PAULO Município 2016a. **Decreto nº 57.379**, de 13 de outubro de 2016 a. Institui, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva. Secretaria Municipal de Educação. disponível em: http://documentacao.camara.sp.gov.br/iah/fulltext/decretos/D57379.pdf?msclkid=938a4747a95611ec96bd0567bcf40426 Acesso em: 16.03.2022

- SÃO PAULO Município 2016b. **Portaria nº 8.764**, de 23 de dezembro de 2016 b. Regulamenta o Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016 a. Institui, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva. Secretaria Municipal de Educação. disponível em:

https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/portaria-secretaria-municipal-de-educacao-8764-de-23-de-dezembro-de-2016/detalhe?msclkide57021b2a95611ecba6ce96b1841c6a3. Acesso em 16.03.2022

- SERRA, Dayse. A educação Inclusiva em tempos de judicialização do Estado: O cotidiano das Escolas com a Lei Brasileira de Inclusão – nº 13.146/2015 – Polêmica, v. 17, n.1, p. 27- 35, janeiro, fevereiro e março 2017 - DOI: 10.12957/polemica.2017.28294 27

- SPAGNUOLO, L.S. **Acompanhamento terapêutico na escola: entre o educar e o analisar.** orientação Rinaldo Voltolini. São Paulo: s.n., 2017.186 p. ils.; anexos Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Psicologia e Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

- THOMA, A.D. HILLESHEIM, B. SIQUEIRA, C.F.C. A Judicialização da Inclusão: O Governo pela Lei Competências e Direito de Aprendizagem: Protagonismo e Vulnerabilidade. Cad. Cedes, Campinas, v. 41, n. 114, p.87-98, Maio - Ago., 2021, 88.

- TIBÉRIO, W.**A judicialização das relações escolares: um estudo sobre a produção de professores** orientação Flávia Inês Schilling. São Paulo: s.n., 2011. 155 p.: il., fotos. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Sociologia da Educação) - - Faculdade de Educação da Universidade de São **Paulo.**

- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Ciclos e repetência: breve incursão histórica no Renascimento e no início da Modernidade. Ciclos em revista, v. 2, p. 91-111, 2007.

Arranjos Pedagógicos e Estratégias Territoriais

- AMORIM, G.C.; CAPELLINI, V.L.M.F.; ARAÚJO, R.C.T. O atendimento educacional especializado na educação infantil: perspectiva do professor itinerante. *Revista Cocar*, Belém, v. 10, n. 19, p. 140-165, jan./jul. 2016.

- BRASIL. Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica. Brasília: MEC, SEESP, 2001.

- _____. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade Educação Especial. Brasília: MEC, 2009.

- _____. Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência: Protocolo facultativo à convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008 e Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de2009. 4ª Ed., rev. e atual. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010.

- _____. Nota técnica n.º 4/ 2014, 23 de janeiro de 2014. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília: MEC, 2014.

- BOVE, M.E.V.G. Co-enseñanza: processo inclusivo. In: VIII encontro nacional de famílias e profissionais especializados em surdocegueira, 2015, São Paulo. Anais. São Paulo: Feusp, 2015. v. 1, p. 35 - 61.

- _____. Inclusión universal. In: congresso internacional de discapacidad, 6., 2012, Mendellín. Memorias Conferencias plenarias. Mendellín: 2012. v. 1, p. 32 - 57. Disponível em: <http://congresodiscapacidad.org/web/wp-content/uploads/2016/03/Memorias-6º-CID-2012.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2017.

- CAPELLINI, V.L.M.F. Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental. 2004. Tese (Doutorado) - Curso de Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

- RODRÍGUEZ, F. La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. ***Revista latinoamericana de educación inclusiva.*** Chile, v.08, n. 02, p. 219-233, set. 2014/fev. 2015.

- SÃO PAULO (Estado). Ministério público. Guia prático: o direito de todos à educação – diálogo com os promotores de justiça do estado de São Paulo. São Paulo: MP, 2012.

- _____. Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016. Institui, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, A política paulistana de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva. São Paulo, SP: Diário Oficial da Cidade de São Paulo, 14 out. 2016a. pp. 23-23.

- _____. Portaria nº 8.764, de 23 de dezembro de 2016. Regulamenta o Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016, que institui no Sistema Municipal de Ensino a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva. São Paulo, SP: Diário Oficial da Cidade de São Paulo, 24 dez. 2016b. pp. 9-14.

Educação Inclusiva: Uma Convocação à Radicalidade

- AMARANTE, Paulo. (Org.) **Psiquiatria social e reforma psiquiátrica**. Rio de Janeiro: FioCruz, 1994.

- ANDORNO, Roberto. **Bioética y Dignidad de la Persona.** España: Tecnos, 1997.

- ARENDT, Hannah. **Entre passado e futuro.** São Paulo: Perspectiva, 2014.

- BARNES, Colin. Social Model of Disability: Valuable or Irrelevant? In: WATSON, Nick; ROULSTONE, Alan; THOMAS, Carol. **The Routledge Handbook of Disability Studies.** Londres: Routledge, 2012. p. 12-29.

- BRASIL. **Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência**. Lei nº 13.146. Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 05 mai. 2019.

- _____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=comdocman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 05 mai. 2019.

- _____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência. Brasília. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 05 mai. 2019.

- _____. **Decreto 6.949, de 09 de julho de 2009.** Ratifica a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 05 mai. 2020.

- _____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 07 jul. 2022.

- _____. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** Lei nº 9.394. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 07 jul. 2022.

- _____. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, DF: MARE/Secretaria da Reforma do Estado, 1995. 68p.

- CAMPBELL, Fiona Kumari. *The Contours of Ableism:* **The Production of Disability and Abledness***s*. London: Palgrave MacMillan, 2009.

- CARVALHO, José Roberto; TURECK, Lucia Terezinha Zanato. Algumas reflexões sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência. In: Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (org.). **A pessoa com deficiência na sociedade contemporânea: problematizando o debate**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2014.

- COSTA, Laureane Marília de Lima; SILVA, Claudionor Renato da. Ideais liberais e a inclusão educacional e do trabalho: uma aproximação à temática de gênero, com foco nas mulheres com deficiência. **Revista Educação e Linguagens.** Campo Mourão, v. 9, n. 18, p. 521-540, 2020. Disponível em: <http://revista.unespar.edu.br/index.php/revistaeduclings/article/view/271/627>. Acesso em: 20 jan. 2021.

- CROW, Liz. Nuestra vida en su totalidad: renovación del modelo social de discapacidad. In: MORRIS, Jenny. (Ed.). **Encuentros con desconocidas: Feminismo y discapacidad**. Madrid: Narcea Ediciones, 1996. p. 229-250.

- DIAS, Adriana. **Por uma genealogia do capacitismo: da eugenia estatal à narrativa capacitista social**. Anais do I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência SEDPcD/Diversitas/USP Legal, São Paulo, 2013, pp. 1-14. Disponível em: <http://www.memorialdainclusao.sp.gov.br/ebook/Textos/Adriana_Dias.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2021.

- DOMINGOS, Daiani; GOMES, Débora Marques; AMARAL, Gilmar Silva; SEIDLER, Inês Berlanda; SILVA, Viviane Oliveira de Araújo da. Pessoas com deficiência visual: relações de interdependência e ética do cuidado no serviço público. In: SILVA, Solange Cristina; BECHE, Rose Clér Estivalete; COSTA, Laureane Marília de Lima. (Orgs.). **Estudos da deficiência na educação: anticapacitismo, interseccionalidade e ética do cuidado**. Florianópolis: UDESC, 2022. p. 284-309.

- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. ***Educ. Soc.***, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, 2003.

- GRECH, Shaun. Decolonising Eurocentric Disability Studies: Why Colonialism Matters in the Disability and Global South Debate. **Social Identities**. Vol. 21, No. 1, 6–21, 2015.

- KITTAY, Eva. The Ethics of Care, Dependence, and Disability**. Ratio Juris**, Vol. 24, No.1. 2011.

- LANNA JÚNIOR, Mário Cléber Martins (Comp.). **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

- MUNANGA, Kabengele. O mundo e a diversidade: questões em debate. **Estud. Av.** V36.N105. Mai-ago. p117-129. 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ea/a/7dxnhTYxMskypKpS6FcW98L/?lang=pt. Acesso em 07 set. 2022.

- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Comitê de Monitoramento da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. **Comentário Geral No. 4**. 26/8/2016. Disponível em: http://www.movimentodown.org.br/2017/12/comentario-geral-4-sobre-educacao-inclusiva-do-comite-da-convencao-da-onu-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia/. Acesso em 06 set. 2022.

- _____. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 03 mar. 2022.

- ORSO, Paulino José. O liberalismo em perspectiva histórica: da ideia de liberdade à devastação ultraliberal. **Revista Desenvolvimento e Civilização**, v. 2, n. 1, p. 1-29, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/rdciv/article/view/59817/38583>. Acesso em: 18 mar. 2022.

- PASSOS. Luana; MACHADO, Danielle Carusi. Regime de cuidados no Brasil: uma análise à luz de três tipologias. **R. bras. Est. Pop.**, v.38, e0166, p. 1-24, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbepop/a/sxNtfvt4NWS3D8szwqXz88d/?lang=pt>. Acesso em: 07 abr. 2022.

- PLAISANCE, Eric. Ética e Inclusão. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 139, p.13-43, jan./abr. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/j/cp/a/ZBTjvN3G4DMmnDXwYGt7JLz/?lang=pt&format=pdf. Acesso em 05 set. 2022.

- PLATAFORMA DHESCA BRASIL; AÇÃO EDUCATIVA. Direito Humano à Educação. **Coleção Manual de Direitos Humanos**. Novembro, 2011. Disponível em: https://intranet.mprj.mp.br/documents/10227/14586286/Cartilha_Direito_Humano_a_Educacao_2011.pdf. Acesso em 06 set. 2022.

- ROSA, Enio Rodrigues da; WILHELM, Vandiana Borba. A contribuição do movimento das pessoas com deficiência na transformação da sociedade capitalista. In: Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (org.). **A pessoa com deficiência na sociedade contemporânea: problematizando o debate**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2014.

- TRONTO, Joan. Assistência democrática e democracias assistenciais. **Sociedade e Estado**, v. 22, n. 2, Brasília, 2007, pp. 285-308. Disponível em: <http://ojs.bce.unb.br/index.php/estado/article/view/3515/3075>. Acesso em: 30 out. 2021.

alana

MPSP

MINISTÉRIO PÚBLICO
DO ESTADO DE SÃO PAULO